

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LAS CONDICIONES ASOCIADAS A LA EXPERIENCIA DE ÉXITO
UNIVERSITARIO DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios del
Doctorado en Educación para optar al grado y título de Doctorado académico
en Educación

Parte 2 de 4

MARCELA RAMÍREZ MORERA

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio,

Costa Rica

2021

Tabla de contenido Parte 2

LAS CONDICIONES ASOCIADAS A LA EXPERIENCIA DE ÉXITO UNIVERSITARIO DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD	1
3.4.2 Segundo momento: Ejecución de prueba piloto.....	11
3.4.3 Tercer momento: Acercamiento del análisis de los datos, la codificación ..	109
3.1 Categorización teórica	113
3.1.1 Categoría teórica 1. Características sociodemográficas.....	113
3.1.2 Categoría teórica 2. Caracterización endógena	113
3.1.3 Categoría teórica 3. Contexto sociofamiliar	114
3.1.4 Categoría teórica 4. Dimensionalidad de la accesibilidad	115
3.1.4.1 Dimensión actitudinal	115
3.1.4.2 Dimensión curricular.....	116
3.1.4.3 Dimensión física	116
3.1.4.4 Dimensión política, normas y procedimientos institucionales	117
3.1.4.5 Dimensión de los servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología.....	117
3.1.5 Categoría teórica 5: Dinámica de grupo de pares	118
3.1.6 Categoría teórica 6: Perspectivas de discapacidad y género	118
3.5.7 Categoría teórica 7: Perspectivas de éxito académico.....	119
3.2 Configuración de la codificación axial	120
Diagrama 8. Categorías explicativas	124
3.3 Participación de la investigadora	125
3.4 Criterios de calidad	128
Capítulo VI. Diálogo entre realidades	128
Capítulo IV. Horizonte descriptivo	129
4.1 La codificación abierta	129
4.1.1 Categoría teórica 1. Características sociodemográficas.....	129
4.1.2 Categoría teórica 2. Caracterización endógena	134
4.1.2.1 Metas claras	136
4.1.2.2 Empatía.....	138
4.1.2.3 Activismo.....	140
4.1.2.4 Liderazgo.....	141
4.1.2.6 Reconocimiento de brillantez.....	144
4.1.2.7 Búsqueda de alternativas, soluciones y oportunidades	145
4.1.2.8 Reconocimiento de sus limitaciones	145
4.1.2.9 Asumiendo roles y tareas.....	147

4.1.2.10	Actitud positiva por la vida	148
4.1.2.11	Resiliencia.....	149
4.1.2.12	Sensibilidad.....	152
4.1.2.13	Empoderamiento de la PCD.....	153
4.1.2.14	Adaptación.....	154
4.1.3.	Categoría teórica 3: Contexto sociofamiliar	155
4.1.3.1	Familia como facilitadora.....	158
4.1.3.2	Madre como protagonista.....	165
4.1.3.3	Proceso de ajuste a la discapacidad.....	167
4.1.3.4	Reconocimiento de la discapacidad por parte de hijos e hijas.....	168
4.1.3.5	Sobreprotección.....	169
4.1.3.6	Proyectos de vida.....	172
4.1.4	Categoría teórica 4. Dimensionalidad de la accesibilidad	174
4.1.4.1	Dimensión actitudinal	175
4.1.4.1.1	Concientización docente.....	177
4.1.4.1.2	Capacitación docente	180
4.1.4.1.3	Actitud docente.....	181
4.1.4.1.4	Centralización en la condición de persona.....	182
4.1.4.1.5	Accesibilidad actitudinal	184
4.1.4.1.6	Comprensión de conceptos vinculados con discapacidad para la labor docente.....	185
4.1.4.1.7	Reconocimiento de barreras actitudinales	185
4.1.4.1.8	Barreras actitudinales del profesorado.....	188
4.1.4.2	Dimensión curricular.....	191
4.1.4.2.1	TAE: Persona facilitadora	193
4.1.4.2.2	Apoyo docente	194
4.1.4.2.3	TAE: Uso de la tecnología	195
4.1.4.2.4	TAE: Ampliación de la letra.....	196
4.1.4.2.5	TAE: Ampliación del tiempo para realizar diferentes actividades	197
4.1.4.2.6	TAE: Estrategias didácticas	198

Índice de Tablas Parte 2

Tabla 12: Muestreo intencional del estudio.....	03
---	----

Tabla 13: Dimensiones y focos discursivos.....	105
--	-----

Tabla 14: Resultados de las pruebas piloto.....	107
Tabla 15: Depuración de códigos	111
Tabla No 16: Categoría teórica 2: Caracterización endógena	114
Tabla No 17: Categoría teórica 3: Contexto sociofamiliar.....	114
Tabla No 18: Dimensión actitudinal	116
Tabla 19: Dimensión curricular	116
Tabla 20: Dimensión física	116
Tabla 21 Dimensión políticas, normas y procedimientos institucionales	117
Tabla 22: Dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología	118
Tabla 23: Categoría teórica 5: dinámica de grupo de pares.....	118
Tabla 24: Categoría teórica 6: perspectivas de discapacidad y género.....	119
Tabla 25: Categoría teórica 6: perspectivas de éxito académico.....	120
Tabla 26: Perfiles de las personas con discapacidad interactuantes	130
Tabla 27: Identificación de las unidades por sexo	131

Índice de diagramas Parte 2

Diagrama 5: Categorías teóricas presentes en las experiencias de éxito académico ...	113
Diagrama 6: La dimensionalidad de la accesibilidad	115
Diagrama 7: Caracterización endógena en el concepto de éxito académico	122
Diagrama 8: Categorías explicativas	124

Índice de figuras Parte 2

Figura 1: Organización de documentos	110
Figura 2: Ejemplo de código original.....	111
Figura 3: Ejemplo de desvinculación de código	112
Figura 4: Ejemplo de fusión de códigos.....	112
Figura 5: Concurrencias entre categorías teóricas, códigos y atributos.....	121
Figura 6: Caracterización endógena: códigos y atributos	135
Figura 7: Contexto sociofamiliar: códigos y atributos.....	157
Figura 8: Dimensionalidad de la discapacidad	175
Figura 9: Dimensión actitudinal códigos y atributos.....	176
Figura 10: Dimensión curricular: códigos y atributos	192

Tabla 12. *Muestreo intencional del estudio*

Casos	Dimensión personal	Dimensión familiar	Dimensión docente	Dimensión Grupo de pares
Caso 1	C1H: Hombre, 31 años, con discapacidad física, soltero, residente de la zona urbana, sin hijos(as), bachillerato en Educación inicial y licenciatura en proceso en la misma área, no labora.	PA1M: Mujer, madre, 57 años, soltera, residente en la zona urbana, con hijos (as), técnica en administración, trabaja en actividades domésticas.	D1M: Mujer, 53 años, divorciada, residente de la zona urbana, sin hijos, (as) doctorado en el ámbito de la educación, labora en docencia universitaria.	G1M: Mujer, 23 años, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), bachillerato en educación inicial y licenciatura en proceso en la misma área, no labora.
Caso 2	C2M: Mujer, 41 años, con discapacidad física, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), maestría en las áreas de discapacidad y género y doctorado en proceso en Educación, labora en docencia universitaria.	PA2M: Mujer, madre, 63 años, casada, residente en la zona urbana, con hijos (as), primaria completa, trabaja en actividades domésticas.	D2M: Mujer, 60 años, casada, residente de la zona urbana, con hijos (as), doctorado en el ámbito de la educación, labora en docencia universitaria.	G2H: Hombre, 38 años, casado, residente de la zona urbana, sin hijos(as), maestría en las ciencias de la información y doctorado en proceso en educación, labora en docencia universitaria.
Caso 3	C3H: Hombre, 35 años, con discapacidad visual, casado, residente de la zona urbana, con hijos(as), licenciado en Educación Especial, labora en docencia.	PA3M: Mujer, esposa, 31 años, casada, residente de la zona urbana, con hijos (as), bachiller en educación especial, trabaja en actividades domésticas.	D3M: Mujer, 60 años, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), maestría en educación especial, pensionada.	G3M: Mujer, 31 años, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), licenciada en educación especial, labora en docencia.
Caso 4	C4H: Hombre, 31 años, con discapacidad visual, soltero, residente de la zona urbana, sin hijos(as), bachillerato universitario en proceso en el área de las Lenguas Modernas, no labora.	PA4M: Mujer, madre, 60 años, casada, residente de la zona urbana, con hijos (as), primaria completa, trabaja en actividades domésticas.	D4M: Mujer, 47 años, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), maestría en currículo y docencia, trabaja en docencia.	G4M: Mujer, 20 años, soltera, residente de la zona rural, sin hijos (as), bachillerato universitario en proceso en el área de las lenguas modernas, no labora.
Caso 5	C5H: Hombre, 38 años, con discapacidad visual, soltero, residente de la zona urbana, con hijos(as), maestría en proceso en Mediación Pedagógica, labora en docencia.	PA5M: Mujer, facilitadora personal, 26 años, soltera, residente de la zona rural, sin hijos(as), maestría en proceso en mediación pedagógica, no labora.	D5H: Hombre, 27 años, soltero, residente de la zona urbana, sin hijos (as), licenciatura en sociología y docencia, labora en docencia universitaria.	G5H: Hombre, 31 años, soltero, residente de la zona rural, sin hijos (as), licenciado en diseño gráfico, labora en docencia.

Casos	Dimensión personal	Dimensión familiar	Dimensión docente	Dimensión Grupo de pares
Caso 6	C6M: Mujer, 40 años, con discapacidad física, casada, residente de la zona rural, con hijos(as), maestría en Derechos Humanos, labora en derecho.	PA5H: Hombre, esposo, 46 años, casado, residente de la zona rural, con hijos(as), secundaria incompleta, labora en tareas de logística.	D6H: Hombre, 52 años, casado, de la zona rural, con hijos (as), doctorado en derecho, labora en derecho y docencia.	G6M: Mujer, 35 años, casada, residente de la zona rural, con hijos (as), licenciada en derecho, labora en derecho.
Caso 7	C7M: Mujer, 33 años, con discapacidad visual, casada, residente de la zona rural, con hijos(as), maestría en proceso en el ámbito de la discapacidad, labora en el ámbito de Trabajo Social.	PA7H: Hombre, esposo, 32 años, casado, residente de la zona rural, con hijos(as), secundaria incompleta, labora en negocio propio.	D7H: Hombre, 55 años, divorciado, residente de la zona urbana, sin hijos (as), maestría en ciencias políticas, labora en el ámbito de trabajo social.	G7M: Mujer, 32 años, casada, residente de la zona urbana, sin hijos(as), licenciada en trabajo social, labora en el ámbito de trabajo social.
Caso 8	C8M: Mujer, 58 años, con discapacidad física, casada, residente de la zona urbana, con hijos(as), maestría en Derechos Humanos, labora en el ámbito de la Orientación.	PA8H: Hombre, esposo, 55 años, casado, residente de la zona urbana, con hijos(as), universidad incompleta, labora en encuadernación.	D8H: Hombre, 53 años, casado, residente de la zona urbana, con hijos (as), maestría en derecho, labora en derecho y en docencia universitaria.	G8M: Mujer, 41 años, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), maestría en derechos humanos, labora en derecho.
Caso 9	C9M: Mujer, 39 años, con discapacidad visual, casada, residente de la zona urbana, sin hijos(as), licenciatura en Educación Especial, labora en docencia.	PA9M: Mujer, madre, 59 años, viuda, residente de la zona urbana, con hijos (as), secundaria incompleta, trabaja en actividades domésticas.	D9H: Hombre, 47 años, casado, residente de la zona urbana, con hijos (as), licenciatura en educación especial, labora en docencia.	G9H: Hombre, 37 años, casado, residente de la zona rural, con hijos (as), licenciatura en educación musical, labora en docencia.
Caso 10	C10M: Mujer, 25 años, con discapacidad visual, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), bachillerato en Lenguas Modernas, labora en servicios profesionales.	PA10M: Mujer, madre, 68 años, soltera, residente de la zona urbana, con hijos (as), secundaria incompleta, trabaja en actividades domésticas.	D10H: Hombre, 41 años, casado, residente de la zona urbana, con hijos (as), doctorado en lenguas modernas, labora en docencia universitaria e investigador.	G10M: Mujer, 32 años, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos (as), licenciatura en educación especial, labora en docencia.

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, es necesario aclarar que de acuerdo con el artículo 7 del Reglamento Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para las Investigaciones en las que Participan Seres Humanos (2019), a cada persona entrevistada se le facilitó el consentimiento informado, el cual fue leído y firmado de manera digital o física; además, se encuentra archivado con todos los criterios de confidencialidad para dicho documento; las personas autorizan la utilización de datos para fines académicos e investigativos y el método en el que se aplicaron las entrevistas. Las personas interactuantes, particularmente aquellas con discapacidades físicas, accedieron a realizar la entrevista de manera virtual. Al respecto, Moncayo (2016) destaca que este tipo de técnica es un método etnográfico que se ha adaptado a las dinámicas socioculturales actuales, utilizando plataformas tecnológicas que se han convertido en la cotidianidad de los grupos sociales en épocas recientes. La plataforma utilizada para la realización de las entrevistas fue WhatsApp (Rubio-Romero y Perlado, 2015).

La etnografía virtual es utilizada en contextos virtuales con el objetivo de analizar la interacción de las personas con la tecnología e interpretar el ciberespacio como un sitio de interacción. Esta metodología surge de experiencias de grupos de personas que utilizan la comunicación mediante el ordenador como su único medio de comunicación (Hine, 2004).

Por otra parte, Orellana y Sánchez (2006) señalan que las técnicas de investigación tradicionales en entornos virtuales, dependen del medio tecnológico utilizado. Por ejemplo, una entrevista a través del chat y otra mediante correo electrónico presentan diferencias.

Es de suma importancia mencionar que Orellana y Sánchez (2006) afirman que la falta de presencia física entre las personas interactuantes se limita a la obtención de datos no verbales (tono de voz, miradas, gestos, posturas, ambientes, vestimentas). No obstante, esto no quiere decir que la comunicación verbal carezca de importancia, sino que en esa comunicación se transmiten igualmente señales que no vienen directamente del entorno, por lo que las personas entrevistadoras y entrevistadas se convierten en emisores y receptores de señales.

En la entrevista online, la mayor cantidad de información es textual. Sin embargo, la persona investigadora puede recurrir a utilizar otros mecanismos para

obtener la información no verbal que requiere como símbolos o caracteres que representen estados de ánimo, además del uso de otros medios como la videoconferencia.

Cada narración biográfica se grabó y se transcribió mediante el procesador de texto. Se configuraron de manera digital carpetas con audios y transcripciones, en las cuales se utilizó un identificador por carpeta y archivo conformado por nomenclaturas; por ejemplo, # DE PERSONA_DIMENSIÓN PERSONAL_AÑOS DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD_TIPO DE DISCAPACIDAD_DIMENSIÓN2_EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA. PERSONA #_M_30_VISUAL_PA_MADRE_50.

Las entrevistas, tanto presenciales como virtuales, tuvieron una duración aproximada de entre 40 y 120 minutos. Es necesario mencionar que las entrevistas virtuales se desarrollaron por realidades de accesibilidades y distancias, por consenso entre la investigadora y las personas participantes.

Las primeras se efectuaron en una sala de la Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica de manera individual. Las segundas se realizaron en el mismo sitio y en la residencia de la investigadora. Es necesario mencionar que para aquellas entrevistas presenciales, se contó con el apoyo de una persona facilitadora para anotar en la bitácora de entrevistas aspectos generales de esta. Además, dicho recurso se apegó a los criterios de confidencialidad establecidos por la investigadora. En todos los momentos, las personas interactuantes estuvieron de acuerdo con la participación de ambas personas (facilitador (a) e investigadora).

Para lograr dicho trabajo en equipo, antes de iniciar con las narraciones biográficas, la investigadora y su facilitador personal estudiaban el guion de las entrevistas narrativas para identificar aquellos aspectos sobresalientes en el momento de tomar notas. Además, al finalizar la entrevista, se desarrollaba una pequeña reflexión con el objetivo de retroalimentar el diálogo discursivo en el análisis de la información. En las narraciones biográficas, se desarrollaron diálogos en torno a los diferentes focos discursivos presentados en la siguiente tabla:

Tabla 13. Dimensiones y focos discursivos

Dimensiones	Focos de discusión	Conceptualización	Preguntas orientadoras
Personal	Proceso académico	Se refiere al trayecto que la mujer con discapacidad vive durante toda su formación educativa institucionalizada o formal, es decir educación inicial, escolar, colegial y universitaria. Además, implica los apoyos recibidos desde el inicio de la formación.	<p>¿Qué es discapacidad?</p> <p>¿Qué piensan de las mujeres con discapacidad que acceden a la educación superior?</p> <p>¿Qué es el éxito académico?</p> <p>¿Creen que las mujeres con discapacidad que terminan los estudios universitarios sacan buenas notas?</p> <p>¿Creen que para un hombre con discapacidad es más fácil terminar una carrera universitaria que para una mujer con discapacidad?</p>
	Vida universitaria	Se enfatiza en todas las acciones, estrategias y tareas vinculadas con el accionar universitario. Por ejemplo, participación en foros, seminarios, charlas, talleres, simposios, congresos, coloquios, conversatorios, actividades culturales, deportivas y recreativas.	<p>¿Cómo visualizan la participación de las mujeres con discapacidad en las actividades académicas, culturales, recreativas, deportivas y sociales?</p> <p>¿Consideran que las mujeres con discapacidad disfrutan la vida universitaria?</p>
Familia	Vida familiar y social	Se refiere a la convivencia, experiencia y cotidianidad de las relaciones intrafamiliares y sociales de las mujeres en situación de discapacidad. Por ejemplo, participación en actividades familiares y sociales, responsabilidades económicas con su familia de origen, apoyos familiares, emocionales, económico que reciben las mujeres con discapacidad, conceptualización de la discapacidad en el contexto familiar.	<p>¿Qué tipos de apoyo consideran que brindan las familias a las mujeres con discapacidad?</p>
Docentes		Se refiere al grupo de profesoras y profesores universitarios que facilitan experiencias de enseñanza y aprendizaje; y que juntos componen el cuerpo docente de una unidad académica, escuela o facultad.	<p>¿Cuál apoyo han visto que brinda el personal docente a las personas con discapacidad, existe formación, el profesorado tiene capacidades y competencias para brindar apoyos universitarios?</p>
Grupos de pares o iguales		Un grupo de personas con características similares que interactúan mediante diversas experiencias, configurando una misma cotidianidad, en un espacio y tiempo determinado.	<p>¿Cómo describe la interacción entre compañeros y compañeras con la persona con discapacidad?</p> <p>¿Qué tipo de apoyo recibían las personas con discapacidad de sus compañeros y compañeras?</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la recolección de los resultados.

3.4.2 Segundo momento: Ejecución de prueba piloto

Durante el proceso de investigación, se efectuaron tres pilotajes: el primero se realizó durante los meses de junio y julio del 2018, con el objetivo de identificar el objeto analítico de la investigación; esta se llevó a cabo bajo la ejecución de 3 grupos focales. La segunda se ejecutó en los meses de septiembre y octubre del 2019, se trabajó con dos casos comparativos con contrastes internacionales, con características muestrales semejantes (mujeres con discapacidad visual).

El tercer pilotaje se desarrolló en el periodo comprendido entre noviembre del 2019 y febrero del 2020 durante la realización de una pasantía internacional. Esta se constituyó por dos géneros (hombre y mujer), con el objetivo de obtener el marco analítico ajustado que permitió delimitar la guía de las entrevistas y adaptar las categorías de análisis para interacción entre resultados.

Las últimas dos pruebas piloto citadas, permitieron adecuar las dimensiones y categorías de análisis que contribuyeron a la configuración del modelo analítico definitivo. Además de conformar las diferentes familias o grupos de códigos (características sociodemográficas, caracterización endógena, contexto sociofamiliar, dimensionalidad de la accesibilidad y perspectivas teóricas de la discapacidad y éxito académico), originados de la codificación axial, los cuales al mismo tiempo se convierten en categorías teóricas analíticas de la presente investigación.

Es de suma importancia mencionar que los discursos analíticos desarrollados en las pruebas piloto fueron los mismos, se dialogaba sobre la dimensión personal, familiar, docente y grupo de pares. Entre los resultados más sobresalientes se destacan los descritos en la siguiente tabla:

Tabla 14. *Resultados de las pruebas piloto*

Número de prueba piloto	Abordaje metodológico	Personas interactuantes	Principales hallazgos
I.	Grupos focales	<p>Grupo focal 1: 8 mujeres, edades entre los 25 y 37 años, profesionales en el ámbito de las ciencias sociales (trabajo social y comunicación colectiva), área urbana y rural, desconocidas entre sí, todas compartieron un curso de cuatro sesiones sobre discapacidad y género.</p> <p>Grupo focal 2: 8 estudiantes de una universidad pública costarricense, tres hombres y cinco mujeres, edades entre 19 y 25 años, sus carreras son: derecho, medicina, imagenología, estadística, ciencias políticas y contraloría pública, residentes áreas urbanas y rurales; recibieron un curso sobre derechos humanos y discapacidad de 16 sesiones, ninguna persona se conocía entre sí.</p> <p>Grupo focal 3:</p> <p>8 personas docentes de una institución universitaria pública, entre 29 y 42 años, de áreas de formación diversas (matemática, informática e inglés, contabilidad, orientación y educación especial), residentes en áreas urbana y rural. Se encontraban recibiendo un curso sobre la perspectiva de la discapacidad en la pedagogía universitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La percepción sobre el éxito académico se encuentra vinculado con el esfuerzo, empeño y actitud de las mujeres con discapacidad, quienes se convierten en transgresoras al momento de desenvolverse en los ámbitos académicos. - En relación con la vida universitaria, se percibe una limitada participación de las mujeres con discapacidad con la eterna existencia de barreras de accesibilidad. - Tanto las madres como las estudiantes con discapacidad pueden experimentar violencia. - La carencia de capacitación hacia el cuerpo docente y la comunidad estudiantil, debido a que tanto el profesorado como las estudiantes que compartieron las experiencias con la profesional investigadora, manifestaron que aún existen actitudes que impactan a la cotidianidad de los grupos con discapacidad. - Se visualiza la determinación y la claridad de las metas de las estudiantes con discapacidad. - Se observa el protagonismo de las familias, en particular de las madres, durante todas las trayectorias académicas.
II.	Casos comparados	2 mujeres con discapacidad visual, una costarricense y otra española, universitarias,	<ul style="list-style-type: none"> - Los apoyos de la familia, grupos de pares y docentes se convierten en factores influyentes del éxito académico de las mujeres con discapacidad.

Número de prueba piloto	Abordaje metodológico	Personas interactuantes	Principales hallazgos
		trabajadoras sociales y con procesos académicos semejantes	<ul style="list-style-type: none"> - Se visualiza una relación positiva entre grupo de pares y profesorado, aunque los discursos muestran escasa concientización de dichos colectivos. - Entre los factores endógenos que favorecen el éxito académico se encuentran los siguientes: el esfuerzo, desempeño en el ámbito individual y la actitud de salir adelante. - En ambos casos se observa la capacidad resolutive, claridad en las metas y objetivos y la constancia en el desempeño. - El estudio de los ámbitos familiares e institucionales de las mujeres con discapacidad en los contextos universitarios son vitales para el reconocimiento de la educación superior como derecho de estas.
III.	Narraciones biográficas	Una mujer y un hombre con la misma situación de discapacidad física, ambos estudiantes universitarios en carreras de las Ciencias Sociales, residentes en la zona urbana y con procesos académicos semejantes.	<ul style="list-style-type: none"> - El éxito académico está vinculado con los cuatro focos analíticos desarrollados en la investigación. - La caracterización endógena de la mujer y el hombre con discapacidad es semejante, sin embargo las mujeres tienen mayor cuota de determinación. - En relación con la conceptualización del éxito académico se encuentran las metas, la satisfacción personal, demandas académicas, apoyo familiar y la accesibilidad como elementos presentes en el concepto. - Las relaciones positivas entre grupo de pares y docentes es un factor determinante en el éxito académico. - La importancia de la existencia de las dimensiones de la accesibilidad es vital para el éxito en las trayectorias académicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas piloto.

3.4.3 Tercer momento: Acercamiento del análisis de los datos, la codificación

Con el objetivo de acercarse a la interacción entre los discursos participantes, se acude al paradigma de la comparación constante (Strauss y Corbin, 2002), mediante la codificación, asistida por Atlas. Ti 8, el cual San Martín (2014), lo caracteriza como un software informático para desarrollar la Teoría Fundamental, originado por Thomas Murh a finales de los años 80. Él crea ese software para aplicar los planteamientos metodológicos de Glaser y Strauss (1967), el cual permite comprender el sentido circular del análisis cualitativo, debido a que incorpora secuencias de datos sin recoger todo el material a un mismo tiempo, lo que permite desarrollar el muestreo teórico pertinente para realizar un análisis que construya teoría.

De igual manera, Atlas Ti identifica códigos saturados a través de la función códigos, documentos finales y tablas. Muestra la cantidad de citas por cada código con el objetivo de organizarlos por categoría. Por lo tanto, Atlas. Ti es un programa que recupera y organiza textos, lo que permite ejecutar un trabajo conceptual mediante los tres tipos de codificación (codificación abierta, axial y selectiva).

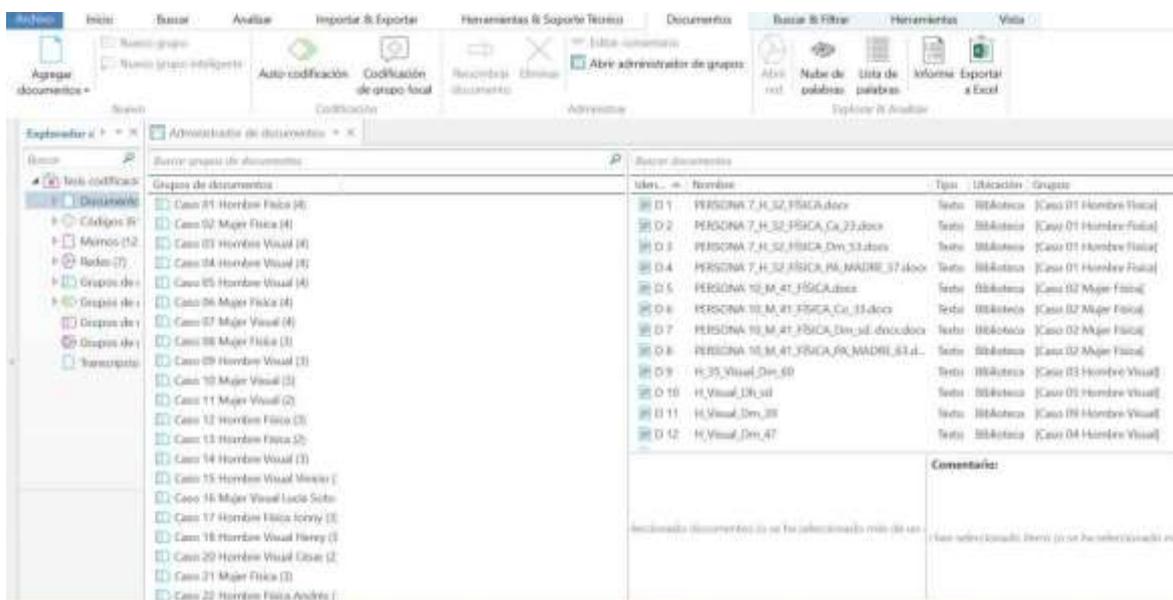
Asimismo, la codificación axial Atlas Ti tiene el espacio para crear redes de relaciones conceptuales, las cuales al mismo tiempo permiten desarrollar esquemas explicativos para observar las relaciones entre grupos de códigos y anotaciones (memos). También, permite ejecutar la codificación selectiva mediante la función super código, lo que contribuye con la elaboración de la categoría axial (San Martín, 2014).

El proceso de codificación abierta se inició en el mes de septiembre del año 2019 y finalizó en abril del 2020. Se desarrolló en un primer momento la codificación deductiva, específicamente con las primeras entrevistas de la prueba piloto, con el objetivo de ir afinando la codificación inductiva hasta finalizar con la codificación teórica. El pilotaje realizado y descrito anteriormente, contribuyó en esta etapa a concretizar y elaborar códigos interpretativos.

Se organizaron las transcripciones de las narraciones biográficas de 10 casos en el programa Atlas ti 8, cada uno compuesto por cuatro dimensiones

(dimensión personal, familiar, docente y grupos de pares). Como se observa en la siguiente imagen:

Figura 1. Organización de documentos



Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

En esta misma línea, se desarrollaron tres procesos simultáneos. El primero consistió en la organización de grupos de documentos, desde las ópticas de las cuatro dimensiones previamente establecidas mediante la construcción de casos (caso 1, caso 2, caso 3...). El segundo proceso se configuró con completar las entrevistas de aquellos casos pendientes y el tercero, fue la ejecución de la codificación abierta.

La codificación abierta fue sistemática y detallada, se codificó y se realizaron memos interpretativos, metodológicos y referenciales; con el fin de sistematizar las diversas interacciones dialógicas que se presentaron en dicho escenario. Al llegar al caso #7, los códigos se reiteraban de manera constante, presentándose la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002); la cual se define como el criterio que permite determinar el momento para finalizar el muestreo debido a que no surgen datos nuevos ni relevantes para la teorización. Por dicha razón, a partir del caso #7 y hasta el caso #10, en promedio emergían entre 1 y 5 códigos nuevos o semejantes con menor significancia. Por lo tanto, metodológicamente se decide interactuar con 10 casos para un total de 40 narraciones biográficas.

Se continúa con la fase de depuración de códigos, lo cual implica extraer o fusionar códigos con significados iguales o semejantes, además de identificar códigos de mayor relevancia teórica, con el objetivo de agruparlos en grupos o familias originadas en los diferentes pilotajes. Para este fin se construyó un cuadro comparativo con una columna de códigos repetidos o semejantes, otra con la función del código, la siguiente renombraba el nuevo código y la última asignaba la reagrupación en los casos necesarios. Tal y como se observa a continuación:

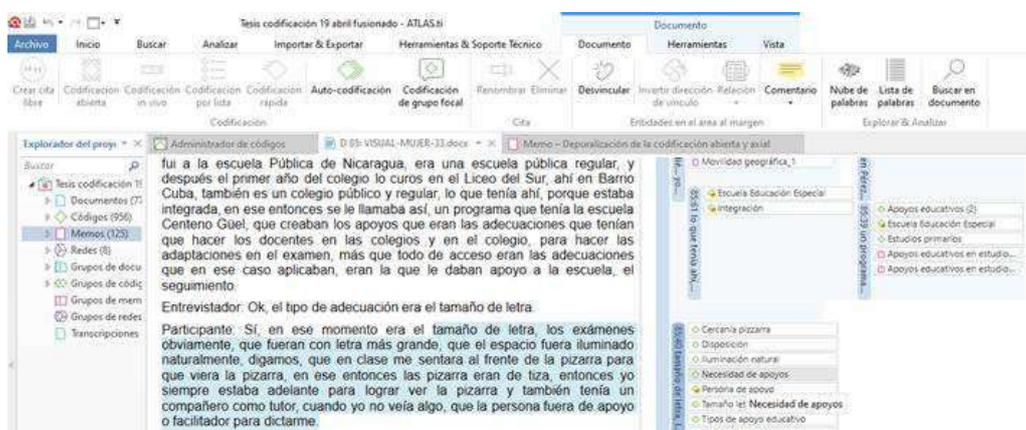
Tabla 15. *Depuración de códigos*

Nombre antiguo del código	Nombre nuevo del código fusionado	Nuevo grupo de códigos	Renombró	Códigos sustituidos	Códigos desvinculados y eliminados
Reconocimiento de la perseverancia en la PCD	Reconocimiento de la perseverancia en la PCD			Reconocimiento de la perseverancia en la PCD	Reconocimiento de dificultades
Perseverancia					

Fuente: Elaboración propia

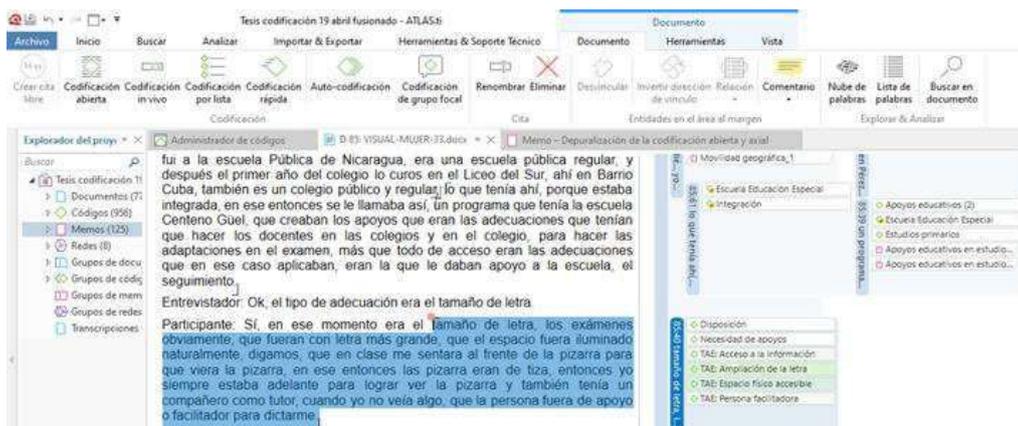
De igual manera fueron revisadas las citas con la codificación asociada, por ejemplo, en la D85 se estableció el código apoyos educativos. No obstante, en el proceso de depuración de códigos se procedió a colocar una raíz (TAE: Tipo de apoyo educativo), y así sucesivamente con la totalidad de los códigos que requerían de dicho tratamiento. En la siguiente secuencia de figuras se muestra el código original (2), seguido por la desvinculación (3), y la fusión de códigos (4)

Figura 2. *Ejemplo de código original*



Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas.ti 8.

Figura 3. Ejemplo de desvinculación de código



Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

Figura 4. Ejemplo de fusión de códigos



Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

A partir de la codificación abierta, se realizó un análisis de comparación constante con los códigos abiertos para indagar y escrudiñar las relaciones y dinámicas entre códigos. Por lo tanto, a partir de dicho proceso, se configuraron las categorizaciones teóricas presentadas en el siguiente diagrama:

Diagrama 5. *Categorías teóricas presentes en las experiencias de éxito académico*



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se conceptualiza cada una de las siete categorías teóricas a partir de los discursos interactuantes en la investigación.

3.1 Categorización teórica

3.1.1 Categoría teórica 1. Características sociodemográficas

La configuración de esta categoría la constituyen los diferentes criterios sociodemográficos de la totalidad de las personas interactuantes, por ejemplo: sexo, edad, estado civil, situación de discapacidad, hijos(as), zona geográfica, formación académica y condición laboral. Dichos datos se encuentran especificados tanto en el marco muestral como en el casillero tipológico. Además, se pueden observar los totales de las personas interactuantes en el anexo 1.

3.1.2 Categoría teórica 2. Caracterización endógena

La categoría Caracterización endógena se constituye de los factores internos que configuran la personalidad de las mujeres y hombres con discapacidad interactuantes en la indagación, con el objetivo de identificar aquellas características endógenas más significativas presentes en las experiencias de éxito académico. Dicha caracterización se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 16. *Categoría teórica 2: Caracterización endógena*

Código	Enraizamiento
Metas claras	55
Empatía	41
Activismo	36
Liderazgo	27
Reconocimiento de la perseverancia en la PCD	26
Reconocimiento de brillantez	26
Búsqueda de alternativas, soluciones y oportunidades	24
Reconocimiento de sus limitaciones	22
Asumiendo roles y tareas	22
Actitud positiva por la vida	21
Resiliencia	18
Aprendizaje de las experiencias	17
Derribar barreras	16
Sensibilidad	16
Empoderamiento de la PCD	15
Adaptación	14
Áreas de Intereses personales	13
Elección de carrera universitaria (por conveniencia)	13
Actitud de servicio	12
Aptitudes y competencias	12
Reconocimiento de sus capacidades y habilidades	12
Calidez humana	12
Autopercepción	12
Carismático(a)	11
Vinculación de intereses personales con carrera	10
Sociable	10
Selección de carrera universitaria	10

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.3 Categoría teórica 3. Contexto sociofamiliar

De acuerdo con los textos discursivos, la categoría teórica 3 contexto sociofamiliar, contempla aquellas características que se definen como dinámicas, estrategias, actividades y proyectos que los grupos originales establecen para garantizar la consecución y el apoyo permanentes implementados en los diversos recorridos educativos; con el fin de promover experiencias académicas exitosas en las mujeres con discapacidad. Esta categoría está constituida por las propiedades que se describen en la siguiente tabla:

Tabla 17. *Categoría teórica 3: Contexto sociofamiliar*

Código	Enraizamiento
Familia como facilitadora	107
Madre como protagonista	62
Proceso de ajuste de la discapacidad	61

Código	Enraizamiento
Sobreprotección	25
Proyectos de vida	24
Papel del padre	20
Apoyo en actividades cotidianas de la pareja	16
Recursos económicos limitados	15
Fracaso educativo: secundaria y universitario	13
Relaciones positivas entre grupos fraternales	9
Familia como limitante	6
Aprendizaje y enseñanza de hijos(as) sobre PCD	6

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.4 Categoría teórica 4. Dimensionalidad de la accesibilidad

Esta categoría se constituye de cinco dimensiones de la accesibilidad (diagrama 4), originadas a partir de los diferentes diálogos participantes de la investigación. Cada dimensión se encuentra configurada por apoyos y barreras, las cuales se reflexionan en las líneas siguientes.

Diagrama 6. *La dimensionalidad de la accesibilidad*



Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.4.1 Dimensión actitudinal

Esta dimensión se refiere a los conceptos, conductas y actitudes que pueden o no discriminar a las personas en situación de discapacidad. Dicha categoría está vinculada con los códigos originados en la codificación abierta, los cuales se correlacionan directamente entre la concientización docente,

reconocimiento de barreras actitudinales, capacitación y centralización de la discapacidad.

Tabla 18. *Dimensión actitudinal*

Código	Enraizamiento
A: Concientización docente	62
B: Reconocimiento de barreras actitudinales	65
B: Barreras actitudinales del profesorado	39
A: Capacitación docente	22
A: Actitud docente	17
A: Centralización en la condición de persona	14
A: Accesibilidad actitudinal	11
A: Comprensión de conceptos vinculados con discapacidad para la labor docente	8

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.4.2 Dimensión curricular

Esta dimensión se refiere a todos los tipos de apoyos educativos que, mediante ajustes razonables, buscan la flexibilización en los diversos currículos educativos, con el objetivo de alcanzar la accesibilidad en estos entornos.

Tabla 19. *Dimensión curricular*

Código	Enraizamiento
A: TAE: Persona facilitadora	34
A: Apoyo docente	27
B: Barreras educativas	22
A: TAE: Uso de la tecnología	19
A: TAE: Ampliación de la letra	14
A: TAE: Ampliación del tiempo para realizar diferentes actividades	13
A: TAE: Estrategias didácticas	12
A: TAE: Lectura en voz alta	11
A: TAE: Material digital	10
A: TAE: Descripción de material audiovisual	8

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.4.3 Dimensión física

Esta dimensión se caracteriza por las diversas acciones, estrategias y actividades que se pueden convertir en facilitadores y barreras presentes en los distintos entornos físicos de la cotidianidad de las personas con discapacidad.

Tabla 20. *Dimensión física*

Código	Enraizamiento
B: Barreras de accesibilidad: física	63
A: Accesibilidad: contexto familiar y comunal	21

A: Reconocimiento de avance en accesibilidad-física	18
A: TAE: Espacio físico accesible	13
A: Accesibilidad universal	3
B: Centralización institucional en la accesibilidad física	3
A: TAE: Alcanzar objetos	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.4.4 Dimensión política, normas y procedimientos institucionales

Esta dimensión se refiere a aquellas acciones que las instituciones universitarias ejecutan para garantizar el derecho a la educación superior en las personas con discapacidad. No obstante, a la luz de los discursos interactuantes en la investigación, se destaca que los códigos de mayor frecuencia están vinculados con las barreras que se generan en esta dimensión, como la falta de capacitación y concientización docente, la falta de participación de la persona con discapacidad en los diferentes ámbitos de la universidad y las barreras institucionales.

Tabla 21. *Dimensiones políticas, normas y procedimientos institucionales*

Código	Enraizamiento
B: Falta de capacitación docente	75
B: Falta de concientización docente	69
B: Necesidad de participación en ámbitos sociales	34
B: Barreras institucionales	30
B: Escasa participación en actividades académicas, culturales, deportivas y recreativas	19
B: Falta de capacitación institucional	15
A: Reconocimiento de avance en accesibilidad-políticas y normas	10
B: Falta de formación docente en pedagogía universitaria	11
B: Barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas	9
A: Accesibilidad universitaria	9

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.4.5 Dimensión de los servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología

Esta dimensión se caracteriza por los servicios universitarios que reconocen la accesibilidad en todas las áreas sustantivas de la universidad,

además facilita apoyos tecnológicos que el estudiantado en situación de discapacidad requiere para su desarrollo en el contexto de la educación superior.

Tabla 22. *Dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología*

Código	Enraizamiento
A: Apoyo institucional (servicios de apoyo)	33
B: Limitaciones del accionar de los servicios de apoyo	14
B: Desinformación de la PCD sobre la existencia de los servicios de apoyo universitarios	13
A: Reconocimiento de los servicios de apoyo	12
B: Debilidad en los servicios de apoyo	10
A: Reconocimiento de avance en accesibilidad-Servicios de apoyo	9
A: Conocimiento sobre servicios de apoyo en la universidad	7
B: Barreras en la comunicación e información	6
B: Falta de fortalecimiento de los servicios de apoyo	6
B: Falta de acompañamiento por los servicios de apoyo	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.5 Categoría teórica 5: Dinámica de grupo de pares

Esta categoría se refiere a las dinámicas (compañerismo, solidaridad, apoyo y reconocimiento) entre semejantes, que se desarrollan durante las diversas trayectorias académicas y contribuyen con la generación de las experiencias de éxito académico, como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 23. *Categoría teórica 5: Dinámica de grupo de pares*

Código	Enraizamiento
Concientización de grupo de pares	51
Colaboración entre grupo de pares y trabajo en equipo	40
Relaciones de amistad entre grupo de pares	32
Compañerismo	32
Relaciones positivas entre grupos de pares	28
Tolerancia y solidaridad en grupo de pares	22
Falta de concientización del grupo de pares	18
Apoyo socioeconómico	16
Conocimiento de las necesidades de la PCD por parte de grupo de pares	15
Adaptación del grupo de pares	15
Escasos espacios de ocio	12
Escasas relaciones de amistad	12
Relación de grupo de pares distantes	11
Apoyos y beneficios emocionales entre grupo de pares	8

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.1.6 Categoría teórica 6: Perspectivas de discapacidad y género

De acuerdo con los textos discursivos, esta categoría se define desde las características presentes en aquellos enfoques teóricos que dejan ver cómo

fluctúan los estereotipos sobre discapacidad y género, según sea el paradigma desde el que se enuncien, el reconocimiento de los derechos sociales y la naturalización de la discapacidad, entre otros. A propósito, se recomienda ver la siguiente tabla:

Tabla 24. *Categoría teórica 6: Perspectivas de discapacidad y género*

Código	Enraizamiento
Reconocimiento de autonomía en la PCD	110
Estereotipos de discapacidad	89
Estereotipos de género	58
Naturalización ante la discapacidad	52
Lucha por el reconocimiento de los derechos sociales (educación)	42
Concientización sobre discapacidad	38
Características del paradigma tradicional	37
Discriminación por discapacidad y género	36
Experiencia cercana con PCD	31
Reconocimiento de los estereotipos de la discapacidad (por parte de otros)	29
Conceptualización de discapacidad vinculado con el entorno	28
Conceptualización de discapacidad vinculado con limitaciones	28
Sobrevivencia	27
Conceptualización de discapacidad vinculada con barreras	25
Roles de género	25
Conocimiento de categorías teóricas: género, discapacidad y diversidad	23
Reconocimiento de capacidades de la PCD	19
Desconocimiento de la discapacidad	18
Conceptualización de discapacidad como situación humana	18
Reconocimiento de esfuerzo	17
Violencia de género	17
Tiempo de ocio	16
Caracterización del paradigma social	14
Conceptualización de la discapacidad vinculado con derechos humanos	12
Conceptualización de discapacidad como realidad	12
Conceptualización de discapacidad vinculada con capacidades y realidades	12

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.5.7 Categoría teórica 7: Perspectivas de éxito académico

Esta categoría está configurada por la caracterización del concepto de éxito académico, la cual surge en el seno del diálogo interactuante de los discursos presentes en la investigación, tal como se presenta a continuación:

Tabla 25. *Categoría teórica 7: Perspectivas de éxito académico*

Código	Enraizamiento
Concepto de éxito académico vinculado con satisfacción con la carrera seleccionada	46
Concepto de éxito académico vinculado con metas y actitud personal	37
Concepto de éxito académico vinculado con las demandas académicas	13
Ingreso a la universidad	13
Concepto de éxito académico vinculado con títulos universitarios	13
Concepto de éxito académico vinculado con finalización de una carrera universitaria	13
Concepto de éxito académico vinculado con crecimiento personal e integridad	13
Concepto de éxito académico vinculado con cumplimiento de objetivos	12
Reconocimiento académico	12
Concepto de éxito académico más fácil para los hombres	12
Concepto de éxito académico vinculado con conocimiento	11
Concepto de éxito académico vinculado con aprendizaje para la vida	11
Concepto de éxito académico vinculado con aprobación de cursos	9
Concepto de éxito académico independiente del género	8
Concepto de éxito vinculado con condiciones afectivas, sociofamiliares y proyecto de vida	6

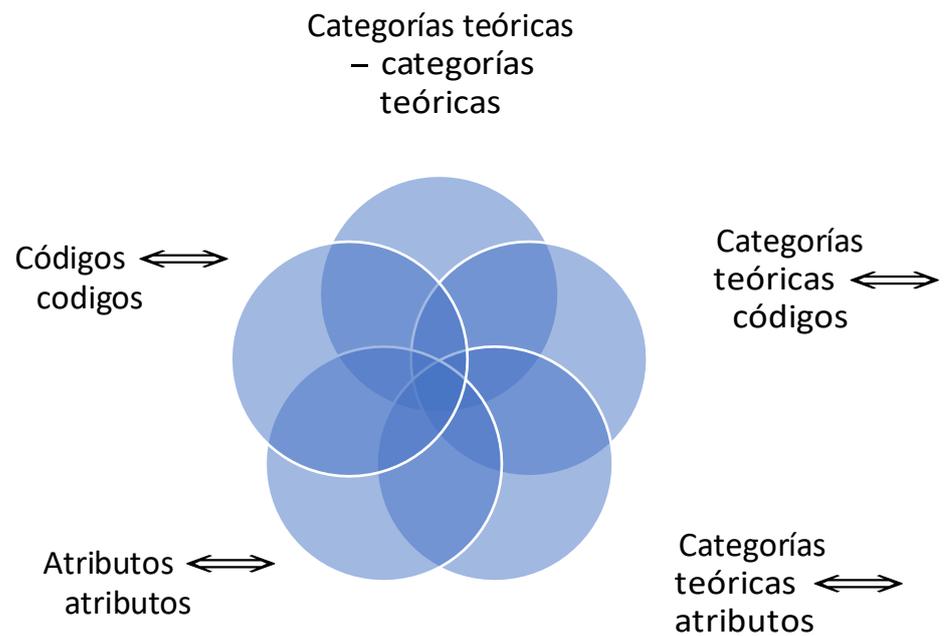
Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

3.2 Configuración de la codificación axial

Una vez finalizada la descripción de las categorías teóricas, códigos y atributos, se procede a realizar el análisis relacional entre las condiciones intervinientes del éxito académico de las mujeres con discapacidad. En la reflexión inicial, se observan aquellos códigos, atributos y categorías con conceptualizaciones semejantes y posibles vínculos.

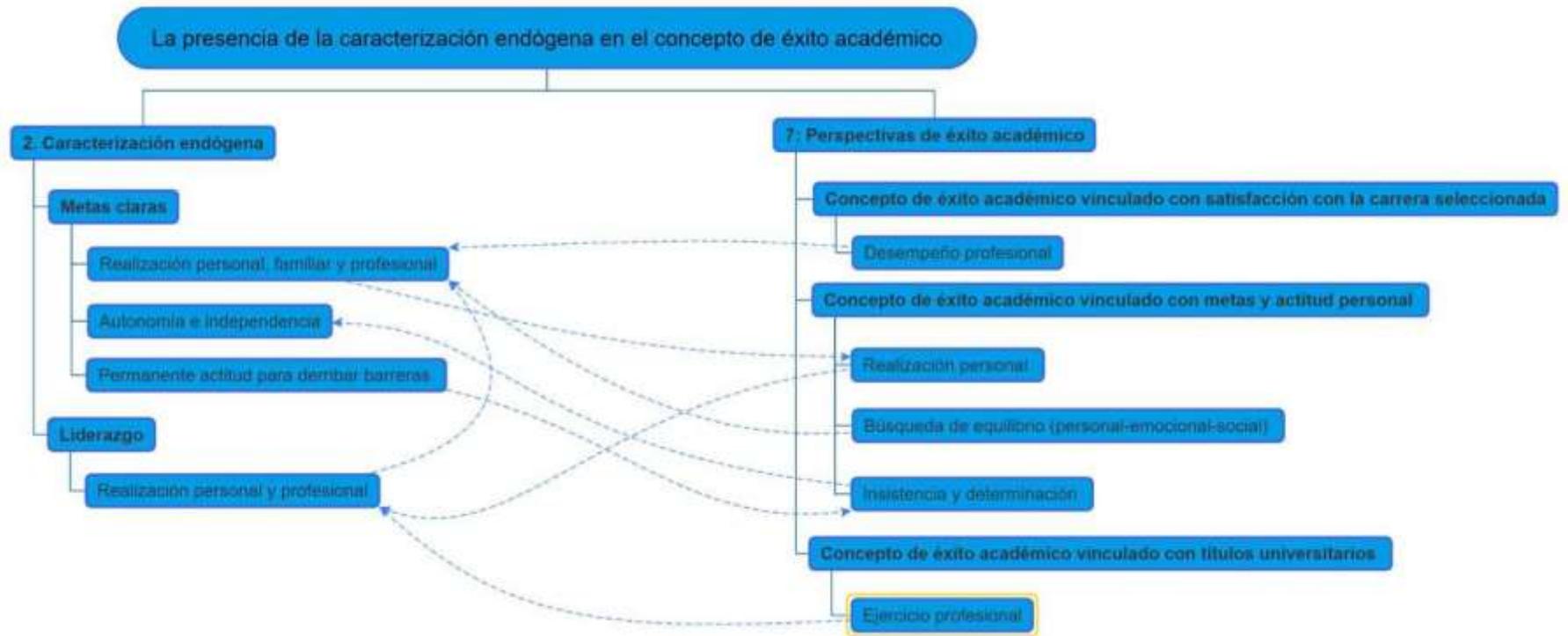
Posteriormente, se visualizan las posibles concurrencias entre categorías teóricas, códigos y atributos, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 5. Concurrencias entre categorías teóricas, códigos y atributos



Como parte de la codificación axial según (Corbin y Strauss, 2002), se acude a la bibliografía existente sobre las temáticas en estudio para utilizar conceptos clave que contribuyan a la comprensión del fenómeno estudiado. Por ejemplo, emergieron interconexiones como las siguientes:

Diagrama 7. Presencia de la caracterización endógena en el concepto de éxito académico

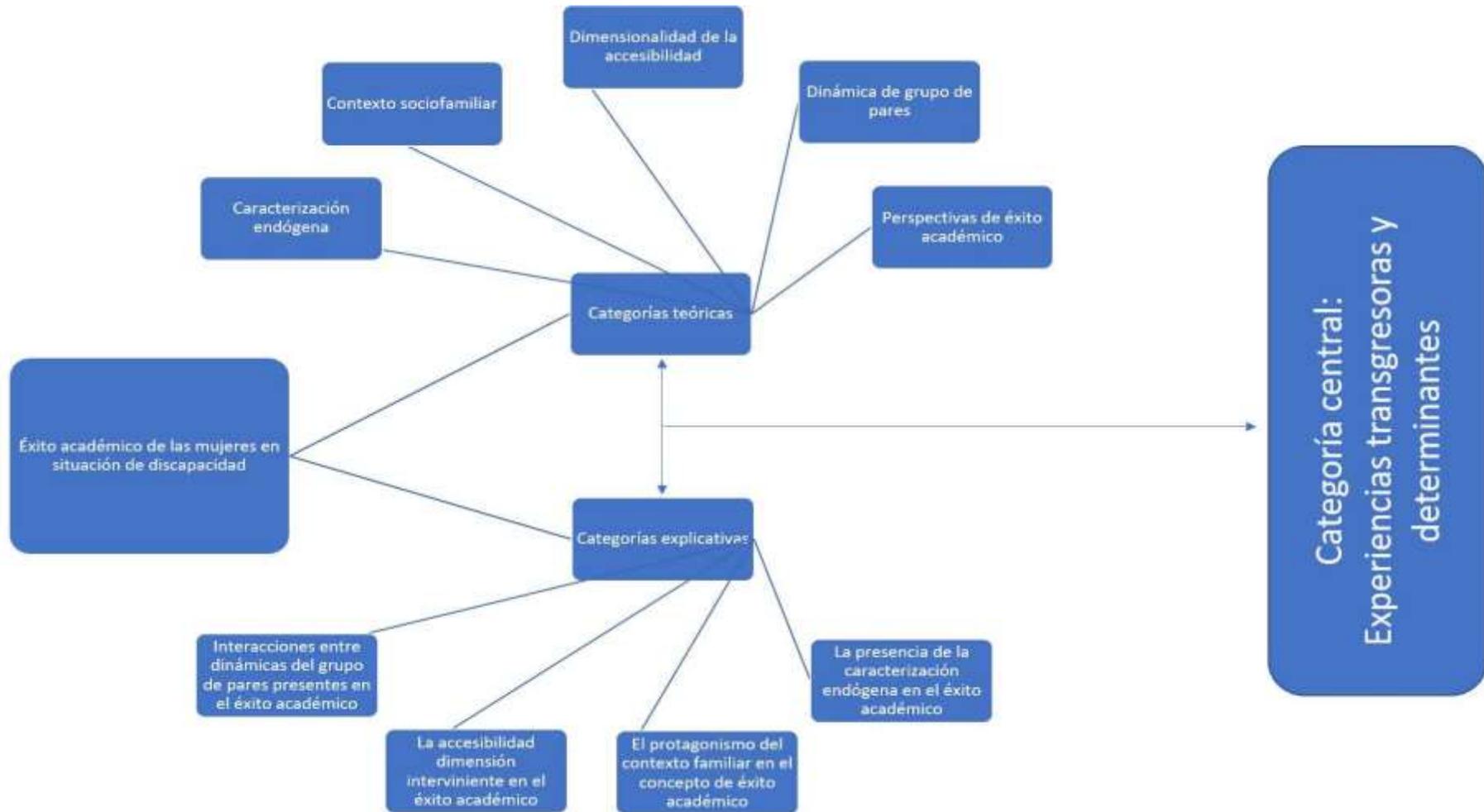


Fuente: Elaboración propia.

Además, durante este momento de la codificación axial, específicamente en la reagrupación de categorías teóricas, códigos y atributos, se encontraron interconexiones para responder a las siguientes interrogantes: el ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, y ¿con qué resultado se comprenden las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad? Por lo tanto, se originan las siguientes categorías explicativas: la presencia de la caracterización endógena en el éxito académico, el protagonismo del contexto familiar en el éxito académico, las interrelaciones entre dinámicas del grupo de pares presentes en el éxito académico y la accesibilidad, dimensión interviniente en el éxito académico.

En síntesis, la configuración de la codificación axial se presenta de la siguiente manera:

Diagrama 8. Categorías explicativas



Fuente: elaboración propia.

Como parte del proceso metodológico descrito en las argumentaciones anteriores, es necesario señalar el posicionamiento de la investigadora en la indagación.

3.3 Participación de la investigadora

En relación con mi participación durante el proceso investigativo, destaco mi función de persona investigadora y actuante (Oliver citado en Barton, 2006), debido a que mi condición de mujer en situación de discapacidad y perteneciente a una experiencia de éxito académico, me lleva a ser parte de las reflexiones, discusiones y diálogos generados, con el fin de intentar acercarme y comprender las opiniones, sentimientos, sensaciones y emociones de las vivencias de las otras mujeres que participan de esta indagación. Sin embargo, es de suma importancia aclarar que importa lo que el mismo texto diga, exprese y manifieste en su contenido, y que en este mismo diálogo aparece la propia experiencia de esta investigadora solo como un caso más de interacción.

Además, al estudiar la realidad de otras mujeres con discapacidad, los hallazgos facilitan las oportunidades originadas a partir de la complicidad de vivencias semejantes. Situación que busca que la educación superior tome en cuenta las decisiones de las mujeres con discapacidad para continuar con sus proyectos de vida académica.

Por lo tanto, la presente investigación exhorta a quienes han desarrollado trayectorias académicas exitosas, a continuar mediante el apoyo de las familias facilitadoras y el reconocimiento de la importancia de otros factores interactuantes en el éxito como los grupos de pares y el profesorado. Asimismo, esta indagación constituye un instrumento estratégico para que el activismo de la educación diversa se desenvuelva en el ámbito de la formación superior. La complicidad de la investigadora con las mujeres interactuantes en la indagación logra visualizar el enfoque emancipador porque se requiere de un conocimiento entrañable del objeto de estudio, el cual se origina de la misma vivencia de quien investiga junto a quienes interactúan.

De acuerdo con el horizonte argumentativo anterior, es importante mencionar el eje temático de la ética de la investigadora.

Carrera, González y Coiduras (2016) establecen que en el desarrollo del proceso de investigación siempre se va a encontrar una continua y constante toma de decisiones del equipo investigador y de cada uno de sus integrantes, las cuales son tomadas conscientemente o no, siempre van a condicionar a la investigación en una dirección y en una intensidad ética determinada. Por lo tanto, las implicaciones éticas van a encontrarse desde el primer momento en que se decide qué investigar hasta las diferentes formas de divulgación de los resultados, transitando por la definición de las preguntas, objetivos, hipótesis y paradigma de la investigación, selección de participantes, las muestras y los instrumentos para la recogida de los datos.

Por lo tanto, desde la investigación emancipadora, la investigadora de la presente investigación siempre se visualizó como parte de ella desde los procesos iniciales por su experiencia de vida y la implicación en el eje temático de la presente tesis doctoral.

Dicha autoría señala la Conferencia Mundial sobre la Integridad en la Investigación, la cual aprueba 4 principios básicos que sustentan la integridad de la indagación: 1. Honestidad en todos los aspectos de la investigación. 2. Responsabilidad en la ejecución de la investigación. 3. Cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales. 4. Buena gestión de la investigación en nombre de otros (Carrera, González y Coiduras, 2016).

Finalmente, Carrera, González y Coiduras (2016), refieren que los principios en la investigación educativa se encuentran en tres ámbitos fundamentales a saber en el área vinculada con las y los investigadores donde se debe visualizar las competencias, limitaciones, conflicto de intereses, confidencialidad de las y los participantes y los datos, continuidad de la investigación y relegar conductas fraudulentas.

En el ámbito vinculado con las personas investigadas es necesario tener presente el consentimiento informado, la diversidad y el anonimato, los colectivos vulnerables, el derecho al abandono y la participación no discriminatoria. Particularmente, en la presente investigación se aplicaron los consentimientos informados necesarios, los cuales se encuentran firmados, en archivos digitales y

físicos, y resguardados durante un tiempo prudencial. Una vez finalizado el periodo, se desecharán de manera permanente.

Además, en el proceso de investigación se debe observar el interés científico, social, la adecuación metodológica, la transparencia y objetividad, la disponibilidad y acceso de los datos, minimización del impacto y la corrección del error sobre la propiedad intelectual y la divulgación.

Es de suma importancia tener presente la forma de divulgación del informe de investigación, la autoría, colaboradores y participantes, contenido de la publicación y la revisión y evaluación.

Asimismo, es necesario mencionar que a todas las personas interactuantes de la investigación se les indicó que una vez presentados los resultados en la defensa pública de la tesis doctoral se les facilitará los hallazgos de forma oportuna y accesible, esto debido a que la mayoría de los y las participantes manifestaron su interés por conocerlos.

En este momento es necesario enfatizar en las consideraciones éticas de la investigación emancipadora. Al respecto, Barton (2008) menciona que la intención no es ayudar a las personas interactuantes de la investigación a entenderse a sí mismos, sino desarrollar su propio entendimiento a partir de sus experiencias y vivencia. Por lo tanto, es un proceso dialéctico que implica un diálogo permanente y respetuoso entre la investigadora (en este caso mujer con discapacidad) y la población interactuante en la indagación (mujeres con discapacidad, familiares, docentes y grupos de pares), con el fin de descubrir, reconocer y acercarse a las necesidades, cotidianidades y prácticas culturales, donde la investigación configura el desarrollo educativo y político, particularmente en la educación superior como lo es el presente estudio.

Dicho proceso dialéctico destacado en la investigación emancipadora se presentó en el desarrollo de la Teoría Fundamentada utilizada como método de esta investigación, lo que permitió reconocer las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad a partir de la ida y vuelta del paradigma de la codificación. Por ejemplo, la codificación abierta permitió descubrir circunstancias que se encontraron relacionadas en la codificación axial e interpretadas desde la

codificación selectiva, y así sucesivamente se configuraron las experiencias de éxito de las mujeres interactuantes en el estudio.

3.4 Criterios de calidad

En relación con los criterios de calidad para esta investigación, se recurre a la premisa propuesta por Sandín (2003) cuando se refiere a la credibilidad, confirmación y transferencia de la constitución de distintos significados vinculados con el mismo fenómeno, es decir la experiencia. Por lo tanto, la experiencia de las mujeres estudiantes con discapacidad, brindará credibilidad porque a través de su propia vivencia las mujeres transmiten sus significados, sentires, saberes presentados mediante las narraciones biográficas y los grupos focales.

Además, la triangulación de la información brinda la posibilidad de interpretar, comprender y ser comprendida en la experiencia de éxito académico.

Seguidamente se destacó un cuadro heurístico, el cual describió el método de recolección de información, técnicas e instrumentos por utilizar, con sus posibles guías de entrevista y con las posibles preguntas que guiaron las narraciones biográficas.

Para acercarse a las experiencias de éxito académico de las estudiantes con discapacidad en la universidad, fue necesario trazar un camino que orientó el horizonte investigativo. Por tal motivo, se describieron los momentos necesarios para desenvolverse en dicho horizonte.

Capítulo VI. Diálogo entre realidades

En el presente capítulo se discuten los resultados que configuran las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad en el contexto universitario costarricense. El mismo se subdivide en tres momentos fundamentales: el primero consiste en las características sociodemográficas de las mujeres participantes, seguido por el segundo momento que constituye la caracterización endógena de dichas mujeres interactuantes en la investigación, para finalizar en un tercer y cuarto momentos, los cuales se refieren a las concepciones sobre discapacidad, género y éxito académico.

Una vez finalizada la descripción teórica originada de la interacción entre la codificación abierta, axial y selectiva, se procede a realizar un análisis comparativo

entre las diversas categorías teóricas, con el fin de analizar los factores de este trabajo académico presentes en las historias de las mujeres participantes.

Capítulo IV. Horizonte descriptivo

4.1 La codificación abierta

La primera categoría teórica presente en la investigación consiste en las características sociodemográficas, las cuales buscan responder a las siguientes preguntas investigativas: ¿Cuál es el perfil sociodemográfico de las mujeres en situación de discapacidad que cursan exitosamente los estudios universitarios? ¿Cómo interactúan las características sociodemográficas en mujeres en situación de discapacidad que cursan o finalizaron los estudios universitarios? Con el objetivo de responder a las interrogantes citadas anteriormente, se iniciará con un análisis deductivo para finalizar con una discusión inductiva.

Cada categoría teórica se encuentra configurada por los cinco códigos de mayor frecuencia, los cuales se refieren a sus respectivos atributos, marcados en negrita.

4.1.1 Categoría teórica 1. Características sociodemográficas

La configuración de esta categoría la constituyen los diferentes criterios sociodemográficos o perfil demográfico, según (Moreira, 2009), de la totalidad de las personas interactuantes, por ejemplo: sexo, edad, estado civil, situación de discapacidad, hijos(as), zona geográfica, formación académica y situación laboral.

En la investigación interactuaron 24 mujeres y 16 hombres, cuyas edades oscilan entre 20 y 60 años, el rango de mayor participación es de aquellas personas que tienen entre 30 y 40 años. Particularmente, en relación con las situaciones de discapacidad, se cuenta con 2 mujeres y 1 hombre con discapacidad física y 4 mujeres y 3 hombres con discapacidad visual.

En cuanto a la zona geográfica se tiene que, 31 personas residen en el área urbana y 9 en la rural, 17 personas se encuentran solteras, 20 casadas, 2 divorciadas y 1 viuda, 22 de ellas tienen hijos e hijas y 18 participantes no.

De acuerdo con los diferentes textos discursivos, se puede deducir que, la mayoría de las personas con discapacidad residen en el área metropolitana o se trasladan a ella a causa de la concentración de un aparataje institucional que

brinda los apoyos necesarios para el desarrollo integral de mujeres y hombres en situaciones de discapacidad. Por ejemplo, una de las participantes menciona que su familia se trasladó al casco metropolitano (E82: 6, C7M, G7M) debido a la mayor cantidad de oportunidades y para que ella lograra finalizar su formación académica exitosamente.

En el ámbito de la formación académica se encuentra que, 2 personas finalizaron la primaria, 4 tienen la secundaria incompleta, 1 se formó en el ámbito técnico, 2 se encuentran realizando su bachillerato universitario, 1 no finalizó su bachillerato universitario y 2 sí lo hicieron. En esta misma línea, se ubicaron 2 personas que aún están desarrollando su licenciatura y 10 que ya la finalizaron, 4 participantes se encuentran cursando una maestría y 6 individuos ya la concluyeron.

Los estudios doctorales vislumbran una participación tímida, debido a que solo 4 personas han completado este proceso y 2 se encuentran en curso, además solo 1 es mujer en situación de discapacidad.

La mayoría de las personas interactuantes en la indagación se encuentran laborando (34) y solo 6 no se desarrollan en el área del empleo, a causa de que aún se mantienen finalizando sus estudios universitarios.

De acuerdo con los argumentos descritos anteriormente, sobre la generalización de la caracterización sociodemográfica de aquellas personas interactuantes de la investigación, es necesario reflexionar acerca de la especificidad de las mujeres y los hombres en situación de discapacidad. Por ello, se inicia con una descripción detallada del perfil de estas personas.

Tabla 26. *Perfiles de las personas con discapacidad interactuantes*

Mujeres	Hombres
C2M: Mujer, 41 años, con discapacidad física, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos(as), maestría en las áreas de discapacidad y género, y doctorado en proceso en educación, labora en docencia universitaria.	C1H: Hombre, 31 años, con discapacidad física, soltero, residente de la zona urbana, sin hijos(as), bachillerato en Educación Inicial y licenciatura en proceso en la misma área, no labora.
C8M: Mujer, 58 años, con discapacidad física, casada, residente de la zona urbana, con hijos(as), Maestría en Derechos Humanos, labora en el ámbito de la Orientación.	C3H: Hombre, 35 años, con discapacidad visual, casado, residente de la zona urbana, con hijos (as), licenciado en Educación Especial, labora en Docencia
C6M: Mujer, 40 años, con discapacidad física, casada, residente de la zona rural,	C4H: Hombre, 31 años, con discapacidad visual, soltero, residente de la zona urbana,

con hijos(as), Maestría en Derechos Humanos, labora en Derecho.	sin hijos (as), bachillerato universitario en proceso en el área de las Lenguas Modernas, no labora.
C7M: Mujer, 33 años, con discapacidad visual, casada, residente de la zona rural, con hijos(as), maestría en proceso en el ámbito de la discapacidad, labora en el ámbito de Trabajo Social.	C5H: Hombre, 38 años, con discapacidad visual, soltero, residente de la zona urbana, con hijos (as), maestría en proceso en Mediación Pedagógica, labora en Docencia.
C9M: Mujer, 39 años, con discapacidad visual, casada, residente de la zona urbana, sin hijos (as), licenciatura en Educación Especial, labora en Docencia.	
C10M: Mujer, 25 años, con discapacidad visual, soltera, residente de la zona urbana, sin hijos (as), Bachillerato en Lenguas Modernas, labora en servicios profesionales.	

Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de identificar los textos discursivos de las personas interactuantes en la investigación, en la siguiente tabla se describen los identificadores de las unidades de observación según el sexo.

Tabla 27. *Identificación de las Unidades de observación por sexo*

Unidades de observación	Mujeres	Hombres
Personas con discapacidad	C # ³ M	C # H
Familiares del estudiantado participante	PA # M	PA # H
Docentes	D # M	D # H
Grupo de pares	G # M	G # H

Fuente: elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

Las mujeres con discapacidad física interactuantes en la investigación se encuentran realizando o han finalizado sus estudios de posgrado, específicamente en el área de las Ciencias Sociales, ámbito donde también se desempeñan laboralmente. Residen en el área metropolitana y la mayoría de ellas conviven con sus parejas e hijos(as).

De igual manera, las mujeres con discapacidad visual han concluido su licenciatura o maestría, residen en el área metropolitana, una de ellas es casada con hijos(as), otra convive con su pareja pero no tiene hijos(as) y una se encuentra soltera.

³ El signo # se refiere al número de caso.

Los hombres en situación de discapacidad física se han desarrollado académica y laboralmente en las Ciencias Sociales, habitan en el área central del país y son solteros. Con respecto a los hombres con discapacidad visual, ellos se encuentran solteros y solo uno tiene una hija, viven en el casco metropolitano y solo uno de ellos está realizando su maestría y no la ha finalizado.

Todas las mujeres se encuentran laborando en su área profesional, cinco de ellas en la institucionalidad pública y una brindando servicios profesionales, todas se desempeñan en ámbitos vinculados con los derechos humanos, discapacidad, Trabajo Social y docencia universitaria; mientras que los hombres se desarrollan laboralmente en espacios de docencia y dos de ellos no laboran debido a que continúan sus estudios universitarios.

Particularmente, en relación con las mujeres y los hombres en situación de discapacidad, se evidencia que la formación académica inicia con procesos orientados a la modalidad de educación especial, específicamente aquellas personas que presentan parálisis cerebral y que recibieron estimulación temprana desde los primeros años de vida. Posteriormente, fueron incorporadas a los sistemas regulares, finalizaron su primaria y secundaria con los apoyos educativos necesarios para su conclusión exitosa. No obstante, al transitar por dichos caminos, estos estuvieron configurados por un sin número de obstáculos, los cuales se refieren a barreras actitudinales de docentes y administrativos (E4:17, C1H: PAM) que manifestaban la importancia de un sistema especializado, cuyo objetivo era la educación segregatoria. Sin embargo, el acompañamiento de docentes y el ímpetu de las madres (E28:6, C9H, PA9M) y los padres, contribuyeron a derribar las dificultades encontradas en los diversos recorridos académicos.

En el ámbito de la formación académica de sus madres y padres, se encuentra que han finalizado la primaria o secundaria, solamente uno de los padres contó con preparación universitaria. Las madres dedicaron todos sus esfuerzos para que particularmente las mujeres concluyeran los estudios secundarios y universitarios; elementos que se analizaron en la categoría número tres, específicamente en el código madres como protagonistas.

La totalidad de las mujeres interactuantes residen en el área metropolitana. No obstante, es necesario aclarar que una de ellas, quien cursó su primaria en una zona rural, con el objetivo de contar con mayores oportunidades de accesibilidad, se trasladó junto a su familia al casco central del país, donde cursó la secundaria y los estudios universitarios. Tres de las mujeres han finalizado sus estudios de posgrado conviviendo en pareja y/o con hijos e hijas, solamente una se mantiene cursando su maestría y dos mujeres concluyeron su licenciatura universitaria.

En el ámbito académico de las mujeres con discapacidad física, desde los primeros años de vida recibieron apoyos educativos en la modalidad de la educación especial, en el momento de ingresar a primaria se desarrollaron en los sistemas educativos regulares con los ajustes necesarios brindados mediante la asesoría de docentes integracionistas (E5:30, C2M). Particularmente, se ejecutaron acciones de concientización y capacitación dirigidas al personal administrativo y al profesorado de la escuela, debido a que en esa época existía un tímido surgimiento de políticas sociales vinculadas con discapacidad y accesibilidad.

En relación con las trayectorias educativas de las mujeres, todas tuvieron un avance paulatino en su situación de discapacidad visual; por lo tanto, sus ajustes razonables al inicio no fueron tan significativos. Ya en secundaria ellas requerían de mayores apoyos como luminosidad, estrategias didácticas inclusivas, concientización y capacitación a la comunidad educativa en general.

Es necesario mencionar que en cuanto a los apoyos educativos en primaria y secundaria, la participación de las familias fue fundamental, estas asumían los ajustes que se requerían para que las mujeres continuaran sus caminos educativos; como por ejemplo colocar pasamanos, pintar paredes, contratar personas de apoyo, adquirir dispositivos tecnológicos y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de grupo familiar primario, temática que se retoma en la categoría tres de este análisis.

Los hombres con discapacidad física y visual experimentaron recorridos educativos semejantes, por ejemplo, contar con apoyo de estimulación temprana en los primeros años del ciclo vital; en torno a los ajustes razonables recibidos, el

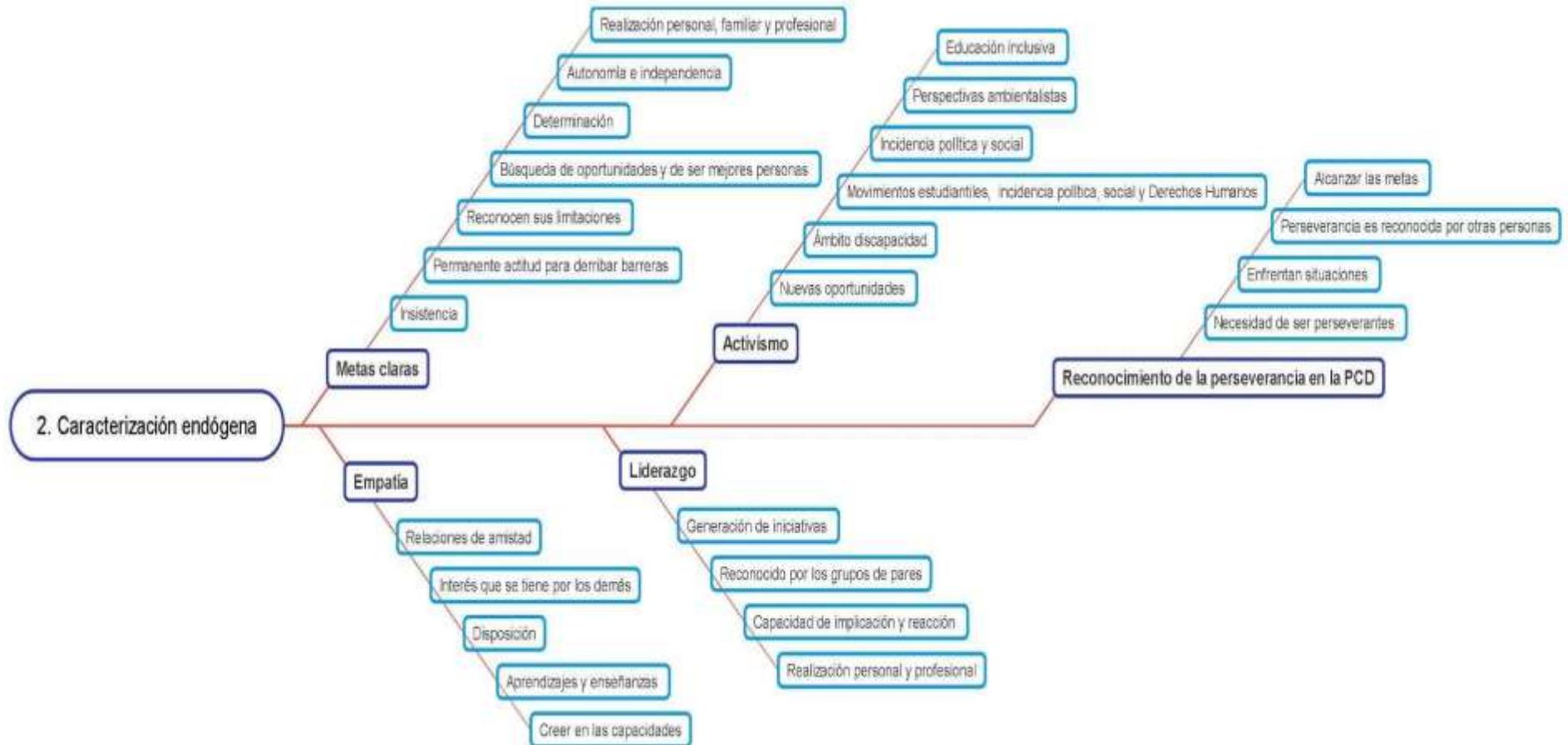
protagonismo de asesoras de educación especial fue fundamental. Posteriormente se desenvuelven en sistemas educativos regulares tanto en primaria como en secundaria; sin dejar de lado el afrontar las barreras actitudinales, físicas, administrativas, tecnológicas, entre otras. Se reitera la participación fundamental de las familias en la generación de apoyos, incluso el traslado de modalidades educativas privadas y públicas, con el fin de garantizar el derecho a la educación de la persona con discapacidad.

Dentro de la categoría teórica de características sociodemográficas, sobresale el ámbito laboral, el cual evidencia que la totalidad de mujeres con discapacidad física y visual se desempeñan laboralmente en los sectores públicos y privados. Solo existe una de ellas (C10) que no ha incursionado en estudios de postgrados. En cambio, en el 50% de la muestra teórica, los hombres se encuentran inactivos laboralmente y aquellos que sí trabajan se desempeñan en su área profesional, solo uno de ellos cursa una maestría.

4.1.2 Categoría teórica 2. Caracterización endógena

La categoría caracterización endógena está constituida por los factores internos que configuran la personalidad de las mujeres y hombres con discapacidad interactuantes en la indagación, con el objetivo de identificar aquellas características endógenas más significativas presentes en las experiencias de éxito académico. Dicha caracterización se presenta en la siguiente figura:

Figura 6. Caracterización endógena: códigos y atributos



Fuente: elaboración propia.

En la categoría dos se destaca que el código metas claras es el de mayor enraizamiento con 55 citas asociadas, seguido por empatía (41), activismo (36), liderazgo (27), reconocimiento de la perseverancia en la PCD y brillantez con 26 citas fundamentadas cada una; ya con menor densidad se encuentran búsqueda de alternativas, soluciones y oportunidades (24), reconocimiento de sus limitaciones (22), asumiendo roles y tareas (22), actitud positiva por la vida (21), resiliencia (18).

4.1.2.1 Metas claras

De acuerdo con los fragmentos discursivos analizados, las metas claras se han convertido en un eje primordial tanto de mujeres y hombres con discapacidad, como en las personas de apoyo y en el grupo docente. Todos establecen sus metas en torno a la **realización personal, familiar y profesional**.

Específicamente en el ámbito personal y familiar, se destacan los sentimientos de felicidad (E1:48, C1H), mantener una buena salud física, emocional (E85:64, C7M), establecer una actitud positiva ante las diversas situaciones (E1:48, C1H). En esa misma línea, las personas interactuantes en la investigación, enfatizan en sus proyectos profesionales, los cuales se encuentran relacionados con la finalización de los estudios de posgrado, la constitución de empresas propias (E85:74, C7M) vinculadas con la profesión (E82:13, C7M), así como ascender en sus puestos de trabajo (E55:15, C3H).

Otra característica relevante es la que se refiere a la **autonomía e independencia**, la mayoría de los textos analizados son de las mujeres con discapacidad, quienes refieren que sus familias les brindaron espacios para desarrollar estrategias de autonomía (E85:88, C7M:G7M). Además, dichas acciones contribuyeron a que las mujeres en situación de discapacidad se socializaran en un entorno natural (E5:42, C2M), donde nunca se les señaló su condición como diferente, la cual quizás generaría segregación y exclusión dentro del mismo contexto familiar.

Incluso, se evidencian anhelos por alcanzar la independencia económica y emocional una vez finalizadas sus metas académicas (E5:67, C2M); por lo que se puede deducir que las mujeres comprenden el continuo proceso para alcanzar

aquellas metas establecidas. Lo cual evidencia la importancia del código metas claras.

Así mismo la **determinación** (E5:103, C2M) es una característica de suma importancia dentro del código de metas claras, ya que se destacan en los textos discursivos actitudes como decidir abandonar un dispositivo técnico (E1: 53, C1H), enfrentar y asumir sus propios riesgos (E76: 5, C6M), cuestionar (E52:13, C6M: G6M) y debatir decisiones (E67:9, C8M), continuar con sus objetivos (E5: 27, C2M) (E5: 38, C2M) a pesar del constante enfrentamiento con barreras, conlleva a que las personas desarrollen una alta capacidad para adaptarse (E31:17, C6M:PA6H) a las diversas circunstancias (E8:43, C2M:PA2M). Además, se puede inferir que esta situación conduce a que las mujeres reproduzcan estereotipos de género y de discapacidad como la “súper-mujer”, por la constante demanda social de demostración de sus capacidades para sobrevivir bajo los parámetros androcéntricos (Portillo, Shum, Conde y Lobato, 2015; Hernández y González, 2016).

En esta misma línea, la determinación también se encuentra presente en las personas que rodean a las mujeres con discapacidad, como las madres y las docentes, por ejemplo, en las primeras lo primordial era la formación académica de sus hijos e hijas (E8:43, C2M:PA2M) y en las segundas, la determinación se refleja tanto en los proyectos personales como profesionales.

Además de la determinación que se visualiza en las metas claras, emerge una constante **búsqueda de oportunidades y de ser mejores personas** (E4: 50, C1H:PA1M), en particular de las madres, quienes han sido protagonistas en la totalidad de los discursos de las mujeres y los hombres con discapacidad. Ellas siempre visualizan la necesidad de garantizar una educación de calidad y brindar apoyos educativos suficientes, con el objetivo de que sus hijos e hijas se desarrollen exitosamente en las diversas etapas del ciclo vital (E4: 19, C1H:PA1M).

En relación con las metas claras, también se observa que las mujeres con discapacidad, además de estar en la búsqueda de oportunidades, son determinantes, se mantienen en la búsqueda por la independencia y con el deseo de realización personal y profesional, **reconocen sus limitaciones** (E76: 19,

C6M), miedos, angustias y necesidades de apoyo para alcanzar sus objetivos, al mismo tiempo se evidencia una sinceridad con ellas mismas (E5:104, C2M).

La **permanente actitud para derribar barreras** es reconocida por los grupos de pares y el cuerpo docente, específicamente en aquellas personas en situación de discapacidad que se encuentran finalizando una carrera universitaria, sin importar el tipo de barreras existentes en el contexto, ellas se sostienen de sus metas hasta poder alcanzarlas, aunque ello implique desgaste físico y emocional (E24:18, C5H:G5M), cuyo resultado es la adaptabilidad a escenarios adversos (E7:23, C2M:D2M).

Unido a la imperante necesidad de derribar barreras, surge la **insistencia**, la cual se convierte en la tónica de los discursos interactuantes en la investigación, dicha insistencia se observa en el carácter que configura la personalidad de cada sujeto (E8:41, C2M:PA2M) y en el desarrollo de estrategias para sobrevivir en circunstancias inaccesibles (E7:28, C2M:D2M).

4.1.2.2 Empatía

Dentro de la categoría teórica de caracterización endógena sobresale la empatía, la cual cuenta con 41 citas asociadas. En un primer momento, dicha cualidad está vinculada con las **relaciones de amistad**, estas contribuyen a comprender la realidad de la discapacidad (E2:14, C1H, G1M) (E2:18, C1H, G1M), mejorar la convivencia mediante nexos materiales y emocionales (E5:97, C2M). También la amistad contribuye a la creación de estrategias (E6:23, C2M, G2H) académicas para finalizar los diferentes ciclos de estudio.

Así mismo, las personas participantes vinculan las relaciones de amistad con las características de personalidad que comparten entre sí, particularmente se presenta en el grupo de pares (E6: 38, C2M, G2H). Por lo tanto, se genera que los y las colegas visualicen la condición trasladando a un segundo plano la discapacidad (E26:11. C3H, PA3M), incluso reconocen la excelencia académica de sus compañeros(as), lo que conduce al interés de constituir equipos de trabajo con las personas en situación de discapacidad (E42:8. C4H. G4M).

Una segunda característica de la empatía se refiere al **interés que se tiene por los demás**. En todas las dimensiones analizadas (personal, familiar, docente y grupo de pares) en la investigación se manifiesta esta actitud. La disposición de

enseñanza (E3: 23, C1H: D1M), a aquellas personas que lo requieren, la identificación de necesidades de la persona con discapacidad para la interacción en diversos contextos (E3: 25, C1H: D1M), el deseo de contribuir con proyectos específicos (E3: 59, C1H, D1M) y el apoyo permanente, son elementos presentes en esta cualidad. Por ejemplo, la docente se muestra interesada por enseñar a leer y a escribir a una persona cercana a su núcleo familiar, además ejecuta iniciativas que resuelven las necesidades de personas en situación de discapacidad (E3: 28, C1H, D1M), como adquirir apoyos para facilitar la participación en diferentes contextos (E6:28, C2M: G2H), asesorar en trabajos finales de graduación y proporcionar estrategias didácticas inclusivas. Así como las posibilidades de compartir con otras personas con discapacidad (E50:4, C10M: G10M).

En esta misma línea, se visualiza que las docentes interactuantes en la investigación se interesan en apoyar a las demás personas desde sus propios espacios de participación social (E3: 31, C1H: D1M).

Junto al interés por los demás surge la tercera característica, la cual se refiere a la **disposición**, tanto de las personas en situación de discapacidad (E36:12, C3H: G3M) como de sus colegas, en mantener una actitud de apertura y colaboración en las distintas dinámicas relacionadas con los ámbitos académicos y profesionales (E36:13, C3H: G3M). Un ejemplo de ello es que los grupos de pares desarrollan diversas herramientas dentro de los contextos educativos para garantizar la accesibilidad de sus compañeros o compañeras en el momento de la ejecución de determinadas tareas o estrategias formativas. (E45:18. C5H: G5H)

Los **aprendizajes y las enseñanzas** se convierten en la cuarta característica de la empatía, debido a que los textos discursivos señalan que el aprendizaje se origina en la convivencia cotidiana con las personas en situación de discapacidad, acontecimiento que podría reproducirse en otros escenarios cercanos. (E45:18, C5H: G5H). En esta misma línea, por ejemplo, se presenta la cualidad del docente por aprender acerca de las necesidades particulares del estudiantado, por lo que facilita y garantiza la finalización del curso inscrito. (E76:7, C6M).

La quinta característica que se infiere de la empatía es **creer en las capacidades** de las personas con discapacidad en particular de las mujeres, y encontrar en el camino otros actores que le acompañen en demostrar lo que realmente pueden realizar, por ejemplo, la familia, grupo de pares y docente (E7:29, C2M: D2M).

4.1.2.3 Activismo

De la mano con la empatía, se origina el código de activismo, este tiene 36 citas asociadas, las cuales se extienden desde la participación en diversos escenarios hasta la generación de nuevas oportunidades laborales. Por lo tanto, a continuación, se discuten dichas características.

El activismo en el ámbito docente es desarrollado en diferentes escenarios específicos, los cuales van desde temáticas de **educación inclusiva** (E7:45, C2M: D2M) hasta **perspectivas ambientalistas**, promoción (E17:3, C7M: D7H) y movimientos sociales (E84:34, C7M: D7H). Por ejemplo, la docente refiere que desde sus años de formación profesional, se vincularon ámbitos relacionados con la discapacidad e inclusión, y el profesor también desarrolló acciones desde la participación social antes de iniciar su carrera universitaria.

En cuanto al activismo en escenarios específicos, las personas con discapacidad están involucradas en los **movimientos estudiantiles** desde los primeros años universitarios y áreas relacionadas con la participación política local y los **Derechos Humanos** (E31:19, C6M: PA6H).

En dichos escenarios de participación, se evidencia la imperante actitud participativa, tanto de la persona con discapacidad como docentes, familia y grupo de pares. Esto se refleja mediante la implicación de grupos políticos estudiantiles (E31:18, C6M: PA6H) y la constante búsqueda de liderar agrupaciones relacionadas con el **ámbito de la discapacidad**, por lo que se puede deducir que la persona se identifica con su propia realidad (E 50:8, C10M: G10M) y lo vincula a otros y otras (E76:20, C6M).

La actitud participativa se extiende a esferas de impacto internacional con la implicación en organizaciones relacionadas con la discapacidad (E67:11, C8M), por esa necesidad permanente de luchas personales que conlleva el reconocimiento de las realidades de las personas que le rodean (E67:25, C8M).

Aunado a la actitud participativa en las diferentes esferas, se traslapa la necesidad de incidencia política y social desde el accionar personal (E67:29, C8M) y profesional, tanto en el ámbito docente (E76:8, C6M) como en el grupo de pares (E76:12, C6M). Incluso, en lo que se refiere a la legitimidad de sus derechos educativos (E76:4, C6M), particularmente en el contexto universitario. Dicha incidencia política y social, se plasma en el caso de una mujer participante, en el activismo cotidiano que ella va desarrollando a lo largo de su formación académica (E76: 34, C6M).

La actitud participativa, la incidencia política y social, han contribuido a que las personas con discapacidad configuren relaciones de amistad y participación de manera efectiva (E80:17, C10M).

Dentro del activismo sobresale que la participación es un generador de **nuevas oportunidades** en diferentes espacios sociales, por ejemplo, la posibilidad de laborar en los ámbitos de accesibilidad digital (E80:19, C10M) e intervenir en actividades académicas (E80:20, C10M) inter y extrauniversitarias, fortaleciendo nuevas habilidades y destrezas para el desarrollo personal y profesional.

4.1.2.4 Liderazgo

Otra característica endógena de las personas interactuantes en la investigación es el liderazgo, que tiene 27 citas enraizadas, las cuales oscilan entre la necesidad de buscar iniciativas para ejercer liderazgo hasta vincular este último con la realización personal y profesional (E3:29, C1H:DM). Por ejemplo, **la generación de iniciativas** se desarrolla en crear proyectos educativos que beneficien a la población particularmente con discapacidad intelectual o cognitiva (E3:61, C1H:DM).

En esta misma línea, **el liderazgo es reconocido por los grupos de pares**. Los pares visualizan a su colega con discapacidad como una persona altamente competitiva (E52:9, C6M:G6M) que enfrenta diversas situaciones de forma clara y asertiva (E52:10, C6M:G6M). Expresan los acontecimientos reales y cómo eso les afecta su desarrollo humano.

Asimismo, el liderazgo de las mujeres con discapacidad se observa en la **capacidad de implicación y reacción** que ellas tienen ante las diversas

circunstancias de su cotidianidad. Por ejemplo, dicha implicación va desde tomar medidas administrativas (E67:15, C8M) para alcanzar una accesibilidad física óptima (E76:13, C6M), hasta desarrollar charlas de concientización y capacitación (E76:12, C6M), con el objetivo de derribar barreras actitudinales en sus grupos de pares. Incluso, tal involucramiento lleva a la participación política (E80:18, C10M) para alcanzar transformaciones en los contextos inmediatos donde se desarrollan las estudiantes en situaciones de discapacidad. Por lo tanto, se puede deducir que dicha implicación es una condición que se desarrolla como mecanismo de “sobrevivencia” ante la cantidad de barreras y obstáculos presentes en los diferentes ciclos vitales.

Aunado a lo anterior, el liderazgo también se presenta en diferentes escenarios. Frecuentemente aquellas personas con discapacidad lo desarrollan en ámbitos vinculados a su situación. Por ejemplo, una chica con discapacidad visual (C10M) desarrolló su liderazgo en el ámbito de la accesibilidad digital a partir de su experiencia participativa en los diferentes espacios universitarios (E80:22, C10M).

Así como se mantiene el desarrollo del liderazgo en diversos escenarios de participación, este también se encuentra **vinculado con la realización personal y profesional** de las mujeres con discapacidad, particularmente en el reconocimiento de grandes académicas y activistas en las distintas realidades como lo es el feminismo (E80:23, C10M).

4.1.2.5 Reconocimiento de la perseverancia en la persona con discapacidad

Por otra parte, el código del reconocimiento de la perseverancia de la persona con discapacidad cuenta con 26 citas asociadas. Dicha característica se **vincula con el alcanzar las metas** establecidas, particularmente si es mujer (E85:89, C7M). Además, ellas desarrollan estrategias (E5:36, C2M) para cumplir sus objetivos, como ingresar a algunas ofertas educativas y cumplir con ciertos postulados establecidos con miras a trasladarse a su carrera de preferencia (E5:35, C2M). Esto también conlleva a enfrenar manifestaciones de violencia presentes en los currículos universitarios (E5:57, C2M).

En esta misma línea, la **perseverancia es reconocida por otras personas** que rodean al estudiantado en situación de discapacidad, incluso se presenta un

acompañamiento por la docente en el caso C2M, que enfatiza la necesidad de crecimiento y superación ante el surgimiento de diversas dificultades (E6:47, C2M:D2M). Por ejemplo, los casos enfrentaron barreras actitudinales (E55:34, C3H), tanto de docentes como grupos de pares, en el momento de avanzar en sus trayectorias universitarias. En el afán de mantener su actitud, la perseverancia les motivó a derribar dichos obstáculos (E55:34, C3H).

También la perseverancia se refleja en las distintas maneras como las personas con discapacidad **enfrentan situaciones** que se presentan en los caminos académicos, mantienen una actitud constante de enfrentamientos como demostraciones (E5:96, C2M) y cuestionamientos, por ejemplo, en algunas actitudes que cuestionan las capacidades del estudiantado simplemente por el hecho de tener una situación de discapacidad (E55:33, C3H).

De acuerdo con los planteamientos discursivos interactuantes en la investigación, se destaca la **necesidad de ser perseverantes** para continuar con sus fines establecidos, aunque implique adaptarse (E5:63, C2M), desarrollar denuncias, enfrentar situaciones conflictivas entre grupos de pares, vivir manifestaciones de violencia, involucrarse en diferentes entidades interuniversitarias para que se les reconozca el derecho a la educación.

En síntesis, el común denominador de estas personas es mantenerse perseverantes a pesar de estar constantemente **enfrentando diversas circunstancias y situaciones** a lo largo de las trayectorias académicas, es decir, desde primaria hasta los estudios doctorales (E5:95, C2M). Situaciones que podrían generar más barreras que facilitadores, por ejemplo, la docente de la C2M menciona que debido a las barreras contextuales, las personas con discapacidad enfrentan restricciones desde que inician sus actividades diarias hasta que las finalizan (E7:27, C2M:D2M). De igual manera, la disposición de afrontamiento de las personas con discapacidad conduce a aprender a desechar situaciones limitantes para continuar con los fines previamente establecidos (E31:17, C6M:PA6H).

Dentro de la característica de perseverancia, se encuentra la **búsqueda permanente de alternativas** como los intentos repetitivos (E85:65, C7M), las

posibilidades de conciliación y el desarrollo de estrategias para alcanzar sus anhelos y deseos en los diferentes ámbitos de participación social (E55:13, C3H).

4.1.2.6 Reconocimiento de brillantez

Otro elemento sobresaliente dentro de la caracterización endógena, es el reconocimiento de la brillantez con 26 citas asociadas, el cual es visualizado por docentes, familiares, grupo de pares y por la misma persona con discapacidad.

En relación con el **ámbito docente**, los textos discursivos enfatizan en que la brillantez se encuentra asociada con el esfuerzo (E55:34, C3H) y el desarrollo de actividades que contribuyen a comprender lo que se está analizando, por ejemplo, escuchar audios (E12:14, C4H:D4M), detenerse en la observación y mantener la criticidad (E2:17, C1H:D1M). No obstante, la docente de C3 refiere que la persona estudiante con discapacidad es inteligente a pesar de su situación, lo que se puede deducir que ella mantiene algunos estereotipos vinculados con el paradigma tradicional de la discapacidad, temática que se reflexiona en la categoría teórica número siete (E55:34, C3H) .

Aunado con lo anterior, también la brillantez sobresale en aquellas **tareas específicas** como el conocimiento de instrumentos musicales (E46:3, C9H:G9H), la capacidad de redactar y escribir (E83:7, C7M:PA7M). Además, tanto mujeres como hombres **reconocen su misma inteligencia** en el momento de referirse a sus experiencias académicas (E1:46, C1H), por ejemplo, la chica enfatiza en que sus docentes le asignaban más cantidad de expedientes judiciales para su análisis por contar con mayor habilidad para estas tareas (E76:15, C6M).

De igual manera, la **brillantez es reconocida por los grupos de pares y las familias** del estudiantado en situación de discapacidad, por ejemplo, se destaca la competitividad (E52:9, C6M:G6M), el deseo de trabajar en equipos, el desempeño educativo (E31:20, C6M:PA6H), la expectativa de desenvolverse en carreras universitarias establecidas socialmente como complejas (E4:43, C1H:PA1M), visualizar las capacidades y habilidades (E46:12, C9H:G9H) en ciertas áreas académicas, observar el imperante esfuerzo que se realiza para lograr las metas establecidas (E42:11, C4H: G4H). No obstante, se puede deducir que a pesar de que otras personas resaltan la brillantez, se dejan entrever algunas estelas de estereotipos relacionados con la discapacidad (E29:18, C4H:PA4M).

4.1.2.7 Búsqueda de alternativas, soluciones y oportunidades

Otro elemento presente en la caracterización endógena es la búsqueda de alternativas, soluciones y oportunidades con 24 citas asociadas, ante las diversas situaciones que enfrentan cotidianamente las mujeres en situación de discapacidad. Quienes se encuentran permanentemente **diseñando y planificando estrategias** para continuar diferentes rutas a seguir, por ejemplo, obtener buenas notas en una carrera universitaria, la cual fue utilizada como trampolín para acceder a la formación académica deseada (E5: 38, C2M).

Dichas estrategias también se han ejecutado a menor escala con los hombres en situación de discapacidad, particularmente en momentos en que requieren resolver conflictos contextuales vinculados con la discapacidad.

Así mismo, las estudiantes aprenden a **adaptarse** a diferentes circunstancias, con el objetivo de obtener lo que se han propuesto (E5: 63, C2M) al **diseñar y orientar** los caminos a seguir (E7: 23, C2M: D2M). Aunado a lo anterior, se destaca la necesidad de mantenerse en una permanente lucha de reconocimiento de derechos, particularmente en los espacios educativos mediante la ejecución de mecanismos de presión para hacer efectivo el derecho a la educación (E52: 14, C6M: G6M).

En la constante búsqueda de alternativas, soluciones y oportunidades, durante los diversos trayectos personales, académicos y laborales, las estudiantes han encontrado **acompañamiento** de las familias, cuerpo docente y grupos de pares (E85: 19, C7M). A modo de ejemplo, la madre de C1 manifiesta que ella dudó del diagnóstico y pronóstico de la situación de discapacidad de su niña (E8: 7, C2M, PA2M), situación que la llevó a indagar otras posibilidades para que su hija continuara desarrollándose en las distintas etapas del ciclo vital. También sobresale la actitud de la compañera de vida del C3, quien menciona que cotidianamente como pareja se encuentran indagando maneras de enfrentar las barreras sociales. (E26: 18, C3H: PA3M).

4.1.2.8 Reconocimiento de sus limitaciones

Dentro de la caracterización endógena se presenta el reconocimiento de sus limitaciones, el cual es un código con 22 citas asociadas. Estas se refieren a recordar las **realidades pasadas** mediante las diversas actividades cotidianas

que se realizaban cuando las personas no habían adquirido su discapacidad, quizás esta situación se manifiesta en el caso 5 por tratarse de una persona que recientemente inicia el proceso de adquirir la discapacidad (E59:22, C5H).

En esta misma línea, se evidencia que las personas interactuantes en la investigación tienen una actitud constante hacia la **búsqueda de apoyos** para continuar en los procesos académicos, por ejemplo, la docente del caso 2 reconoce que uno de sus estudiantes con discapacidad (E7:26, C2M: D2M) siempre buscó apoyos para continuar sus procesos universitarios, además, el estudiante por sí mismo visualiza que requiere continuar con sus terapias para mejorar su condición de vida (E1:29, C1H).

Además, el reconocimiento de las limitaciones se vincula con la actitud de las mismas personas en situación de discapacidad, por ejemplo, cuando requieren de **apoyos en el momento de ejecutar actividades de la vida diaria**, aunque estos sean temporales (E5:15, C2M).

A partir de los discursos interactuantes en la investigación, es evidente que las limitaciones que son reconocidas por la totalidad de las personas, están vinculadas con las mismas **barreras que el entorno impone** (E5:70, C2M), tal como lo manifiesta la mujer del caso 2, quien refiere que a ella le interesaba participar en la dinámica de la comunidad universitaria, sin embargo, no lo alcanzaba debido a que dependía de otras personas para que le brindaran los apoyos y esto la llevaba a priorizar en sus necesidades académicas (E5:73, C2M).

Es necesario mencionar que, el reconocimiento de las limitaciones se encuentra vinculado con las barreras contextuales (E5:32, C2M), las mujeres y los hombres con discapacidad siempre comprendieron la importancia de observar los obstáculos como limitadores de su desarrollo personal y académico (E1.53, C1H). Por ejemplo, la C2M menciona las dificultades presentadas en una asignatura como las matemáticas, por la falta de la implementación de los ajustes razonables en el ámbito educativo y el C1H indica la necesidad de abandonar un producto técnico como el bastón (E1:24, C1H), el cual lo estaba haciendo más dependiente. No obstante, es evidente que la existencia de barreras contextuales obliga al hombre con discapacidad a utilizar un producto técnico para poder movilizarse libremente.

El reconocimiento de limitaciones también surge desde la **perspectiva de las personas que acompañan** las vidas del estudiantado en situación de discapacidad, por ejemplo, el grupo de pares hace referencia a la necesidad de implementación de los ajustes requeridos (E2:14, C1H: G1M) para que su compañero se desarrolle en un entorno accesible, además de generar espacios donde sus colegas expresen los requerimientos para continuar con sus trayectorias académicas desde las dinámicas entre iguales (E1:76, C1H).

4.1.2.9 Asumiendo roles y tareas

En la caracterización endógena también se evidencian las diferentes formas en que los discursos interactuantes asumen diversos roles y tareas. Este código cuenta con 22 citas asociadas, entre ellas se encuentran los atributos que se clasifican en roles en diversos ámbitos y dinámicas, los cuales a continuación se detallan.

En relación con los **papeles desarrollados en las diferentes dinámicas familiares**, se destaca que las parejas de las mujeres en situación de discapacidad, asumen roles de facilitadores personales, padres y esposos, no obstante, se deja entrever el protagonismo principal inclinado en los apoyos que requiere la mujer por su discapacidad (E85:79, C7M). Además, se puede deducir que las parejas asumen tareas vinculadas con el área visual y gráfica (E83:23, C7M: PA7H) porque su esposa cuenta con una discapacidad visual, en caso contrario se podría hipotetizar que si su pareja no tuviera dicha condición el hombre no asumiría este tipo de rol.

De igual manera, los papeles asumidos por las personas participantes se encuentran enmarcados desde la **perspectiva de género**, por ejemplo, la pareja de convivencia de la C7 refiere que él asume su paternidad y sus responsabilidades domésticas bajo la connotación de “ayuda”, lo cual responde directamente a los estereotipos de género (Lagarde, 2005; Conte, Moretti y Ribeiro, 2019), al respecto: “ayudarle con mi hija, ayudarle en las cosas de la casa, limpia, cocina” (E83:12, C7M: PA7H). Por lo tanto, se puede deducir que aún las mujeres en situación de discapacidad desarrollan sus interacciones sociales bajo parámetros del patriarcado.

Es evidente que, la mayoría de los papeles asumidos, tanto por parte de las mujeres como de los hombres, están **vinculados al ámbito doméstico** y al apoyo permanente a su pareja en situación de discapacidad, por ejemplo, el involucramiento en la crianza de sus hijos e hijas (E55:23, C3H, E23:15, C3H:PA3M), el apoyo incondicional de los compañeros de convivencia en cuanto a las necesidades surgidas de las situaciones de discapacidad (E76:38, C6M). Específicamente en actividades cotidianas como el traslado de sus hijos e hijas a los centros educativos y al lugar de trabajo en el caso de su esposa (E31:6, C6M), además de ejecutar acciones de subsistencia como la preparación de alimentos (E67:39, C8M) y asumir oficios domésticos (E29:8, C4H: PA4M).

Particularmente en el caso 5, el rol parental se desarrolla por periodos cortos, por ejemplo los fines de semana (E59:23, C5H), se desconocen los motivos de este acontecimiento, no obstante, se puede deducir que esta situación se presenta por la discapacidad adquirida, la cual es muy reciente.

No obstante, es necesario mencionar las contrariedades que se presentan en el caso 6, cuando se afirma que la pareja asume sus responsabilidades en el contexto familiar bajo la premisa de “solidaridad”, siendo esta labor un asunto de responsabilidad. Así mismo, la mujer del caso 6 refiere que en sus proyectos de vida no estaba previsto tener descendencia; sin embargo, esta se presenta y fue un hecho positivo en su vida (E76:21, C6M). Este argumento conduce a hipotetizar de que existe cierto grado de resignación hacia determinadas circunstancias de la vida.

En esa misma línea, desde la dimensión docente, se asumen **roles vinculados con los espacios laborales**, estos van desde el reconocimiento académico a partir de su experiencia profesional (E7:43, C2M: D2M) e implicación personal en sus labores profesionales, por ejemplo la educación a distancia (E7:5, C2M: D2M).

4.1.2.10 Actitud positiva por la vida

Otra característica de las personas interactuantes en la investigación, es la que se refiere a la actitud positiva por la vida, esta tiene 21 citas enraizadas, las cuales están relacionadas con las características personales, proyectos profesionales y creencias espirituales.

Por ejemplo, las **actitudes personales** se vinculan con aquellas personas que manifiestan ser extrovertidas, conversadoras, colaborativas (E80:22, C10M, E50:4, C10M: G10M), pendientes de las necesidades de otras personas (E67:25, C8M), expresan una actitud asertiva hacia cualquier circunstancia (E52.15, C6M: G6M), se describen valientes, fuertes y seguras (E52.13, C6M: G6M), se encuentran dispuestas a derribar obstáculos (E49:2, C8M: G8M) y vencer los distintos acontecimientos (83:19, C7M:PA7M) que se les presenten en la vida. Dicha caracterización pertenece a mujeres, ya sea en situación de discapacidad, pertenecientes al grupo de pares o personas de apoyo que en su mayoría son las madres.

En esta misma línea, la **actitud positiva está vinculada con la ejecución de proyectos personales y profesionales** como acceder a puestos de trabajo con estabilidad laboral (E55:15, C3H), desarrollo de recursos emocionales para lograr ser personas proactivas (E52:15, C6M: G6M, E5:58, C2M), mantener una actitud de aprendizaje ante la vida (E49:2, C8M:G8M), derribar barreras (E4:49, C1H:PA1M) y creer en sí mismos para alcanzar las metas previamente establecidas (E4:11, C1H:PA1M). Finalmente, la actitud positiva se encuentra relacionada con la **espiritualidad**, la cual lleva a las personas a creer en un ser superior como parte indispensable de su vida (E8:46, C2M:PA2M).

4.1.2.11 Resiliencia

Otro elemento que caracteriza a los discursos interactuantes es la resiliencia, con 18 citas enraizadas, la cual está íntimamente vinculada con el **espíritu de lucha**, utilizada para enfrentar situaciones adversas, miedos y alcanzar las metas establecidas. Por ejemplo, la madre del caso 1, manifiesta que su hijo constantemente está enfrentando barreras (E4:50, C1H:PA1M), no obstante, su actitud promueve continuar su desarrollo. En esta misma línea, la docente del caso 7, manifiesta que adquirir una discapacidad enseña a las personas a seguir luchando (E84:37, C7M: D7M) y tal como lo expresa el caso 7, volver a intentarlo y buscar alternativas (E85:55, C7M).

Un atributo permanente en la caracterización endógena de los discursos interactuantes, ha sido la **búsqueda de alternativas** vinculadas con esa actitud de resiliencia, la cual conduce a que las personas desarrollen estrategias para

alcanzar sus metas establecidas (E85:5, C7M), buscar apoyo, recursos, herramientas y continuar con sus proyectos personales, familiares y profesionales (E55:13, C3H).

Un elemento más de la caracterización endógena es el que se refiere al **aprendizaje de experiencias**; este código cuenta con 17 citas asociadas y se concibe como aquellas oportunidades y posibilidades de enfrentar circunstancias determinadas, ya sea en el plano familiar, personal o académico y obtener elementos positivos que contribuyan a configurar aprendizajes para la vida. Por ejemplo, la mujer del caso 2 expresa que es necesario dejar de lado lo negativo para continuar con su vida (E5:57, C2M). En esta misma línea, ella refiere que la vivencia de una situación de violencia en el contexto universitario como es el acoso académico, la llevó a recoger los aspectos positivos y construir un aprendizaje (E5:57, C2M, E85:86, C7M).

Dentro del código de aprendizaje de experiencias, se originan 3 propiedades fundamentales, a saber: **aprendizaje por parte de otras personas**, **aprendizaje de semejantes en situación de discapacidad** y **relaciones de amistad**.

La primera y la segunda propiedad están vinculadas con las experiencias y las situaciones de discapacidad de las mujeres en diferentes ámbitos de participación social, por ejemplo en los contextos académicos, el cuerpo docente y el grupo de pares, quienes reconocen la importancia de que las mujeres con discapacidad hayan manifestado sus necesidades en la universidad, debido a que eso les permitió una comprensión amplia de la inclusión (E67:16, C8M). También se incorporaron diferentes elementos de la dimensionalidad de la accesibilidad en el centro de estudios universitarios (E47:9, C8M:G8M).

Por consiguiente, el aprendizaje originado en las vivencias con personas en situación de discapacidad genera un cambio actitudinal, lo que conlleva a la concientización y conocimiento, el cual se convierte en un factor para las mujeres con discapacidad (E60:35, C4H).

De igual manera, el grupo de pares y la familia del caso 2, manifiestan que en situaciones de crisis, tratan de posicionarse en la realidad de la mujer con discapacidad y esto les ayudaba a enfrentar la crisis y continuar con su proceso

académico (E6:33, C2M:G2H). Además, la madre expresa que su hija le ha enseñado la necesidad de continuar a pesar de las diferentes barreras que se presentan en las distintas fases del ciclo vital (E8:33, C2M:PA2M).

Así mismo, la pareja del caso 6, refiere que a partir de las experiencias compartidas con la mujer en situación de discapacidad, su aprendizaje se ha vinculado con conocer la pluralidad de las personas y la necesidad de apoyo que estas requieren, (E31:9, C6M:PA6H, E31:10, C6M:PA6H).

La tercera propiedad que compone el aprendizaje de experiencias consiste en las relaciones de amistad que se configuran en el momento de compartir las vivencias con personas en diferentes situaciones de discapacidad, acontecimiento que se encuentra estrictamente en el discurso referido por la docente del caso 1: “la Universidad es la que más me ha enseñado en la vida. Ningún curso me ha enseñado como tener tantísimos amigos, con alguna limitación” (E3:55, C1H:D1M).

Otra característica interna de las personas con discapacidad es la permanente actitud de **derribar las barreras**. Esta cuenta con 16 citas enraizadas. Particularmente aquellos contextos vinculados con las mujeres enfatizan en la sobrevivencia al sistema socioeducativo (E7:27, C2M:D2M), desarrollo de herramientas para la adaptación (E83:35, C7M:PA7M) y trasgredir espacios que nunca antes se habían transformado (E76:2, C6M), es parte de traspasar los obstáculos cotidianos que la sociedad le impone a las poblaciones en situación de discapacidad.

La existencia cotidiana de las barreras también se traslada a los contextos universitarios, los cuales pueden ser facilitadores o limitantes del éxito académico de las mujeres con discapacidad. Por ejemplo, la acción propuesta por docentes de solicitar algún material de apoyo o la dinámica de grupos de pares (E76:5, C6M) se convierten en elementos importantes por la cantidad de barreras de accesibilidad existentes en los contextos académicos (E76:4, C6M). Dichas barreras de accesibilidad se extienden desde la dimensión actitudinal hasta el ámbito físico (E5: 91, C2M). Sin embargo, la persona con discapacidad está habituada a estas condiciones, por lo que el espíritu de lucha es un común

denominador en el momento de derribar los obstáculos que se presentan en su cotidianidad (E28: 16, C9H: PA9M).

Por lo tanto, las personas con discapacidad no solo afrontan obstáculos desde sus recorridos educativos iniciales, si no que estos se presentan en los ámbitos laborales por la cantidad de estereotipos de géneros existentes ante ciertos hechos sociales. Por ejemplo, si un hombre se desarrolla en una carrera socialmente “feminizada” es cuestionado y criticado (E4:43, C1H:PA1M).

Las personas en situación de discapacidad además de mantener una tónica constante de derribar barreras se ven obligadas a **continuar con la necesidad** de tener que afrontar diversas dificultades para poder culminar sus metas previamente establecidas (E1:43, C1H). En dicha necesidad la “**insistencia**” es un factor determinante, por ejemplo la mujer del caso 2 demuestra una imperiosa actitud de no dejarse vencer y alcanzar lo que ella se propone (E5:96, C2M). Esta misma insistencia es reconocida por su madre, debido a que ella expresa dicho rasgo como un común denominador en su hija (E8:41, C2M:PA2M).

De igual manera, sucede lo mismo en el caso 5, cuando la compañera refiere que su colega con discapacidad enfrenta barreras de acceso en el momento de ingresar a las plataformas virtuales por la incompatibilidad de lectores de pantalla con dichos universos digitales. No obstante, el estudiante lo intenta recurrentemente hasta poder lograrlo (E24:78, C5H:G5M).

4.1.2.12 Sensibilidad

La sensibilidad también se convierte en caracterización endógena tanto de mujeres como de hombres en situación de discapacidad, dicho factor cuenta con 16 citas enraizadas, las cuales están **relacionadas con la empatía y el vínculo con distintas realidades sociales**.

La empatía es reconocida por el grupo de pares, docentes y familiares de las personas interactuantes de la investigación. Por ejemplo, el grupo de pares refiere que su colega es crítico, observador, sensible, tolerante y empático (E2:17, C1H:G1M). Además, reafirma la capacidad de emprendimiento y el deseo de superación a través del desarrollo laboral en cualquier ámbito social (E46:3, C9H:G9H).

Ahora bien, la empatía se observa desde la dimensión docente, como aquella capacidad que las personas profesoras tienen ante otras personas con diversas circunstancias. Por ejemplo, la docente del caso 1 manifiesta que su empatía se presenta desde sus primeros años de vida (E3:23, C1H:D1M), en el caso 7 el docente expresa que su empatía se origina en experiencias cercanas con personas en situación de discapacidad (E84:35-54, C7M:D7H). En esta misma línea, el grupo familiar también reconoce la empatía mediante la actitud colaborativa de las personas con discapacidad, hecho que se visualiza en el caso 3 (E26:2, C3H:PA3M).

En la sensibilidad, la actitud empática es uno de los ejes primordiales que caracteriza a los discursos participantes. No obstante, dicha situación está vinculada con las diversas **experiencias sociales**, las cuales se originan en la interacción cotidiana y en las distintas manifestaciones de la cuestión social. Por ejemplo, el docente expresa su clara vinculación en diferentes aristas sociales (E17:3, C7M:D7H), lo que contribuyó a desarrollar cierta sensibilidad y empatía hacia las personas en diferentes circunstancias.

4.1.2.13 Empoderamiento de la PCD

El empoderamiento se presenta con 15 citas asociadas y contempla la caracterización endógena. Este atributo está constituido por la **aceptación de la discapacidad**, la cual se convierte en un **motivo de empoderamiento**, además de la constante lucha por el **reconocimiento de sus derechos** en diversos ámbitos.

La aceptación de la situación de discapacidad está vinculada con la identidad que tienen las personas de su condición, la cual se percibe como una característica natural de ser que lo constituye y complementa en su desarrollo humano (E5:13, C2M). Por lo tanto, se puede deducir que dicho texto discursivo comprende los pilares fundamentales del paradigma social de la discapacidad (Corona, 2015 en referencia a Oliver, 1998; Huete, 2010; Abberley, 1998; De Jong, 1979) .

Las situaciones de discapacidad se convierten en motivo de empoderamiento al momento de presentar circunstancias, las cuales no se hubieran desarrollado a no ser por contar con la discapacidad, por lo que se puede

hipotetizar que la discapacidad genera la sensación de seguridad por haber experimentado circunstancias difíciles originadas por su condición (E59: 17, C5H).

Una tónica permanente en el empoderamiento es el constante reconocimiento de los derechos, particularmente en el ámbito académico, en donde los discursos interactuantes requieren reivindicación de derechos. Por ejemplo, poder realizar las estrategias evaluativas en igualdad de condiciones (E80: 13, C10M), el acceso libre e igualitario en los espacios físicos (E67: 15, C8M) y el disfrute pleno en entornos escolares (E67: 6, C8M).

Aunado a lo anterior, sobresale el reconocimiento del empoderamiento por parte de otras personas, vinculado este con la insistencia, la perseverancia y la necesidad de continuar adelante con las metas previamente establecidas (E81: 7, C8M: PA8H).

4.1.2.14 Adaptación

Otra característica endógena reflejada en los textos discursivos es la adaptación, con 14 citas enraizadas. Esta se vincula con la **naturalización de la discapacidad, estrategias de sobrevivencia** y la adaptación del entorno que contribuya a la persona con discapacidad.

La naturalización de la discapacidad es protagónica en la cotidianidad de la mujer del caso 2, donde ella recibe los apoyos, las interacciones, los contextos académicos como hechos naturales (E5: 20, C2M). Por lo tanto, este fenómeno conduce a que las personas con discapacidad se habitúen y no cuestionen la adaptación constante que tienen que realizar para sobrevivir y continuar sus trayectorias académicas (E5: 60, C2M). En consecuencia, dicha adaptación se convierte en estrategias para continuar con el desarrollo en las diferentes etapas vitales (E5: 61, C2M).

Sin embargo, es necesario cuestionarse si dicha necesidad de adaptación responde a sobredimensionar la situación de discapacidad debido a que la mujer menciona estar acostumbrada a ser autosuficiente (E5: 92, C2M); por ende, se puede deducir que la mujer estaría reproduciendo los estereotipos de la discapacidad (E5: 63, C2M). (Portillo, Shum, Conde y Lobato, 2015; Hernández y González, 2016). En particular, el caso 5 reconoce que al inicio la adaptación fue difícil, pero que con el tiempo, se logra (E59: 6, C5H).

La adaptación está correlacionada con el aprendizaje que el estudiantado con discapacidad adquiere al momento de interactuar con el entorno. Por ejemplo, el caso 5 adquiere su situación de discapacidad en una etapa avanzada, por lo que se ve obligado a ajustarse a los procesos de discapacidad y aprender de ellos (E59: 20, C5H).

Dicha adaptación es también reconocida por las personas que rodean al estudiantado con discapacidad y relacionan el desarrollo de la autonomía e independencia con la capacidad de adaptación en los diferentes contextos en los que se desarrolla. Un ejemplo de ello es el caso 5, el cual refiere que al inicio experimentó la sobreprotección por parte de su núcleo familiar primario, y posteriormente se comprendió que la persona con discapacidad contaba con todas las habilidades y aptitudes para adaptarse y ser independiente (E59: 27, C5H). En consecuencia, se evidencia que la adaptación se presenta en doble vía, tanto la persona con discapacidad como su familia ejecutan acciones que configuran el habitus de la adaptación (E83: 20, C7M: PA7H) (Bourdieu, 1991, 1999 citado en Ferreira, 2010).

4.1.3. Categoría teórica 3: Contexto sociofamiliar

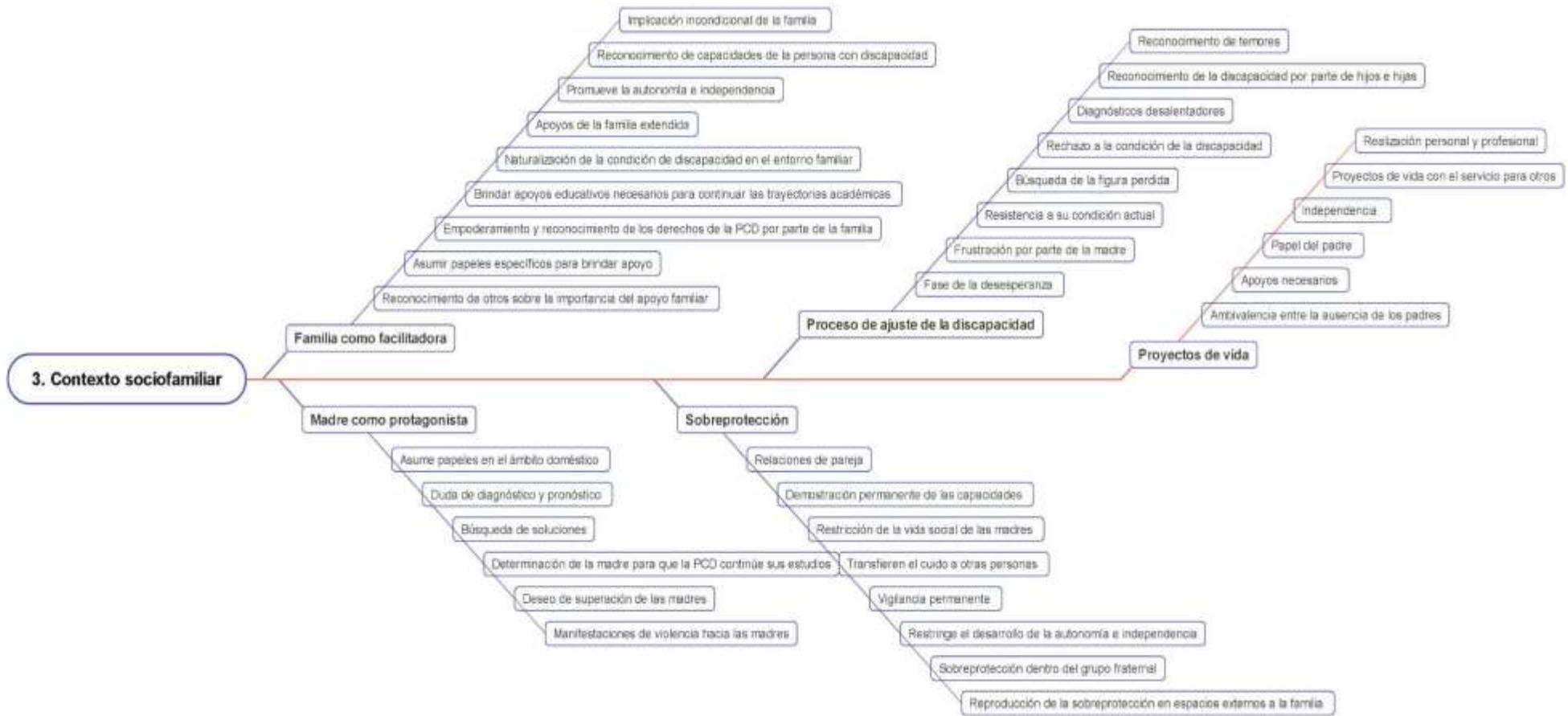
A partir de la codificación axial nace la categoría teórica contexto sociofamiliar, la cual está configurada por la participación de las personas de apoyo, en su mayoría las madres. Desde los discursos interactuantes de la investigación, se define el contexto sociofamiliar como aquellos espacios desarrollados por los entornos inmediatos, particularmente el grupo primario que construye dinámicas donde evolucionan, socializan y aprenden las personas que integran dichos espacios (Blanco, 2015, Platone, 2007, Hernández, Cárdenas y Romero, 2017).

Entre los códigos con mayor frecuencia, se destacan la familia como facilitadora (117), madre como protagonista (62), la importancia del proceso de ajuste de la discapacidad (61), la sobreprotección (25), proyectos de vida (24) y el papel del padre (20).

Con menor frecuencia se encuentran los códigos apoyo en las actividades cotidianas de la pareja (16), recursos económicos limitados (15), fracaso educativo (13), relaciones positivas entre grupos fraternales (9), familia como

elemento limitante (6) y aprendizaje y enseñanza de hijos(as) sobre PCD (6). Tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 7. Contexto sociofamiliar: códigos y atributos.



Fuente: elaboración propia.

4.1.3.1 Familia como facilitadora

Las personas participantes en la investigación caracterizan a la familia como facilitadora con 106 citas asociadas. Desde los discursos analizados, se conceptualiza este código como aquel espacio donde a las personas en situación de discapacidad se les reconoce su dignidad humana; sin dejar de lado aquellas necesidades surgidas de su discapacidad. La familia como facilitadora se convierte en un escenario donde se apoya a las personas con discapacidad para la toma de decisiones y la obtención de logros. La familia se convierte en un apoyo incondicional durante la totalidad del ciclo vital de las mujeres y hombres interactuantes en la investigación.

En esta misma línea, se entrelazan otros atributos de la familia como facilitadora, a saber: **implicación incondicional de la familia, reconocimiento de capacidades de la persona con discapacidad, promoción de la autonomía e independencia, el apoyo de la familia extendida, la naturalización de la situación de discapacidad en el entorno familiar, los constantes apoyos educativos necesarios para continuar las trayectorias académicas, asumir papeles específicos para brindar apoyo (hermanas y hermanos), empoderamiento y reconocimiento de los derechos de la persona con discapacidad por parte de la familia, el reconocimiento por parte de otras personas de la participación de la familia** en todas las etapas de desarrollo humano de la persona con discapacidad, promoción de la autonomía en el contexto familiar, las enseñanzas y aprendizajes surgidos en las dinámicas familiares (E26: 12, C3H:PA3M).

Por lo tanto, a continuación se destaca cada una de las características descritas anteriormente, con la constante comparación entre los textos discursivos de las personas interactuantes en la indagación.

Se evidencia que la familia ha estado presente en la toma de decisiones desde las primeras etapas académicas, los grupos originales orientan a la persona con discapacidad para que poco a poco vaya desarrollando habilidades que contribuyan a la toma de decisiones, además de alcanzar logros (E2: 32, C1H:G1M). Sin embargo, en ocasiones no necesariamente se le consulta a la mujer o al hombre en situación sobre discapacidad (E1: 19, C1H).

Al código de familia como facilitadora se une el código de la madre protagonista, debido a que esta última promueve espacios para la toma de decisiones, vitales para el éxito académico; por ejemplo al brindar apoyo económico para que el chico con discapacidad realice el examen de admisión y acceda a la educación superior. Además, la madre busca la calidad en los procesos académicos para que su hijo o hija pueda alcanzar trayectorias educativas exitosas (E1: 30, C1H, E67: 2, C8M).

La implicación de los grupos originarios durante las experiencias de éxito académico en las diversas trayectorias ha sido una constante para las personas interactuantes en la investigación. Las familias entregan todos sus proyectos familiares y personales, respetan sus decisiones y se empoderan, desarrollando estrategias para continuar el apoyo permanente que las personas con discapacidad requieren para alcanzar el éxito, particularmente la educación superior.

Muchas de estas familias centralizan todas sus dinámicas en las necesidades académicas de las mujeres con discapacidad, por ejemplo, postergan viajes y espacios laborales. Por lo tanto, se deduce que esa situación puede limitar el desarrollo de la autonomía y generar sobreprotección (E3: 70, C1H:D1M) (Heredia, 2015; Soler, Teixeira y Jaime, 2015).

Dicha centralización en las necesidades de las mujeres con discapacidad se balancea entre la restricción de la autonomía (Torres y López, 2015; Gómez, 2020) y el respeto a esta, por ejemplo en la escogencia de carrera, donde la madre respeta la decisión de su hija (E8: 47, C2M:PA2M).

Así mismo, se reconoce que el apoyo familiar se origina a partir del empoderamiento que estas han desarrollado a lo largo de su ciclo familiar, situación que contribuye al desarrollo de las experiencias. Dicho reconocimiento es destacado por el cuerpo docente (E10: 17, C5H:D5H).

Además, el apoyo incondicional se refleja en las constantes angustias y preocupaciones que las familias manifiestan en los momentos de cambios entre los diferentes ciclos académicos, los cuales se extienden desde el ingreso hasta la permanencia en la universidad, donde los distintos familiares asumen roles en

las dinámicas dentro del contexto de familia establecidas para que las mujeres con discapacidad alcancen el éxito académico (E11: 19, C9M:D9H).

De igual manera, el apoyo de la madre como protagonista ha sido una constante en la totalidad de las trayectorias académicas de las personas interactuantes en la investigación. Han estado presentes desde los inicios hasta la finalización de los procesos universitarios (E5: 20, C2M, E60: 28, C4H, E80: 30, C10M).

Finalmente, el apoyo versa en la constante permanencia del grupo familiar dentro de la cotidianidad de la persona con discapacidad, para facilitarle sus actividades de la vida diaria cuando se requiere (E42: 14, C4H:G4M).

Dentro de la categoría de la familia como facilitadora, el **reconocimiento de las capacidades de la persona con discapacidad** se convierte en un común denominador dentro de los grupos primarios. Por ejemplo se menciona que a pesar de los diagnósticos y pronósticos vinculados con las condiciones de discapacidad, las familias siguen creyendo en las personas, de modo que se centralizan en su naturaleza humana (E4: 11, C1H:PA1M).

Así mismo, reconocer las capacidades de las personas independientemente de las condiciones de discapacidad, conduce a la familia a buscar alternativas educativas que reconozcan las necesidades de las personas en situación de discapacidad para continuar con sus trayectorias educativas (E4: 26, C1H:PA1M).

El reconocimiento de las capacidades de las personas con discapacidad se extiende a la totalidad del entorno familiar, debido a que los grupos de hermanos y hermanas se involucran en los apoyos que requieren las mujeres con discapacidad. No obstante, este mismo comportamiento se balancea entre la sobreprotección (Heredia, 2015; Soler, Teixeira y Jaime, 2015) y la protección, porque al centralizarse todo el accionar familiar en la persona con discapacidad, puede suceder que algunas etapas del proceso de ajuste a la discapacidad (Méndez, Prats, Yagüe y Sanz, 2016) aún no se encuentran resueltas. Además, se pueden ocasionar conflictos entre los grupos fraternos, conyugales y parentales (E8: 29, C2M:PA2M).

Es necesario mencionar que el reconocimiento de las capacidades y la autonomía e independencia, se convierten en factores fundamentales de éxito académico para las mujeres con discapacidad.

Se evidencia que la familia **promueve espacios de autonomía e independencia** (Torres y López, 2015; Gómez, 2020), desde actividades pequeñas, con el objetivo de que desarrollen habilidades y capacidades las cuales incentiven la autonomía, por ejemplo, apoyar cuando es necesario sin minimizar las posibilidades existentes para la ejecución de alguna actividad (E4: 18, C1H:PA1M).

La promoción de autonomía e independencia se extiende a las diferentes áreas de participación social de las mujeres con discapacidad, tanto en la cotidianidad del entorno familiar, como en espacios laborales, recreativos y deportivos. Actitud que fortalece las experiencias de éxito en todas las trayectorias académicas (E8: 71, C2M:PA2M), (E50: 15, C10M:G10M).

El reconocimiento de la autonomía e independencia por parte de otros refuerza para que dichos atributos fortalezcan y configuren las experiencias de éxito académico en las mujeres interactuantes en la investigación (E12: 19, C4M:D4M).

Asimismo, la promoción de la autonomía e independencia se crea en torno a la generación de espacios para que las personas con discapacidad desarrollen sus propias actividades vinculadas con tareas laborales o actividades de ocio (E26: 17, C3H:PA3M).

Si bien es cierto, las familias han brindado los espacios para el desarrollo de la autonomía e independencia; alcanzarlos no ha sido fácil, han transitado por una serie de ajustes y de dejar de lado los miedos ante las situaciones desconocidas debido a las distintas posiciones sociales que se han generado en torno a la discapacidad, como categoría social vinculada con un sinnúmero de estereotipos y juicios de valor (Portillo, Shum, Conde y Lobato, 2015; Hernández y González, 2016) (E59: 27, C5H).

De acuerdo con la argumentación anterior, el reconocimiento de la posición que fomente la autonomía e independencia es fundamental para el desarrollo exitoso de las mujeres con discapacidad en el ámbito académico (E85: 88, C7M).

Así como el reconocimiento de las capacidades y la promoción de los espacios de autonomía se convierten en pilares incuestionables del éxito académico, los apoyos de la familia extendida vienen a complementarlos y a continuar fortaleciendo las trayectorias desarrolladas por las personas con discapacidad en su vida universitaria.

El **apoyo de la familia extendida** se convierte en un soporte constante para que las personas con discapacidad continúen con sus estudios universitarios, en tanto las familias brindan recursos económicos y emocionales que contribuyen a la permanencia y finalización de la educación superior (E4: 47, C1H:PA1M), (E82: 24, C7M:G7M).

La **naturalización de la discapacidad en el contexto familiar** contribuye a que esta se convierta en facilitador del éxito académico, ya que si bien es cierto, en ocasiones existen familias que centralizan su quehacer familiar en la situación de discapacidad de las personas, en otras la aceptación y el ajuste a dicha realidad se convierte en un hecho natural, el cual contribuye al desarrollo de experiencias exitosas académicamente; en particular, en los contextos universitarios (E5: 16, C2M).

Así como la naturalización de las condiciones de discapacidad es un factor determinante dentro del código de familia como facilitadora, los apoyos que se brindan son permanentes durante todas las trayectorias académicas de mujeres y hombres con discapacidad interactuantes en el estudio.

La naturalización de la discapacidad en el contexto familiar implicaba el reconocimiento de la participación de la mujer con esta situación en los diferentes ámbitos sociales. Se dejaban de lado las distintas obligaciones impuestas a las madres por los parámetros androcéntricos para que sus hijas con discapacidad estudiaran igual que el resto de la familia (E8: 43, C2M:PA2M).

Los **apoyos educativos necesarios para continuar las trayectorias académicas, brindados por los grupos originarios**, se vinculan con la inversión

de recursos económicos por parte de la familia para minimizar las barreras en los entornos educativos, particularmente barreras físicas y actitudinales. Incluso, se ha contratado una persona facilitadora para que apoye la chica con discapacidad en sus actividades diarias como la alimentación (E5: 21, C2M).

Asimismo, las familias acudían a la buena voluntad del personal docente y administrativo para que el estudiantado en situación de discapacidad accediera a la educación, invisibilizando que esta última es un derecho, situación que deja entre ver la existencia de barreras actitudinales y la discriminación en los diferentes contextos que rodean a las poblaciones con discapacidad (E5: 22, C2M).

En los diferentes contextos educativos se expresan manifestaciones de discriminación. Por lo tanto, las familias cotidianamente ejecutaban acciones para minimizar o eliminar las barreras físicas y educativas, particularmente en escenarios de formación académica inicial. El enfrentamiento constante ante la segregación educativa genera en las familias desgaste físico y emocional por la incesante lucha por el reconocimiento de la educación como derecho (E28: C9H:PA9M).

Es evidente que la participación de las madres durante todos los procesos es fundamental, incluso se continúan asumiendo imposiciones sociales y políticas en cuanto al significado de ser una excelente madre bajo la premisa del “deber ser” para las mujeres con y sin discapacidad, porque tienen una permanente obligación de demostrar que sí pueden realizar cualquier actividad humana (E28: 9, C9H:PA9M) (Lagarde, 2005; Conte, Moretti y Ribeiro, 2019).

Asimismo, la imaginación y la creatividad en la familia se convierten en común denominador en los procesos de brindar apoyo durante todas las etapas del desarrollo humano. Surge la creación de productos técnicos y dispositivos para la recreación de las mujeres con discapacidad, particularmente en la infancia. Impera el sentido de admiración, reconocimiento y respeto hacia las familias por brindar el apoyo incondicional (E67: 31: C8M).

Dentro de los apoyos educativos desarrollados por la familia como facilitadora, se encuentra el protagonismo una vez más de las madres, quienes desarrollaban roles de transcriptoras de apuntes hasta productoras de audios, con

el objetivo de que sus hijos e hijas finalizaran de manera exitosa los procesos educativos (E5: 25, C2M, E28: 9, C9H:PA9M).

Junto con los apoyos educativos que las diferentes familias desarrollan para que las personas continúen sus actividades académicas, se visualiza la importancia del empoderamiento y los derechos de las mujeres y hombres con discapacidad.

El **empoderamiento de los núcleos originarios** inicia con el desarrollo del acompañamiento por entidades educativas externas al contexto familiar, sin dejar de lado la claridad que estas tienen sobre la importancia de la educación en las diferentes fases del ciclo vital. Estas situaciones han contribuido al reconocimiento de la educación como legítimo derecho; no obstante, ámbitos como la socialización, sexualidad, desarrollo de la infancia, recreación y deporte, quedan al margen de la persona con discapacidad (E5: 30, C2M).

El empoderamiento familiar, se evidencia en la constante contienda contra las barreras actitudinales del personal docente y administrativo de los sistemas educativos por donde transitan las personas con discapacidad y que actualmente son exitosas académicamente (E8: 35, C2M:PA2M).

Particularmente, dicho empoderamiento se refleja en las acciones que la madre como protagonista realiza en las distintas trayectorias académicas, por ejemplo en el momento de exigir y reconocer la legalidad de los procesos administrativos, cuando sus hijos e hijas enfrentan manifestaciones de discriminación educativa (E4: 17, C1H: PA1M).

Asimismo, se evidencia que las madres reconocen la existencia de barreras actitudinales que cotidianamente deben sobrellevar para que se visualice la educación como derecho en los ámbitos educativos. Por lo tanto, se puede deducir que aunque ocasiona desgaste emocional, la insistencia y perseverancia de estas madres, son factores determinantes para el éxito académico de sus hijas (E28: 5, C9H:PA9M).

Dentro del código de familia como facilitadora, es evidente que todas las personas que la integran han **asumido papeles específicos con el objetivo de brindar apoyo a la persona con discapacidad**, desde choferes, facilitadores

personales hasta personal de oficios domésticos, cuyos protagonistas son las madres y los padres (E5: 45, C2M, E5: 51, C2M, E7: 72, C2M:D2M).

Dentro del código familia como facilitadora, el **reconocimiento permanente de otras personas involucradas** en las experiencias de éxito de las mujeres con discapacidad, oscila entre la constancia, la valentía, el ímpetu y la necesidad de derribar barreras. Sin embargo, algunas familias mantienen actitudes de sobreprotección y de limitación, situaciones conocidas por docentes y grupos de pares de las mujeres con discapacidad participantes en la investigación (E1: 45, C1H, E6: 67, C2M:G2H, E7: 69, C2M:D2M).

Dentro de la categoría contexto familia, también se encuentra un código de gran relevancia para el análisis y la discusión de las experiencias de éxito académico, el cual se refiere a la madre como protagonista con 62 citas asociadas.

Los textos discursivos definen dicho código como la participación permanente de la madre en todos los procesos educativos, por los cuales han transitado las personas con discapacidad interactuantes en la investigación. Además, implica que las madres han asumido diferentes roles; los cuales van desde papeles de cuidado, amigas, hasta apoyo emocional. La mayoría de las madres se han desarrollado en el ámbito privado. No obstante, ellas manifiestan el deseo de continuar sus estudios y desempeñarse en otras áreas diferentes a la esfera doméstica.

4.1.3.2 Madre como protagonista

En el código de la madre como protagonista, se evidencia que constantemente **asume papeles** socialmente impuestos, en particular aquellos vinculados con los ámbitos domésticos, estar disponibles para asumir otros a pesar de sus ilusiones y deseos personales, posponer sus proyectos de vida o desarrollarlos de manera tardía en virtud de que sus hijos e hijas con discapacidad alcancen sus objetivos, los cuales cotidianamente están vinculados con la esfera académica (E1: 56, C1H, E8: 10, C2M:PA2M, E8: 11, C2M:PA2M).

El protagonismo de las madres se evidencia en el permanente cuestionamiento acerca del **diagnóstico y pronóstico** de las condiciones de discapacidad de sus hijas e hijos, ellas se convierten en factores determinantes para continuar con las diferentes etapas del ciclo vital, lo que conlleva a la

finalización exitosa de las diversas formaciones académicas (E4: 13, C1H: PA1M, E8: 7, C2M:PA2M).

Junto con el cuestionamiento del diagnóstico y el pronóstico, se presentaba también la incondicional búsqueda de soluciones por parte de las madres como protagonistas, debido a que ellas se encontraban transitando por el proceso de ajuste a la discapacidad, el cual también es un código de la categoría teórica de contexto sociofamiliar.

Las madres protagonistas se encuentran en una permanente **búsqueda de alternativas de solución** vinculadas con los procesos educativos y de vida cotidiana de sus hijas e hijos, con el objetivo de que puedan desarrollarse en las diferentes etapas del desarrollo humano (E4: 15, C1H: PA1M) (Aguilar, Morocho, Armijos, 2018).

Esta situación se visualiza en la **determinación de las madres para que la persona con discapacidad se incluya en los procesos académicos** y logren obtener una carrera universitaria. Particularmente, las madres protagonistas apuestan a la educación como un determinante, el cual contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de sus hijos e hijas, alcanzando estabilidad en diversas áreas (E4: 39, C1H: PA1M, E4: 48, C1H: PA1M).

Dentro del código de la madre como protagonista, se evidencia el constante **deseo que ellas tienen por alcanzar sus propios objetivos**, aunque sea de manera tardía, debido a que se dedicaron a su familia (E8: 45, C2M:PA2M). Además, cuando visualizan que la persona con discapacidad alcanza cierta estabilidad socioeconómica, manifiestan su deseo de dedicarse a sus proyectos personales, siempre reconociendo los logros de sus hijos e hijas (E4: 41, C1H: PA1M).

Las **manifestaciones de violencia hacia las madres** como protagonistas, es un código que sobresale de manera permanente en todos los textos discursivos de las narraciones biográficas. Asimismo, cabe mencionar que una de las madres facilitadoras de personas con discapacidad manifiesta haber vivido situaciones de violencia, entre ellas de acoso callejero. Por ejemplo, tenía que cargar a su hijo por su discapacidad y él ya estaba grande. En una ocasión le gritaron "(...) mamacita, ¿por qué mejor no me alza a mí?" (E4: 61, C1H: PA1M).

Por otra parte, la figura materna contribuye a las experiencias de éxito académico de la persona con discapacidad a pesar de las situaciones de violencia vividas. Estas continúan con el objetivo permanente de que la persona con discapacidad pueda salir adelante por sí sola. Por ejemplo, una madre menciona que una vez que se enteró de la situación de discapacidad de su hijo, debido a que al momento de la noticia le dieron un diagnóstico y pronóstico desalentador, decide trabajar de manera impetuosa para poder obtener recursos económicos y que su hijo se desarrolle en las mejores condiciones según su percepción. Además, dentro del afán de querer que la persona con discapacidad, sobre todo hombre, se supere, una madre menciona que trabajó mucho tiempo para eventualmente enviar a su hijo, hombre con discapacidad, al extranjero por la existencia de oportunidades para lograr una mejor condición socioeconómica. Al respecto, “(...) soñaba con llevar a mi hijo a España, pero quedé embarazada y no pude alcanzar esa meta (...)” (E4:68, C1H:PA1M).

Las manifestaciones de violencia expresadas por las madres protagonistas, ya sea ejercidas por sus parejas, personal educativo o por imposiciones sociales, ellas continuaron priorizando **las necesidades de sus hijos e hijas con discapacidad**. Por lo que, ocasionalmente, se invisibilizan las demandas de otros integrantes de su núcleo familiar (E8: 65, C2M:PA2M).

4.1.3.3 Proceso de ajuste a la discapacidad

De acuerdo con los discursos analizados, el proceso de ajuste a la discapacidad cuenta con 61 citas asociadas. Este es definido como aquellas etapas o fases por las cuales transitan las familias de la persona con discapacidad, y que experimentan conflictos o situaciones difíciles de enfrentar debido a las crisis que surgen cuando en la familia una persona integrante presenta discapacidad.

Durante el proceso de ajuste a la discapacidad, sobresale el **reconocimiento de los temores**, tanto por la persona con discapacidad como por sus madres, particularmente en las etapas iniciales de dicho proceso, sin que estos limiten los espacios de la toma de decisiones, tal como se observa en (E1:52, C1H).

4.1.3.4 Reconocimiento de la discapacidad por parte de hijos e hijas

Una de las características del proceso del ajuste a la discapacidad, consiste en los conflictos que se presentan entre los grupos parentales. Un ejemplo de ello se observa mediante la naturalización y “normalización” de la **vergüenza que sienten los hijos e hijas por la situación de discapacidad de sus padres o madres** (E67:33, C8M).

Una de las características del proceso de ajuste a la **discapacidad que genera actitudes desalentadoras** y dudas, son los pronósticos y diagnósticos médicos, presentes en los discursos interactuantes en la investigación (E4:21, C4H: PA1M).

De la mano con los diagnósticos desalentadores, surge el **rechazo permanente de las condiciones de discapacidad**, particularmente cuando se adquiere esta discapacidad en edades de la vida adulta, debido a las nuevas realidades que deben enfrentar las personas (E59:45, C5H).

Otra de las etapas del proceso de ajuste a la discapacidad, que surge a partir de la interacción con los textos discursivos de las personas participantes en la investigación, es la **búsqueda de la figura perdida** (Bamba, Gómez, Beltrán, 2017). Dicha fase se refleja en los discursos de las madres en el momento de comparar las condiciones de discapacidad de sus hijos e hijas con otras personas sin discapacidad, situación que se convierte en una actitud esperanzadora (E4:27, C1H:PA1M).

Así mismo como parte del ajuste a la discapacidad, las personas que adquieren dicha situación presentan **resistencias a su realidad actual**, por lo que niegan, durante esta etapa, los apoyos necesarios para el desarrollo de la autonomía e independencia. No obstante, se requiere aclarar que este acontecimiento es una característica natural del proceso de duelo (E24:33, C5H:PA5M), (E24:15, C5H:PA5M).

La **frustración de la madre** también se presenta en el proceso de ajuste a la discapacidad, debido a que ella mantenía un deseo de apoyo permanente para que su hijo con discapacidad tuviera mejores condiciones de vida fuera del contexto nacional. Sin embargo, se presentan conflictos parentales a causa de que la madre queda embarazada y no puede cumplir con las expectativas

establecidas, situación que ella considera como frustrante. Por lo que se puede inferir que la madre se encuentra en un constante cuestionamiento, en no poder desarrollar su proyecto de vida, el cual está condicionado a la discapacidad de su hijo (E4:33, C1H:PA1M).

Es evidente que todas las familias de las personas con discapacidad interactuantes en la investigación transitaron por las diferentes etapas del proceso del ajuste, las cuales se extienden desde la búsqueda de la figura perdida hasta la **fase de la desesperanza**. Este proceso se vive cuando los grupos primarios pasan de especialista en especialista, con el objetivo de que alguna persona profesional les comunique que tarde o temprano la situación de discapacidad va a desaparecer (E8:6, C2M:PA2M).

4.1.3.5 Sobreprotección

Dentro de la categoría teórica del contexto sociofamiliar, se presenta el código de sobreprotección, el cual cuenta con 25 citas asociadas. Según Domínguez y Vásquez (2016), esta consiste en que otras personas, mayoritariamente vinculadas con el entorno familiar, realicen actividades y tareas que las personas con discapacidad sí puedan ejecutar por sí solas. No obstante, algún integrante del grupo primario ejecuta ciertas actividades porque tiende a confundir el amor con la facilitación de diversas acciones, pues siente seguridad estando al lado de su hijo o hija o pareja, existe temor y desconfianza sobre las capacidades de la persona en situación de discapacidad por la existencia de barreras en el entorno.

A partir de los discursos interactuantes de la investigación, se identifican nueve características para esta categoría. La primera de ellas se refiere a que la sobreprotección se encuentra no solo en el seno del núcleo familiar primario, sino también en las **relaciones de pareja**, la cual se manifiesta a través de la preocupación por la seguridad constante de la persona y el apoyo permanente en las actividades de la vida diaria; en ocasiones los y las compañeras se convierten en asistentes personales (E83:39 C7M:PA7H, E76:29 C6M).

Además, la segunda característica está vinculada con la **intención de sobreproteger**, la cual se convirtió en una constante en las narraciones discursivas de las personas interactuantes (E76:26 C6M).

La tercera característica de la sobreprotección consiste en la **demostración permanente de las capacidades** de las personas con discapacidad para realizar las actividades que desee. Por ejemplo, una de las madres no permitía a su hijo con discapacidad ejecutar ciertas tareas en el hogar, por lo que este tuvo que demostrar poco a poco que podía desempeñarse en esas tareas con autonomía e independencia (E59:27 C5H).

La quinta y la sexta características de la sobreprotección se vinculan con la **restricción de la vida social de las madres**, debido a que estas últimas se limitan de participar en los diferentes espacios sociales y familiares por atender a su hijo o hija con discapacidad. No obstante, en aquellos momentos donde logran involucrarse en otras actividades, **es porque previamente han transferido el cuidado de sus hijos a otras personas** (E29:10 C4H:PA4M). El hecho de delegar la atención de la persona con discapacidad en otro individuo genera seguridad en quienes ejercen la sobreprotección (E45:27 C5H).

Aunado a las características anteriores, en la octava sobresale **la vigilancia permanente**, en donde quienes sobreprotegen ejercen supervisión constante en las tareas y movimientos desarrollados por las personas con discapacidad en su cotidianeidad (E29:9 C4H:PA4M).

La novena característica refleja cómo la **sobreprotección restringe el desarrollo de la autonomía e independencia** de la persona con discapacidad, la cual muestra inseguridad al realizar actividades cotidianas por cuenta propia, depende de la presencia de sus personas de confianza (E12:20 C4M:D4M). También, la restricción de la autonomía se presenta en la interacción con otras personas y en la necesidad que tiene quien sobreprotege de estar pendiente en la cotidianidad de la mujer con discapacidad (E6:72 C2M:G2H, E: 8:50 C2M:PA2M).

Dicha restricción a la autonomía e independencia surge por temores y miedos que permanecen en las personas que sobreprotegen, en su mayoría las madres, por lo que se infiere que ellas se han desarrollado bajo patrones androcéntricos, que construyen asignaciones sociales como “buenas madres”, “madres protectoras”, “madres cuidadoras” y “mujeres para otros” (E1:52 C1H) (Lagarde, 2005).

Algunas personas con discapacidad interactuantes en la investigación refieren que los diversos modelos de crianza han promovido el ejercicio de la autonomía e independencia a pesar del reconocimiento de las limitaciones en el desarrollo de estas (E5:4 C2M).

La décima característica identificada en el código de la sobreprotección se refiere a las **manifestaciones de esta dentro del grupo fraternal**, particularmente de aquellos hermanos y hermanas mayores a la persona con discapacidad. Por lo que se puede inferir que estos últimos asumen roles asignados durante la socialización primaria (E5:50 C2M).

La **reproducción de la sobreprotección de la familia en espacios externos** se refleja en la cotidianidad de las personas con discapacidad debido a que está presente tanto en los espacios académicos como laborales, deportivos y recreativos, entre otros. Dicha situación refleja la continua existencia de estereotipos (E2:12 C1H:G1M) referentes a la discapacidad y la permanente reproducción de estos a pesar de los avances en las políticas sociales vinculadas a la realidad de la discapacidad, acontecimiento que genera discriminación y segregación social (E2:26 C1H:G1M). El hecho de trasladar las diversas expresiones de la sobreprotección se vincula con las manifestaciones de la discriminación, por ejemplo, la sobre generalización y la sobre especificidad expresadas por Jiménez (2008).

Al respecto, la sobre generalización se presenta cuando un estudio o teoría que busca reivindicaciones solo analiza ciertas actitudes y/o conductas de las personas sin discapacidad. Sin embargo, se presentan los análisis como válidos para la totalidad de la ciudadanía. Un ejemplo de ello es cuando en las mallas curriculares no se incluyen contenidos vinculados con la perspectiva de la discapacidad y accesibilidad, o en las estrategias didácticas se invisibilizan las diversas formas de aprendizaje de las personas en situación de discapacidad. (Jiménez, 2008).

En esta misma línea, Jiménez (2008) también propone como otra expresión de discriminación la sobre especificidad, la cual se refiere a pensar como específico de las personas con discapacidad, algunas actitudes, necesidades, conductas e intereses, los cuales son compartidos por los distintos grupos

sociales. Por ejemplo, se piensa que un ascensor o una rampa solo beneficia a las personas en situaciones de discapacidad.

De acuerdo con el horizonte argumentativo descrito en los párrafos anteriores, en el código de papel de padres, el cual cuenta con 20 citas asociadas, se destaca la **sobreprotección de padres en menor escala**, particularmente cuando un hijo adquiere su discapacidad en edad adulta, lo que genera un vínculo parental entre un padre que ha finalizado su etapa laboral y el hijo que adquiere su situación, en donde el primero asume el rol de guía vidente (E24:13, C5H:PA5M) y el segundo se encuentra en un proceso de ajuste a la discapacidad, cuya consecuencia es la necesidad de un padre de sobreproteger por la incertidumbre que vive en su nueva realidad (E:12:20, C4H:D4H).

4.1.3.6 Proyectos de vida

El enraizamiento del código proyectos de vida es de 24 citas asociadas, las cuales se relacionan con las expectativas, particularmente aquellas vinculadas con la **realización personal y profesional**, por ejemplo finalizar un posgrado universitario (E85: 74, C7M), aplicar el conocimiento adquirido (E85: 72, C7M) y desempeñarse exitosamente en el ámbito profesional, el cual de acuerdo con la mayoría de los textos discursivos, se vincula con el ejercicio de la docencia (E67: 29, C8M, E60: 20, C4H).

Así mismo, la realización personal, el sentirse feliz, construir una familia, mantener una actitud positiva, se convierten en factores indispensables para los proyectos de vida de los discursos interactuantes (E1: 48, C1H, E55: 16, C3H).

Es necesario mencionar que las personas de apoyo, quienes en su mayoría son madres, vinculan los **proyectos de vida con el servicio para otros**, particularmente sus padres y madres (E67: 29, C8M), hijos e hijas (E8: 57, C2M: PA2M), priorizando en el ámbito académico. Además, se dejan de lado sus proyectos personales. No obstante, los propios discursos dejan entrever las ilusiones y deseos que ellas tienen en realizar sus expectativas (E8: 45, C2M: PA2M).

Dentro de los proyectos de vida, la **independencia** sale a la luz y se convierte en un factor determinante para estos, lo cual implicó cambios en el

aspecto físico, adquirir bienes materiales y alcanzar la independencia económica (E59: 19, C5H).

Dentro del contexto sociofamiliar se desarrolla el código **papel del padre**, el cual cuenta con 20 citas asociadas y que evidencian su participación en todo el proceso educativo de las personas con discapacidad. Los diferentes fragmentos discursivos destacan que ha existido ambivalencia entre los papeles adquiridos por esta figura paterna, los cuales oscilan por un lado entre aquellos que están totalmente ausentes, es aquel padre que no soportó que su hija naciera en situación de discapacidad y decidió irse, y por el otro lado, aquella figura paterna que se mantiene en el ámbito público, particularmente participando en aquellas acciones relacionadas con sus hijas con discapacidad, tales como en las gestiones administrativas y de traslado a los centros educativos.

De acuerdo con los textos discursivos, los padres, durante el desarrollo de los procesos académicos, brindan **apoyos necesarios**, los cuales se extienden desde apoyo para la movilización (E59:30, C5H) hasta ejercer como profesor (E28:14, C9:PA9M). Asimismo, los padres asumen la implementación de ajustes razonables en los contextos escolares. Por ejemplo diseñar y colocar un pasamanos para el apoyo durante los recesos (E5:23, C2M).

En esta misma línea, los discursos evidencian el involucramiento de la totalidad de la familia en la lucha del reconocimiento de la educación como derecho de la persona con discapacidad. Además del **incesante afrontamiento de barreras actitudinales en el ámbito académico** (E5:29, C4H:PA4M), en particular durante los primeros años de formación (E7:72, C2M:D2M). Paradójicamente, así como se presenta la implicación familiar, también existe la **ambivalencia entre la ausencia de los padres** (E4:18, C1H:PA1M) y la **presencia del proveedor económico** (E4:47, C1H:PA1M).

Por lo tanto, se puede inferir que el apoyo brindado por los padres es satelital; es decir, a la distancia, vinculado con ámbitos públicos. Por ejemplo, se desarrollan ejecutando tareas como negociaciones con las autoridades colegiales para que se le reconozca a sus hijas o hijos el derecho a la educación o como choferes (E5:45, C2M) y proveedores económicos (E5:51, C2M). En cambio, las

madres se mantienen en la esfera privada expresando mayores cercanías en las trayectorias académicas de las personas en situación de discapacidad.

A pesar de que en la mayoría de los discursos desarrollados en este código, se tiene una efímera participación de los padres en las trayectorias académicas, se destacan **algunas relaciones parentales cercanas** (E45:26, C5H:G5H).

Dentro de la categorización teórica del contexto sociofamiliar, sobresalen categorías como apoyos en las actividades cotidianas de la pareja (16), recursos económicos limitados (15), fracaso educativo (secundaria y universitario) (13), relaciones positivas de grupos fraternales (9), familia como limitación (6), aprendizaje y enseñanza de hijos(as) sobre PCD (6), códigos que también se encuentran vinculados con las propiedades descritas en las argumentaciones anteriores. Por ejemplo, las parejas apoyan a la mujer con discapacidad en actividades vinculadas con apoyo personal y actividades domésticas, los recursos económicos limitados es una tónica presente en los inicios de los proyectos educativos.

Los fracasos educativos se relacionan con la necesidad de cambiar de institución escolar porque no se brindaron los ajustes educativos necesarios para continuar su trayectoria académica; y las relaciones fraternales positivas se encuentran interrelacionadas con el apoyo en los procesos educativos (E5:39, C2M) como el traslado (E5:43, C2M y E80:29, C10M) y atención de necesidades de la vida cotidiana (E5:55, C2M y E7: 24, C2M:D2M).

4.1.4 Categoría teórica 4. Dimensionalidad de la accesibilidad

Esta categoría se constituye por cinco dimensiones de la accesibilidad (diagrama 4), originadas a partir de los diferentes diálogos participantes de la investigación. Cada dimensión se encuentra configurada por apoyos y barreras, las cuales se reflexionan en las líneas siguientes:

Figura 8. *Dimensionalidad de la discapacidad*

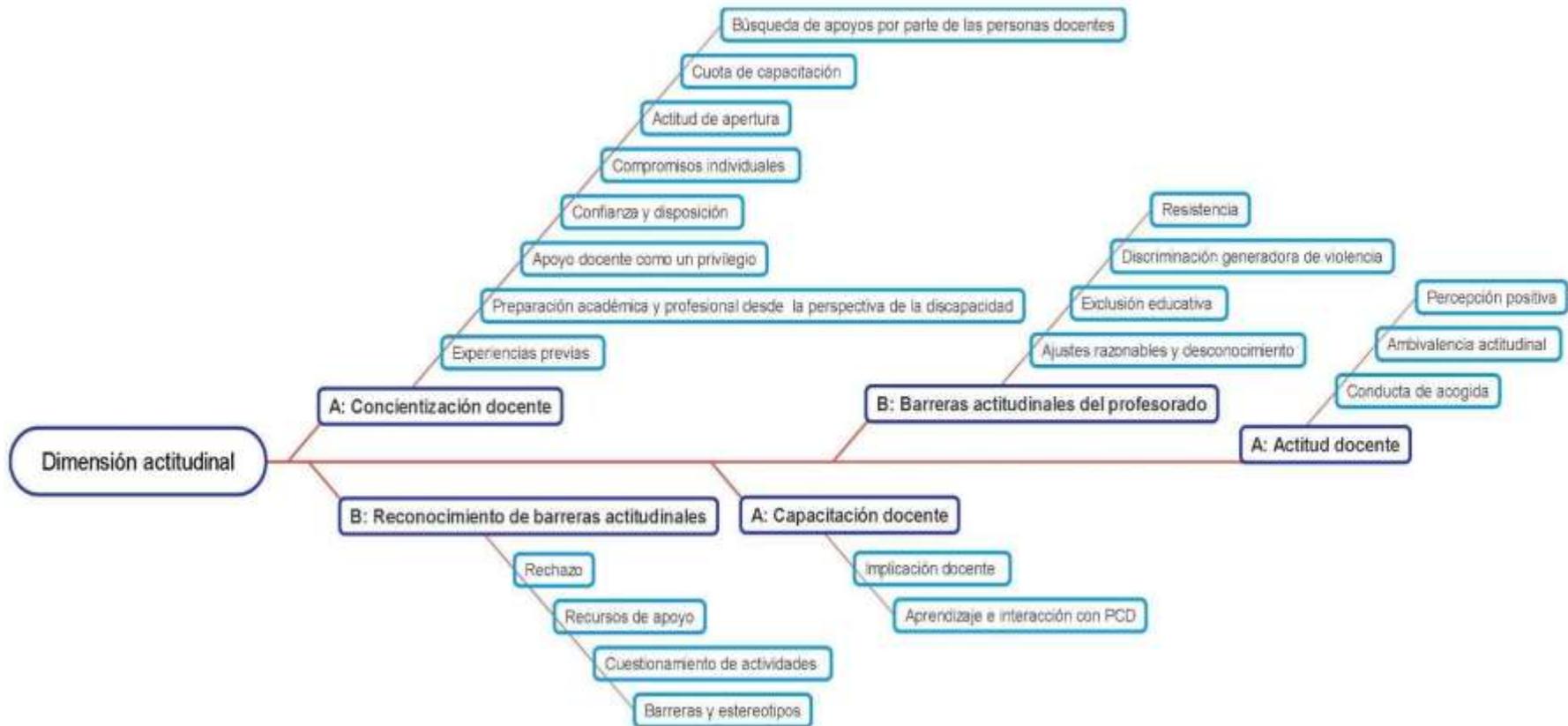


Fuente: elaboración propia.

4.1.4.1 Dimensión actitudinal

Esta dimensión se refiere a los conceptos, conductas y actitudes que pueden o no discriminar a las personas en situación de discapacidad. Dicha categoría está vinculada con los códigos originados en la codificación abierta, los cuales se correlacionan directamente entre la concientización docente, reconocimiento de barreras actitudinales, capacitación y centralización de la discapacidad, entre otros códigos. Además, a partir de la codificación axial se procedió a organizar dicha categoría en apoyos y barreras, por lo tanto, a continuación, se encuentran en primer lugar los textos discursivos vinculados con los apoyos, seguidos por las barreras.

Figura 9. Dimensión actitudinal códigos y atributos



Fuente: elaboración propia.

4.1.4.1.1 Concientización docente

Como se observa en la figura anterior, la dimensión actitudinal está constituida por apoyos y barreras, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. Con el objetivo de tener una comprensión más alta de este ámbito, se iniciará con el análisis de los apoyos para continuar con las barreras.

La concientización (62 citas asociadas) y capacitación docente (22 citas enraizadas), son códigos correlacionales debido a que presentan interacciones mutuamente incluyentes entre sí. La concientización genera que el cuerpo docente se capacite en la perspectiva de la discapacidad y la capacitación conduce a que las profesoras se concienticen en dicha realidad.

En la capacitación docente se observa la **búsqueda de apoyos por parte de las docentes**, por ejemplo, el caso uno menciona que él se informa del apoyo universitario a través de su facilitadora (E1:27, C1H).

En esta misma línea, el hecho de que el cuerpo docente se encuentre capacitado en la temática de la discapacidad contribuye a que se conciba al estudiantado desde su integridad y no se centralice solamente en aquellas necesidades de su situación (E3: 7, C1H: D1M).

El profesorado que tiene una **cuota de capacitación** mantiene una percepción constante que caracteriza el paradigma social de la discapacidad, particularmente con los apoyos necesarios para concluir de manera exitosa los estudios universitarios (E3: 13, C1H: D1M). Es evidente que la capacitación docente genera una **actitud de apertura**, lo cual contribuye a promover interacciones positivas entre profesoras y estudiantes, cuyo resultado consiste en la ejecución de los apoyos universitarios por parte del cuerpo docente (E1: 69, C1H).

Dicha apertura se visualiza en la labor académica del profesorado, el cual asume **compromisos individuales** para brindar los recursos necesarios que requiere el estudiantado para continuar con sus trayectorias educativas (E3: 59, C1H: D1M). Incluso esta actitud lleva a las docentes a concientizar a sus colegas mediante la exposición y análisis de estrategias para facilitar los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad (E7: 57, C2M: D2M).

Se puede inferir que existe una dinámica entre la concientización y la actitud de la apertura docente, atributos que conducen a la naturalización de las situaciones de discapacidad. Un ejemplo de ello es lo que menciona la estudiante del caso 2, quien refiere que uno de los apoyos más significativos recibidos por parte de una docente consistió en hacerla sentir parte del grupo, sin señalar la diferencia por su discapacidad (E5: 89, C2M).

La **confianza** es otra característica que se une a la actitud de apertura docente, lo cual produce que el estudiantado se acerque a sus profesoras(es) con el objetivo de manifestarles sus requerimientos de apoyo para desenvolverse en sus experiencias de aprendizaje (E5: 92, C2M).

La concientización docente ocasiona que el profesorado mantenga una **disposición** para apoyar al estudiantado, tanto en acciones cotidianas como académicas (E84: 58, C7M: D7H).

Asimismo, la disposición conlleva a que el cuerpo docente trate de generar acciones afirmativas para minimizar la exclusión y discriminación, por ejemplo en el caso 7, el docente refiere que a la estudiante no la contrataban para que ella cumpliera las horas correspondientes de su asignación de becas (E84: 57, C7M: D7H).

La disposición del personal docente involucra la implicación de apoyos constantes en los momentos en que el estudiantado lo requiera, incluso llegar a apoyar en su entorno cotidiano a la discente para que esta pueda finalizar exitosamente su trayectoria académica en el contexto universitario (E84: 45, C7M: D7H). Dichos apoyos permanentes se visualizan en el diseño y la ejecución de estrategias didácticas para que las estudiantes continúen con sus estudios y minimicen la cantidad de barreras existentes en los ámbitos académicos (E76: 40, C6M). Por consiguiente, ellas siempre se encuentran consultando sobre los requerimientos necesarios para continuar los procesos (E76: 15, C6M).

La disposición también es caracterizada por la necesidad de aprender y construir dichos aprendizajes de manera conjunta, tanto por parte de la persona en situación de discapacidad como entre el grupo de pares, un ejemplo de ello es el caso 5, en el cual se menciona que la experiencia de contar con un colega con

discapacidad le va a ser útil para el futuro personal y profesional (E45: 23, C5H: G5M).

En esta misma línea, la disposición docente ha sido reconocida por el estudiantado con discapacidad, cuando se menciona que existen esfuerzos docentes por aprender y brindar todos los ajustes educativos razonables en la cotidianidad de la práctica docente (E24: 24, C5H: G5M).

A partir de la disposición, el **apoyo docente se ha visto como un privilegio** en particular en el caso 1, cuando el grupo de pares menciona que existe una relación muy predilecta entre la persona docente y aquella que tiene una situación de discapacidad, hasta el extremo ocasionando un acto discriminatorio, vista desde los diversos paradigmas de la discapacidad (E2: 26, C1H: G1M).

La concientización docente lleva a la **incorporación de la perspectiva de la discapacidad** en los diferentes escenarios del currículo universitario, por ejemplo, la docente del caso 1 menciona que ella incorporó los contenidos teóricos de la discapacidad en los momentos de analizar con el grupo las diversas pedagogías de la inclusión. (E3: 22, C1H: D1M). Asimismo, la mujer del caso 6 menciona que su docente la invita a desarrollar el tema de la discapacidad en clase, con el objetivo de concientizar a sus colegas (E76: 7, C6M).

La concientización docente se encuentra íntimamente relacionada con la **preparación académica y profesional** en la que el profesorado se ha desarrollado, esta situación lleva a que las profesoras sean defensoras de la educación inclusiva, cuyo resultado es la atención de calidad y equidad a su estudiantado (E7: 45, C2M: D2M). Asimismo, las y los estudiantes reconocen la formación de sus docentes y la cantidad de oportunidades disponibles que se presentan al encontrarse con profesionales en educación preparados académicamente, en la realidad de la accesibilidad y la discapacidad (E55: 26, C3H).

La preparación académica y profesional se refleja en los apoyos que el profesorado brinda para que su estudiantado pueda finalizar exitosamente sus trayectorias académicas. Por ejemplo, el hombre del caso 3 menciona que su profesora describe los elementos, se encuentra en una constante búsqueda de

material accesible y complementaria para desarrollar los ajustes educativos razonables (E55: 26, C3H).

Sin embargo, no solo se requiere de una preparación académica y profesional que contribuya a brindar los apoyos necesarios para garantizar el derecho a la educación de estudiantes en situaciones de discapacidad, si no mantener una actitud autodidacta para brindar los ajustes que su estudiantado requiere (E14: 6, C6M: D6H).

La concientización docente también está vinculada con las **experiencias previas** que estas personas han tenido con la discapacidad, por ejemplo la docente del caso 1 menciona que en otros momentos ha tenido diversos estudiantes en situación de discapacidad tanto en su práctica docente universitaria (E3: 26, C1H: D1M) como en otros espacios (E3: 28, C1H: D1M).

Las experiencias previas con la discapacidad también están vinculadas con diversas acciones de participación social y desarrollo en distintos ámbitos cotidianos, por ejemplo la docente en el caso 1 menciona que trabajó en una ONG (E3: 54, C1H: D1M) vinculada con personas con discapacidad y el docente del caso 7 (E84: 35, C7M: D7H) cita que tuvo un compañero en situación de discapacidad, lo cual contribuyó al desarrollo de su concientización.

La concientización docente se encuentra mediatizada por el acompañamiento del profesorado (E84: 43, C7M: D7H) en las diferentes etapas de vida de sus estudiantes en condiciones de discapacidad.

4.1.4.1.2 Capacitación docente

Dentro de la dimensión actitudinal también sobresale la capacitación docente, la cual cuenta con 22 citas asociadas. La primera de ellas es la **implicación** del profesorado, esta brinda los apoyos que la estudiante requiere, los cuales van desde brindar horas extra para la atención de estudiantes hasta facilitar el material accesible (E80: 10, C10M).

Una segunda característica de la capacitación docente es el **aprendizaje** que se presenta a través de la **interacción** con personas en situación de discapacidad, el cual demuestra que él no se aprovecha de su discapacidad para cumplir las exigencias académicas (E55: 25, C3H).

La capacitación en áreas específicas contribuye a una comprensión integral de las necesidades del estudiantado con discapacidad, por ejemplo, la docente del caso 9 menciona que en la práctica docente no es solo necesario contar con saberes en pedagogía, sino que es de suma importancia desarrollar conocimientos vinculados con diversidad, accesibilidad y discapacidad (E11: 20, C9H: D9M).

También, se evidencia que el profesorado asume, como compromiso personal, formarse académicamente (E3: 24, C1H: D1M) y actualizarse en ámbitos (E10: 6, C5H: D5H) que contribuyan al desarrollo de su práctica docente.

En las líneas anteriores se puede visualizar que la concientización y la capacitación docente se encuentran íntimamente vinculadas mediante propiedades y atributos que se traslapan entre sí, generando ambientes y contextos accesibles que garantizan el éxito académico del estudiantado en condiciones de discapacidad.

4.1.4.1.3 Actitud docente

En la dimensión docente se destaca la actitud presentada por el cuerpo docente, dicho código cuenta con 17 citas asociadas, las cuales se caracterizan por la **percepción positiva, ambivalencia actitudinal y conducta de acogida**.

El estudiantado menciona que la **percepción positiva** del profesorado (E81: 12, C8M: PA8H) ha beneficiado su permanencia en las diferentes trayectorias académicas, así como el reconocimiento de ambos al derecho a la educación en igualdad de condiciones (E1: 14, C1H).

Además, existe una **ambivalencia actitudinal** entre el profesorado, ya que algunas personas docentes muestran el interés por brindar los apoyos necesarios dentro de su práctica docente en el contexto universitario; sin embargo, carecen de conocimiento e información para alcanzar la accesibilidad en el ejercicio de su práctica profesional (E80: 15, C10M).

La actitud docente se caracteriza también por la **conducta de acogida** y las acciones que genera con el objetivo de brindar los ajustes razonables requeridos por el estudiantado en el contexto del aula. Por ejemplo, la madre del caso 9 menciona que la docente de la escuela aprovechaba un rayito de sol para

explicarle contenidos teóricos a su hijo con discapacidad visual (E28: 9, C9H: PA9M).

La acogida también implica que el profesorado esté interesado en aprender más y conocer herramientas que le faciliten los diversos procesos de la accesibilidad dentro de un currículo académico (E24: 7, C5H, G5M). Además de brindar los apoyos necesarios y oportunos que respondan a las necesidades inmediatas, el profesorado pide que se le reconozca al estudiantado la educación como un derecho y no como un favor o una regalía (E5: 22, C2M).

La conducta de acogida estaba presente en la dinámica administrativa y académica de las diversas instituciones educativas, donde las personas en situación de discapacidad se insertaban con el objetivo de continuar las trayectorias académicas (E4: 27, CH1: PA1M).

Incluso, este tipo de conducta era cuestionada y criticada por algunos colegas profesores debido a que, según ellos, la acogida podría interpretarse como una atención de facilitación particularizada, la cual se concibe como una barrera y no tanto como un apoyo (E3: 68, C1H: D1M).

De acuerdo con los horizontes argumentativos citados anteriormente, se produce una interrelación entre la concientización, la capacitación y la actitud docente, aspectos que genera la realización de ajustes educativos razonables, los cuales se convierten en factores que caracterizan al éxito académico, tanto de mujeres como de hombres en situaciones de discapacidad que alcanzan un grado académico universitario.

4.1.4.1.4 Centralización en la condición de persona

En la dimensión actitudinal se observa que los fragmentos discursivos destacan la centralización en la condición de persona como un elemento relevante en dicho ámbito, este código presenta 14 citas asociadas que se caracterizan por **creer y reconocer sus propias capacidades y desarrollar interacciones cotidianas en ámbitos normalizados**.

Es de gran importancia para las personas con discapacidad, que se les reconozcan sus propias capacidades y que la discapacidad es una situación más de su realidad, por ejemplo el caso 4 refiere que su entorno inmediato descubrió

que se puede vivir con una situación de discapacidad visual y se vive bien (E60: 29, C4H). La argumentación anterior permite hipotetizar que el estudiante ha sido víctima de algunos estereotipos de la discapacidad en su contexto cercano.

Por consiguiente, un hecho semejante al anterior es presentado por la compañera del caso 2, la cual menciona que las barreras son impuestas por los diversos escenarios que acompañan a las personas con discapacidad. Estos escenarios se encuentran colmados de un sin número de estereotipos y juicios de valor referentes a las condiciones discapacitantes (E52: 12, C6M: G6M).

Asimismo, contar con la posibilidad de centralizarse solamente en la condición de persona y no en la discapacidad, permite que las personas se desarrollen integralmente en los diversos espacios de participación social. Espacios en los cuales, quizás en algunos momentos, el mismo estudiante con discapacidad se cuestionaba las posibilidades y oportunidades de concebirse a él mismo como participante activo (E60: 25, C4H).

La centralización en la condición de persona ha tomado gran relevancia en la población estudiantil con discapacidad participante en la investigación, por la permanente actitud de creer que debía demostrar sus capacidades a todos los grupos sociales implicados en la realidad de la discapacidad (E55: 33, C3H).

A la argumentación anterior se une la percepción que mantiene el grupo de pares sobre la insistencia de percibir a sus colegas con discapacidad, como personas en igualdad de condiciones y de que es necesario concientizar a otros sobre dicha realidad (E52: 13, C6M: G6M).

Otro atributo de gran relevancia, presente en la centralización en la condición de persona, se refiere a las interacciones cotidianas en ámbitos normalizados. Por ejemplo, la compañera del caso 10 reconoce que su colega se ha desarrollado académica y profesionalmente igual que cualquier otra persona sin la situación de discapacidad (E50: 6, C10M: G10M). Además, se comparten espacios e interacciones de amistad y noviazgo (E26: 19, C3H: PA3M) en la cotidianidad universitaria (E36: 10, C3H: G3M).

De acuerdo con los párrafos anteriores, la dimensión actitudinal está compuesta por la centralización de la condición de persona, cuyo eje principal es

el reconocimiento de las capacidades y habilidades que las personas cuentan para su desarrollo cotidiano, lo cual se vuelve un elemento significativo de la accesibilidad actitudinal.

4.1.4.1.5 Accesibilidad actitudinal

Junto a la centralización de la condición de persona se presenta la accesibilidad actitudinal, con 11 citas enraizadas, dicho código se configura por una **relación cercana, la búsqueda por garantizar el derecho a la educación, la implicación y disponibilidad de recursos**. La primera categoría se define por las interacciones cercanas, apertura al diálogo y compañerismo (E67: 21, C8M).

El garantizar el derecho a la educación superior se configura por la existencia de entidades de apoyo y los ajustes educativos razonables necesarios para el ingreso, permanencia y finalización de la carrera universitaria (E60: 12, C4H).

La accesibilidad actitudinal requiere de **disponibilidad de recursos e implicación**. La docente del caso 4 menciona que es necesaria la disponibilidad para que la gente trabaje en lo que se quiere alcanzar y hacer posible el deseo de avance y progreso (E12: 9, C4H: D4M) en el ámbito de la inclusión, accesibilidad y discapacidad. En esta misma línea la implicación corresponde a estar atento y comprender las necesidades de su compañera en el momento de expresarse (E6: 27, C2M: G2H).

Además, los fragmentos discursivos resaltan la disponibilidad de los recursos, los cuales han contribuido a minimizar la existencia de barreras en los contextos universitarios, con el objetivo de garantizar el acceso y el reconocimiento de la educación superior para el estudiantado en situación de discapacidad (E6: 48, C2M: G2H).

La importancia de la disponibilidad de los recursos y la implicación de las personas que rodean al estudiantado con discapacidad, dejan entrever la comprensión de conceptos vinculados con discapacidad a partir de las experiencias previas. Por lo tanto, se presenta una comprensión integral de la inclusión, diversidad, discapacidad y accesibilidad, elementos fundantes del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

4.1.4.1.6 Comprensión de conceptos vinculados con discapacidad para la labor docente

Este código tiene una densidad de 8 citas asociadas, las cuales se originan a partir de las **experiencias previas** que tanto docentes como el grupo de pares han vivido con la discapacidad. Por ejemplo, la docente del caso 2 (E7: 58, C2M: D2M) manifiesta la necesidad de comprender los recorridos académicos por los cuales transita el estudiantado con discapacidad para brindar los ajustes razonables en las prácticas docentes.

Aunado con lo anterior, el grupo de pares también manifiesta la necesidad de adaptarse y ajustarse a la realidad de sus colegas en condiciones de discapacidad y no a la inversa, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas integrantes del conglomerado humano (E2: 8, C1H: G1M).

Una vez comprendidas las interacciones presentadas en la dimensión actitudinal, las cuales se convierten en apoyos que contribuyen al éxito académico, seguidamente se presentarán los discursos vinculados con las barreras que configuran la categoría actitudinal.

4.1.4.1.7 Reconocimiento de barreras actitudinales

El reconocimiento de barreras actitudinales cuenta con 65 citas asociadas, las cuales comprenden el **rechazo, recursos de apoyo, cuestionamiento de actividades y barreras relacionadas con estereotipos**.

Los fragmentos discursivos de este código refieren que el rechazo está vinculado con aquellas áreas específicas que trabajan con y para la realidad de la discapacidad, particularmente con la educación especial (E55: 32, C3H). Incluso se presenta una falsa premisa sobre que aquellas personas que se desempeñan en estos ámbitos manifiestan exclusión y rechazo. El hombre del caso 3 refiere haber experimentado dichas actitudes hacia él siendo persona con discapacidad (E55: 30, C3H).

Asimismo, el rechazo está vinculado con los estereotipos y juicios de valor. El estudiante del caso 3 manifiesta haber recibido dichas expresiones al inicio de su carrera (E55: 25, C3H), situación que genera barreras quizás por la falta de conocimiento y experiencias.

La carencia de recursos de apoyo versa sobre la falta de disponibilidad de elementos monetarios institucionales, como las becas, que faciliten el ingreso y permanencia en contextos académicos al estudiantado con discapacidad (E60: 8, C4H). Además, se hace necesaria la investigación que contribuya a generar posibilidades y oportunidades y que garantice el acceso a los diferentes ámbitos educativos (E7: 75, C2M: D2M). La carencia de recursos de apoyo se observa también en la falta de preparación docente para la promoción y desarrollo de procesos inclusivos en las distintas poblaciones con discapacidad que ingresan a la educación superior.

Los discursos interactuantes que se estudian en la presente investigación refieren que las limitaciones de recursos se presentan en las actitudes que generan barreras en las distintas áreas de la comunidad universitaria. Se cita aquí que las instituciones de educación superior han generado recursos y avances tecnológicos de manera efectiva; sin embargo, se han restringido en el área actitudinal (E3: 58, C1H: D1M).

Otro atributo de las barreras actitudinales es el **cuestionamiento en actividades**, las personas con discapacidad que se desarrollan en contextos cotidianos son cuestionadas debido a su desarrollo en actividades comunes para cualquier persona sin discapacidad, por lo que se puede decir que aún existe la presencia de estereotipos de la discapacidad (E52: 19, C6M: G6M).

Las barreras actitudinales se encuentran íntimamente relacionadas con **los estereotipos**, basados en una premisa de normalidad (E52: 4, C6M: G6M), la cual es caracterizada bajo el paradigma biológico o rehabilitador de la discapacidad. La fundamentación de dicho paradigma trae consigo barreras que se continúan reproduciendo en el tejido social, por lo que se crea una nebulosa acerca de la realidad de la discapacidad (E50: 5, C10M: G10M).

La existencia de estereotipos genera barreras que afectan la aplicación de los ajustes razonables necesarios para continuar los estudios universitarios. Por ejemplo, la docente del caso 5, menciona que en ocasiones, el grupo de compañeros y compañeras no estaba concientizado sobre los apoyos que requería una de sus colegas (E10: 12, C5H: D5H).

Durante todas las trayectorias académicas del estudiantado con discapacidad, los estereotipos han sido permanentes, por ejemplo la madre del caso 2, menciona que en el momento de ingresar su hija a la escuela (E8: 34, C2M: PA2M) y al colegio (E8: 15, C2M: PA2M), la administración le negaba la admisión a dicha entidad educativa, simplemente por presentar una situación de discapacidad.

Se hipotetiza que la institucionalidad educativa se acoge a los estereotipos como una medida para justificar la imposición barrera, vistas como aceptables a través del tiempo, por la concepción que se tenía de que las personas en situación de discapacidad en ningún momento contarían con el acceso a la educación ni a la formación universitaria, acontecimiento que se refleja en las barreras actitudinales (E7: 25, C2M: D2M).

De igual manera, las barreras se vinculan con los estereotipos de discapacidad y género, donde se invisibiliza la interseccionalidad (Crenshaw, 1990; La Barbera, 2016; Ocampo, 2016). Por ejemplo, el familiar del caso 6 menciona que la situación de discapacidad prevalece sobre el género (E31: 22, C6M: PA6H). Por lo tanto, dichas ideas preconcebidas limitan la actuación cotidiana de las mujeres con discapacidad, como lo expuso la madre del caso 2, quien expresa las dificultades enfrentadas por las personas con discapacidad para acceder a un empleo (E8: 68, C2M: PA2M).

Es evidente que la existencia de barreras actitudinales se presenta en todos los espacios de la vida universitaria, desde la administración, pasando por el profesorado hasta llegar al grupo de pares (E5: 71, C2M). Esta situación es reconocida por el mismo estudiantado con discapacidad (E3: 10, C1H: D1M).

Las barreras actitudinales generan diversas manifestaciones de violencia, estructural y simbólica (Ramirez, 2015), particularmente hacia las mujeres con discapacidad. Dicha violencia se encuentra oculta en los diferentes escenarios académicos, cuyo resultado es la naturalización de este acontecimiento, el cual se traduce en la violación de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación de las mujeres. Por ejemplo, cuando una docente cuestiona la capacidad cognitiva de una estudiante solamente por presentar una situación de discapacidad física (E5: 31, C2M).

En la categoría teórica de dimensión actitudinal, se presentan las barreras actitudinales en general del profesorado y el reconocimiento de estas por parte de otras personas, aspecto que se describe a continuación.

Mediante el análisis de esta categoría, se observa que las familias reconocen las **dificultades que generan las barreras** en los diferentes trayectos educativos (E8: 40, C2M: PA2M). Asimismo, se observa en el análisis de los **obstáculos relacionados con las necesidades** de las personas de acuerdo con su situación de discapacidad. Por ejemplo, la docente del caso 2 menciona que el estudiantado se restringe de participar en algunas actividades porque los apoyos dependen de sus familiares (E7: 67, C2M: D2M).

De igual manera, se reconoce la existencia de un sin número de barreras que generan a las poblaciones con discapacidad el doble o triple de trabajo, aunque cuenten con el apoyo familiar indispensable para derribar dichos obstáculos (E7: 27, C2M: D2M).

También se visualizan las **barreras en la implementación de estrategias didácticas** para el desarrollo de las prácticas docentes, particularmente en el acceso a los recursos para desarrollar las diversas tareas académicas (E6: 29, C2M: C2H). De igual manera, el hecho de estar constantemente derribando y enfrentando los diferentes obstáculos, presenta una **sobre exigencia** en las diversas demandas educativas, ocasionando el deterioro en las relaciones interpersonales y, por ende, en la calidad de vida de las personas (E5: 86, C2M). Se puede inferir que dicha sobre exigencia en ocasiones no es detectada por el personal docente, e incluso, tampoco al momento de evaluar los aprendizajes.

4.1.4.1.8 Barreras actitudinales del profesorado

Las barreras actitudinales del profesorado cuentan con 39 citas asociadas, las cuales tienen como atributos **la resistencia, la discriminación generadora de violencia, la exclusión educativa por falta de apoyo y ajustes razonables y desconocimiento**.

La **resistencia** se percibe en la constante existencia de barreras actitudinales reconocidas por el mismo profesorado (E16:8, C10M:D10H), cuyo resultado es la invisibilización de las necesidades del estudiantado y, por ende, de los apoyos requeridos para continuar con sus estudios, limitándoles las

oportunidades educativas (E55:29, C3H). Además, las barreras se encuentran asociadas con la carencia de capacitación, lo que puede traer consigo la perpetuación de estereotipos y juicios de valor (E55:27, C3H). Incluso, esta resistencia se refleja en el accionar del profesorado durante la cotidianidad de su práctica docente, en hechos tan sencillos como el cambio del aula para brindar mayor facilidad (E80:12, C10M), desarrollo de ajustes razonables e implicación docente con el estudiantado, y acontecimientos basados en estereotipos, como lo es el de pensar que las personas con ciertas discapacidades deben estudiar determinadas carreras, lo que responde a ciertos parámetros construidos socialmente (E80:11, C10M).

Por consiguiente, la resistencia está mediatizada por una aceptación encubierta, donde el profesorado pretende brindar las adaptaciones necesarias por la insistencia de una institucionalidad que lo obliga. Sin embargo, no lo ejecuta por una perspectiva de concientización ni de derechos (E7:59, C2M:D2M).

La resistencia oscila entre la no comprensión de las necesidades educativas específicas (E7:28, C2M:D2M) hasta la negación de brindar apoyos correspondientes para finalizar los estudios universitarios de manera exitosa. Dicha premisa es expresada directamente por el profesorado interactuante en la investigación.

Junto a la resistencia, se origina la discriminación y ambas generan violencia simbólica y estructural (Bourdieu, 1994, Ocampo, 2013; Hernández, 2013). Las manifestaciones de esa resistencia se reflejan en conductas y acciones ejecutadas por el profesorado universitario. Por ejemplo, expresar implícita (E5:80, C2M) y explícitamente que la persona con discapacidad es un estorbo (E67:14, C8M), o ejercer prácticas pedagógicas impuestas de manera normalizada (E7:21, C2M:D2M), sobre las cuales Bourdieu (1988) menciona que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1988, p. 45).

Asimismo, las acciones pedagógicas violentas se ejecutan en condiciones que invisibilizan las necesidades particulares y quienes no las atienden en su defecto recurren a medidas que atentan contra los derechos de las personas

(E76:6, C6M), situación presente en el caso (E67:5, C8M) donde una mujer experimentó violencia física y psicológica por parte de una docente en primaria.

Se puede deducir que las diversas manifestaciones de violencia estructural y simbólica son un común denominador (E5:82, C2M) entre las trayectorias académicas del estudiantado en condiciones de discapacidad, particularmente en las de mujeres de quienes se cuestiona su capacidad intelectual mediante actitudes específicas.

La violencia y discriminación se extienden a otros ámbitos de los contextos universitarios. Según uno de los participantes, la violencia no solo está presente en el profesorado durante algunas prácticas pedagógicas, sino también en el sector administrativo y en el grupo de pares (E5:71, C2M).

Es importante mencionar que, en el atributo de la **discriminación generadora de violencia**, específicamente estructural y simbólica, es manifestada por los participantes en esta investigación, en su mayoría por mujeres, solamente un texto fue expresado por un hombre con discapacidad, quien afirma que un profesor se burlaba de él comentándole que era el “payaso” de la clase (E4:25, C1H:PA1M).

Es evidente que esta discriminación generadora de violencia se encuentra normalizada dentro del currículo oculto en la institucionalidad educativa, perpetuada por medio de prácticas reproductoras que son invisibles a la “normalidad” pedagógica.

Las barreras docentes también generan **exclusión educativa**. Un ejemplo de ello es expresado por el caso 3, quien manifiesta que ingresa a una carrera universitaria determinada y no la concluye por la carencia del apoyo necesario para continuar y permanecer en dicha formación académica (E55: 10, C3H). Aspecto vinculado con el desconocimiento acerca de las necesidades específicas del estudiantado con discapacidad, hito que también es reconocido por el grupo de pares (E50: 14, C10M: G10M).

Las barreras producidas por el desconocimiento implican la necesidad de preparación en inclusión y discapacidad, retomando de nuevo la importancia de

analizar y ejecutar las diferentes dimensiones de accesibilidad (E6: 14, C2M: G2H).

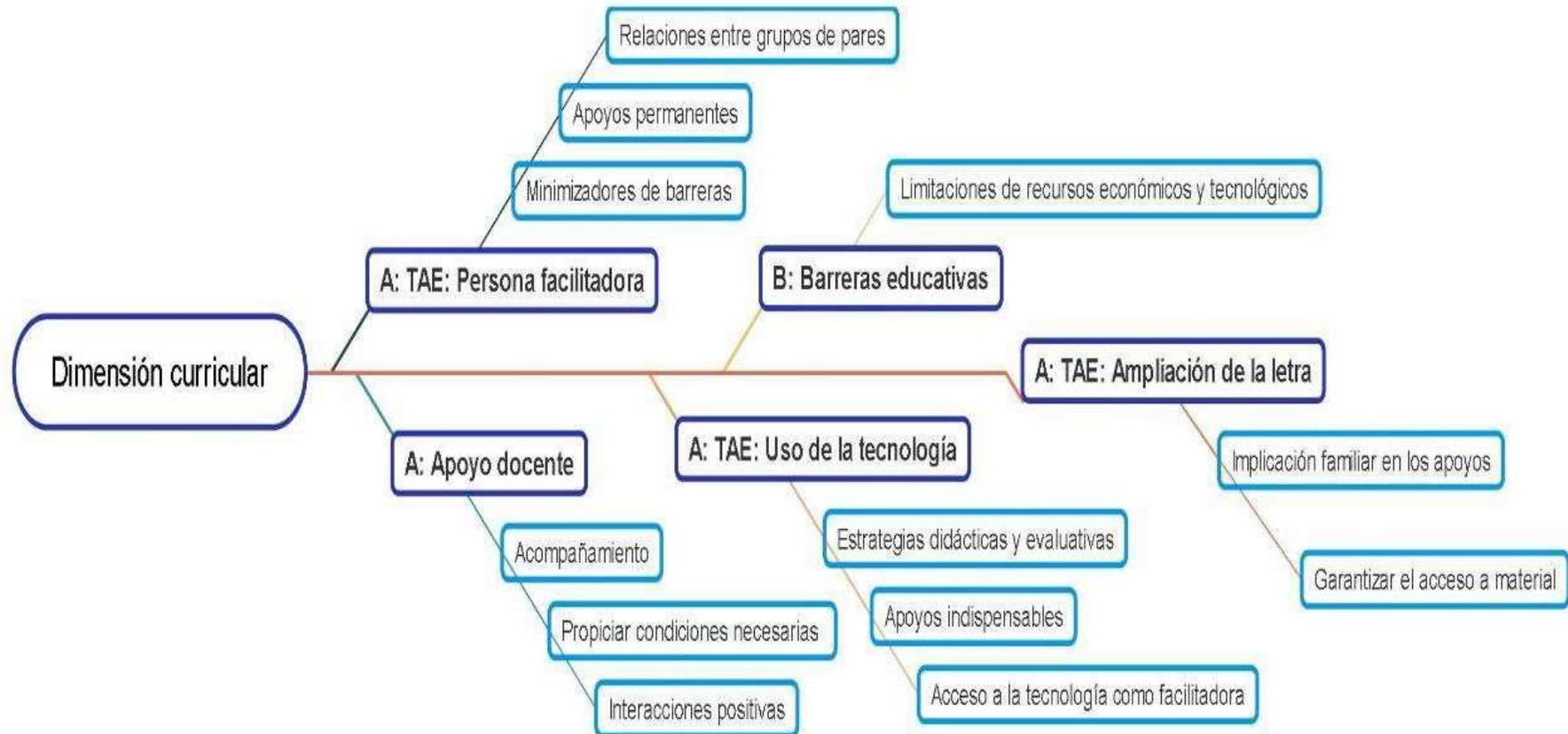
Dichas barreras generan discriminación y violencia, ya que el estudiantado no recibe los **ajustes necesarios** para llevar procesos educativos de calidad y en condiciones de equidad. Por ejemplo, la mujer del caso 2 menciona que en los momentos de responder a formas de evaluación de los aprendizajes, no se le brindaban las condiciones aptas (E5: 83, C2M). Por lo que se puede deducir que este acontecimiento es un factor que limitó su éxito académico.

Finalmente, durante la totalidad de las narraciones biográficas, la premisa continua es la carencia de apoyo por parte del profesorado en los diversos caminos educativos, tanto de mujeres como de hombres (E1: 18, C1H). No obstante, se evidencia mayor reiteración de lo anterior en las respuestas que involucran a estudiantes con discapacidad.

4.1.4.2 Dimensión curricular

Esta dimensión se refiere a todos los tipos de apoyo educativo que mediante ajustes razonables, buscan la flexibilización en los diversos currículos educativos, con el objetivo de alcanzar la accesibilidad a estos entornos.

Figura 10. *Dimensión curricular: códigos y atributos*



Fuente: elaboración propia.

Desde la codificación axial, esta dimensión se organiza de acuerdo con los tipos de apoyo educativo y las barreras, dicha configuración se origina a partir de los textos discursivos. Por lo tanto, en un primer momento, se encuentran los códigos vinculados con los apoyos, seguido por las barreras.

4.1.4.2.1 TAE: Persona facilitadora

El código con mayor densidad de la dimensión curricular es el tipo de apoyo educativo persona facilitadora, este cuenta con 34 códigos asociados, los cuales se vinculan con las **relaciones entre grupos de pares, apoyos permanentes, minimizadores de barreras, cotidianos y significativos**.

En cuanto a las relaciones de grupos de pares, se destaca que existen compañeros y compañeras que desempeñan la labor de tutores (E85: 40, C7M), por ejemplo, el caso 8 manifiesta que en la universidad recibía el apoyo de una compañera del colegio, por lo tanto, se puede deducir que permanecieron las relaciones de amistad (E81: 5, C8M: PA8H). Entre las labores que desarrollaban los grupos de pares en las tareas de tutoría, se encontraban dictar el contenido de la pizarra (E80: 5, C10M), tomar notas y ser asistentes para desarrollar diversas acciones de la cotidianidad universitaria (E36: 18, C3H: G3H).

Así mismo, el apoyo que el estudiantado recibió fue **permanente** para la ejecución de diferentes tareas, desde el transporte hasta el traslado a clases y la facilitación del proceso alimenticio (E67: 12, C8M). Es necesario destacar que los diferentes discursos interactuantes mencionan que el apoyo de personas facilitadoras es verdaderamente **significativo**, ya sea cuando se ejerce el papel de tutoría (E59:15, C5H), toma de apuntes (E36:6, C3H:G3H) y cuando se brinda el material digital (E24:9, C5H:G5M) para el desarrollo de las demandas académicas.

Es importante mencionar que se destaca un hito de gran relevancia, debido a que los textos discursivos reflejan que el apoyo de la facilitadora personal permite desempeño en el aula (59:10, C5H), acompañamiento (E10:10, C5H:D5H), facilitación de espacios (E6:22, C2M:G2H), independencia y autonomía (E5:108, C2M).

Además de que este tipo de apoyo contribuye a continuar con las trayectorias académicas, también minimiza las barreras existentes en el

desempeño educativo, por ejemplo, para facilitar estrategias didácticas que no son accesibles (E80: 8, C10M) y brindar los ajustes educativos razonables (E80: 7, C10M).

El apoyo cotidiano en el contexto del aula fue naturalizado por el grupo de pares, por ejemplo el compañero del caso 9 menciona que brindar los apoyos requeridos por su colega con discapacidad era asumido por cualquier persona (E46: 5, C9H: G9H). Por consiguiente, ellos y ellas se encontraban atentos en facilitar procesos accesibles para la práctica docente (E42: 5, C4H: G4H), por ejemplo, indicarle al profesorado en qué momento podía desarrollar acciones de apoyo que respondieran a las necesidades de sus semejantes en situación de discapacidad. De igual manera se reconoce que el apoyo cotidiano es esencial para la ejecución de las distintas actividades interuniversitarias (E8: 58, C2M: PA2M).

4.1.4.2.2 Apoyo docente

Otro aspecto de relevancia en la dimensión curricular refiere al desarrollo docente, con 27 citas asociadas. Este código es comprendido por **el acompañamiento, propiciar condiciones necesarias e interacciones positivas**.

El acompañamiento es comprendido por brindar todo el apoyo que el estudiantado requiere y los recursos para la realización de actividades fuera del contexto universitario, como lo explica el docente del caso 7 (E84:45, C7M: D7H). Además, el profesorado menciona la dedicación de tiempo para que su estudiantado finalice sus cursos de manera exitosa (E6:64, C2M:G2H). Por lo tanto, dicha experiencia ha sido una tónica permanente en las diferentes etapas educativas (E4:27, C1H:PA1M) de las personas en situación de discapacidad, de lo cual se puede deducir que el acompañamiento podría ser un factor de éxito académico.

En esta misma línea, se presenta un mayor reconocimiento por parte del estudiantado hacia el profesorado que le propicia las condiciones necesarias para continuar con los estudios. Por ejemplo, brindar un poco más de tiempo para la entrega de las asignaciones correspondientes (E82:30, C7M), además de proveer

los apoyos educativos necesarios de acuerdo con los requerimientos (E82:28, C7M) se asume también como un ajuste razonable hacia el estudiantado.

De la mano de las condiciones propicias se presentan las interacciones positivas, hecho que facilita el desarrollo académico en los diversos momentos de estudio. La empatía juega un rol de suma importancia a la hora de brindar los ajustes educativos (E26:11, C3H:PA3M) y el estudiantado menciona que son pocos los docentes que restringen el apoyo (8:61, C2M:PA2M) y que, en su mayoría, los profesores empáticos tenían una actitud asertiva y accesible.

4.1.4.2.3 TAE: Uso de la tecnología

El apoyo educativo dado mediante el uso de la tecnología se convierte en otro código importante en la dimensión curricular. Este cuenta con 19 citas enraizadas, las cuales se encuentran configuradas por el uso de tecnología en **las estrategias didácticas y evaluativas, apoyos indispensables, la tecnología facilita el proceso de admisión e ingreso, evolución tecnológica, familia garantiza el acceso mediante el uso de la tecnología.**

Es evidente que el uso de la tecnología en estrategias didácticas y evaluativas responde a las necesidades del estudiantado con discapacidad, lo cual permite que los procesos educativos sean accesibles y garantes del derecho a la educación (E80:7, C10M). Un ejemplo de ello es el reconocimiento de la importancia a que el profesorado permita el uso de diferentes dispositivos como la computadora, para generar autonomía e independencia en las experiencias de aprendizaje (E60:37, C4H).

Los textos discursivos manifiestan que el uso de la tecnología se convierte en un apoyo indispensable para permanecer y continuar los estudios universitarios, como lo bien lo cita la persona del caso 4, cuando hace referencia a la posibilidad de grabar las clases y usar las computadoras para trabajo cotidiano y tareas específicas, así como de contar con el material en formato digital (E60:16, C4H). Además de la relevancia del uso de la tecnología en los apoyos inmediatos, se presenta una estrategia de guía para que el estudiantado pueda buscar y acceder a la información accesible, cuyos ejes son el fomento de la independencia y el aprendizaje autónomo (García, Ortiz y Chávez, 2017, Cárcel, 2016) (E55:24, C3H).

Asimismo, la importancia del uso de las tecnologías se percibe en las distintas acciones que constituyen la práctica docente de la práctica docente, debido a que permite grabar las lecciones, contar con escaneo de libros, formatos accesibles (Zappalá, 2019, Othamni, González, Rodrigo y Pérez, 2018) descripción oral (E55:5, C3H) y el uso de programas sintetizadores de voz (González, 2018, Ramos, Jadán, y Arias, 2017) (E29:12, C4H:PA4M).

Por otra parte, el uso de la tecnología contribuye a facilitar los procesos de admisión e ingreso a la universidad mediante la utilización de lectores de pantalla, lo cual reduce el tiempo y brinda oportunidades educativas para estudiantes en condiciones de discapacidad (E80:6, C10M). Por consiguiente, se reconoce la importancia de la evolución tecnológica. Un ejemplo de ello era cuando la persona de grupo de pares del caso 10 menciona que se utilizaban casetes para grabar clases, y que actualmente se utilizan lectores de pantalla y grabación digital de audios y video para mayor facilidad y complemento pedagógico (E50:12, C10M:G10M). De igual manera, la evolución experimentada por dispositivos como los casetes sucede con el uso de la grabadora (E36:6, C3H:G3H) y la implementación de los CDs, situación que genera independencia de los apoyos familiares, particularmente la madre del caso 9 (E28:12, C9H:PA9M).

Aunado a lo anterior, se puede observar que el uso de la tecnología adquiere su protagonismo en la garantía del acceso a la educación por parte de las familias. Por ejemplo, la madre del caso 9 refiere que ella grababa las lecturas en casete para que su hijo se desempeñe de acuerdo con las demandas académicas (E28:9, C9H:PA9M). Dicho accionar también es reconocido por el profesorado y la importancia de dichos apoyos para la formación universitaria (E10:16, C5H:D5H).

4.1.4.2.4 TAE: Ampliación de la letra

El código Tipo de Apoyo Educativo ampliación de letra, con 14 citas asociadas, se encuentra constituido por **garantizar el acceso a material, accesibilidad en el ingreso y la implicación de la familia en la implementación de los apoyos necesarios.**

Se reconoce que el profesorado está anuente a desarrollar accesibilidad en el material debido a que se convierte en un elemento indispensable para el

desarrollo académico (E12:2, C4M:D4M). También, se observa la importancia de que la información se presente en ciertos formatos como Word, lo que permite ampliar la letra con mayor facilidad (E16:12, C10M:D10H).

Vinculado con lo anterior, la ampliación de la letra es importante para la aplicación de pruebas (E55:4, C3H), así como grabar las lecciones y contar con textos digitales (E55:5, C3H) con el objetivo de minimizar los esfuerzos (E59:89, C5H) y garantizar la accesibilidad de los diversos recorridos académicos del estudiantado.

Es evidente que la ampliación de la fuente se ha vuelto necesaria de acuerdo con la situación de la discapacidad. Al respecto, la chica del caso 10 menciona que inició con tamaño de fuente 12, continuó con 14 y 16, finalizando con 18 (E80:3, C10M). De la misma forma que el tamaño de la letra se convirtió en un recurso de accesibilidad curricular, esta se vio complementada con los espacios físicos accesibles, particularmente con el uso de la iluminación natural (E85:40, C5M) y el distanciamiento del tiempo para la entrega de asignaciones universitarias (E85:45, C5M).

De igual manera, como se citó en las argumentaciones anteriores, los diferentes apoyos educativos se convierten en pilares fundamentales para acceder y continuar en los diversos recorridos académicos. A los apoyos mencionados se suman los espacios accesibles, lectores escribientes (E80:6, C10M), ampliación de letra y la implicación de la familia en la implementación de los apoyos necesarios (E28:11, C9H:PA9M) como columnas que garantizan el éxito académico y, por ende, el derecho a la educación en sus diferentes niveles.

4.1.4.2.5 TAE: Ampliación del tiempo para realizar diferentes actividades

El tipo de apoyo educativo ampliación de tiempo para la realización de las diferentes actividades cuenta con 13 citas asociadas y se percibe en el desarrollo de **actividades académicas**. Por ejemplo, el caso 1 menciona que requiere mayor cantidad de tiempo para poder escribir y que esta acción es la única adaptación que actualmente tiene (E1:23, C1H). De igual manera, la mujer del caso 10 coincide en dicho ajuste razonable para la ejecución de exámenes y pruebas cortas (E16:12, C10M:D10H). El tiempo aproximado que han solicitado para la

ejecución de las diferentes tareas académicas es de 10 a 15 minutos adicionales (E80:8, C10M).

En esta misma línea la adaptación de tiempo se brinda de acuerdo con las **necesidades por la situación** de discapacidad del estudiantado (E1:38, C1H). Asimismo, los textos discursivos refieren que las adaptaciones se presentan según la realidad de cada persona y por tal motivo es necesario dialogar sobre las limitaciones que se presentan en determinados espacios y momentos (E2:14, C1H:PA1M). Dicho ajuste, también se debe aplicar en actividades extracurriculares (E3:10, C1H:D1M), con el objetivo de continuar brindando el apoyo para la finalización exitosa de los diversos trayectos académicos.

4.1.4.2.6 TAE: Estrategias didácticas

Dentro de la dimensión curricular se encuentra el código de estrategias didácticas, constituido por 12 citas enraizadas y caracterizadas por **materiales accesibles, búsqueda de igualdad y acciones inclusivas**.

La primera característica se refiere a los materiales accesibles, donde la docente del caso 2 enfatiza que son necesarios para el desarrollo de procesos cognitivos y de formación (E7:6, C2M:D2M). Aunado a lo anterior, la profesora del caso 4 refiere que la disponibilidad de materiales (E12:8, C4H:D4M) guía y orienta las diferentes metodologías desarrolladas en el contexto de aula y **busca la igualdad** educativa (E7:63, C2M:D2M), beneficiando así el éxito académico.

Es de suma importancia mencionar que la visión de elaborar materiales accesibles también es proyectada en el contexto familiar, con el objetivo de brindar y facilitar los diferentes caminos educativos. Por ejemplo, la madre del caso 9 (E28:9, C9H:PA9M) menciona que desde sus posibilidades ella acostumbraba a preparar los apoyos para lograr que las experiencias de aprendizaje fueran más inclusivas.

Las estrategias didácticas inclusivas facilitaron los procesos educativos (E45:19, C5H:G5H). Además, el estudiantado reconoce la importancia de que los profesores describieran las diapositivas en el momento de desarrollar las clases (E55:5, C3H), por ejemplo se detallaban las imágenes, gráficos, diagramas y esquemas. En esta dinámica también participaban compañeros y compañeras como apoyo (E55:24, C3H).

De igual manera, se reconoce la participación explícita de la docente del caso 3, quien elaboraba materiales con relieve, texturas y descripciones complementarias (E55:26, C3H).