

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

MARCELA RAMÍREZ MORERA

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio,

Costa Rica

2021

## Dedicatoria

*A Dios por brindarme la fortaleza para finalizar este proceso.*

*A mi madre porque gracias a ella soy lo que soy.*

*A mi familia por el apoyo incondicional en las diferentes trayectorias educativas desarrolladas.*

*A todas las personas involucradas en los distintos momentos de mis estudios doctorales.*

## Agradecimientos

*Mi profundo agradecimiento a todas las mujeres exitosas que protagonizaron la presente investigación, a sus familiares, docentes, compañeros y compañeras.*

*Quiero agradecer a mi equipo asesor, a la profesora Lady por su implicación, constancia y dedicación con el proceso de mis estudios doctorales.*

*A la profesora Rosa María Díaz por su complicidad desde el primer día que nos conocimos con el apoyo incondicional en el proceso de la pasantía, mediante su permanente crítica, cuestionamiento y exigencia académica.*

*A la profesora Marie-Claire por su apertura, acuerpamiento y expertiz durante la totalidad del proceso investigativo.*

*A las personas facilitadoras que me acompañaron en la digitalización de las diferentes líneas desarrolladas en el presente documento.*

*Gracias al Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) por su apoyo incondicional en todas mis trayectorias académicas.*

*A todos y todas las estudiantes de los diferentes Trabajos Comunes Universitarios, particularmente TC-98 Tendiendo Puentes: oportunidades y estrategias de accesibilidad para la eliminación de barreras hacia la discapacidad en el ámbito intra y extra universitario.*

*Gracias a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica por brindarme la oportunidad desde mi espacio laboral de cruzar los estudios doctorales.*

## Hoja de aprobación

Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado de Doctorado Académico en Educación

Firmado por SUSAN FRANCIS SALAZAR (FIRMA)  
PERSONA FISICA, CPF-01-0721-0975.  
Fecha declarada: 13/03/2021 04:58 PM  
Esta representación visual no es fuente  
de confianza. Valide siempre la firma.

Dra. Susan Francis Salazar

### Representante del Decano Sistema de Estudios de Posgrado

LADY MARIA  
MELENDEZ  
RODRIGUEZ (FIRMA)

Firmado digitalmente por  
LADY MARIA MELENDEZ  
RODRIGUEZ (FIRMA)  
Fecha: 2021.03.15 14:02:13  
-06'00'

Dra. Lady Meléndez Rodríguez

### Directora de tesis

DIAZ JIMENEZ  
ROSA MARIA  
42833817C

Firmado digitalmente  
por DIAZ JIMENEZ ROSA  
MARIA - 42833817C  
Fecha: 2021.03.22  
09:46:11 +01'00'

Dra. Rosa María Díaz Jiménez

### Asesora

MARIE CLAIRE  
VARGAS DENGO  
(FIRMA)

Firmado digitalmente  
por MARIE CLAIRE  
VARGAS DENGO (FIRMA)  
Fecha: 2021.03.22  
16:34:04 -06'00'

Dra. Marie-Claire Vargas Dengo

### Asesora

JACQUELINE  
GARCIA FALLAS  
(FIRMA)

Firmado digitalmente  
por JACQUELINE  
GARCIA FALLAS (FIRMA)  
Fecha: 2021.03.23  
09:34:22 -06'00'

Dra. Jacqueline García Fallas

### Directora del Programa de Doctorado en Educación

MARCELA RAMIREZ  
MORERA (FIRMA)

Firmado digitalmente por  
MARCELA RAMIREZ MORERA  
(FIRMA)  
Fecha: 2021.03.11 11:42:03 -06'00'

Marcela Ramírez Morera

### Sustentante

## Contenido

Dedicatoria .....	ii
Agradecimientos .....	ii
Hoja de aprobación .....	iii
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii
Capítulo I. Introducción .....	1
1.1 Contextualización del tema, la educación y la discapacidad .....	3
1.2 Perspectiva general de la educación inclusiva.....	6
1.3 Estado del arte.....	13
1.3.1 Educación superior, accesibilidad y discapacidad .....	14
1.3.2. Condiciones de éxito académico de las mujeres con discapacidad.....	22
1.4 Justificación .....	28
1.4.1 Objetivo general y objetivos específicos .....	38
1.4.1.1 Objetivo general .....	38
1.4.1.2 Objetivos específicos .....	38
Capítulo II. Marco teórico .....	43
2.1. Perspectiva general de la discapacidad y la accesibilidad.....	43
2.2. La discapacidad, desde sus paradigmas a través de la historia .....	44
2.2.1 Paradigma tradicional o prescindencia .....	46
2.2.2. Paradigma de la Rehabilitación o normalizador .....	52
2.2.3. Paradigma de derechos humanos .....	54
2.3 Accesibilidad. De la accesibilidad universal al diseño para todas las personas	55
2.3.1 Dimensionalidad de la accesibilidad .....	55
2.3.1.1 Definición de las dimensiones.....	56
2.3.1.2 Principios del diseño universal .....	58
2.4 Conceptualización y caracterización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	59
2.5 Teorías metodológicas para el análisis del éxito académico de las mujeres con discapacidad.....	60
2.5.1 Generalidades de la experiencia de éxito académico.....	62
2.5.2 Investigación emancipadora, un horizonte a seguir .....	64
2.5.3 Mirada desde la interseccionalidad.....	68

2.5.4 Usando la transductividad.....	71
2.5.5 “Undoing gender” .....	72
Capítulo III. Marco metodológico.....	77
3.1 Fundamentación ontológica.....	78
3.2 Fundamentación epistemológica .....	80
3.3 Fundamentación metodológica.....	81
3.3.1 Característica principal de la teoría fundamentada: La codificación .....	82
3.4 Caminos seguidos, momentos de interacción de la investigación .....	86
3.4.1 Primer momento: Aplicación de instrumentos.....	88
3.4.2 Narraciones biográficas .....	92
3.4.2.1 Personas actuantes en el estudio .....	93
3.4.3 Segundo momento: Ejecución de prueba piloto.....	106
3.4.4 Tercer momento: Acercamiento del análisis de los datos, la codificación... ..	109
3.5 Categorización teórica .....	113
3.5.1 Categoría teórica 1. Características sociodemográficas .....	113
3.5.2 Categoría teórica 2. Caracterización endógena .....	113
3.5.3 Categoría teórica 3. Contexto sociofamiliar.....	114
3.5.4 Categoría teórica 4. Dimensionalidad de la accesibilidad .....	115
3.5.4.1 Dimensión actitudinal .....	115
3.5.4.2 Dimensión curricular .....	116
3.5.4.3 Dimensión física.....	116
3.5.4.4 Dimensión política, normas y procedimientos institucionales.....	117
3.5.4.5 Dimensión de los servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología .....	117
3.5.5 Categoría teórica 5: Dinámica de grupo de pares.....	118
3.5.6 Categoría teórica 6: Perspectivas de discapacidad y género.....	118
3.5.7 Categoría teórica 7: Perspectivas de éxito académico .....	119
3.6 Configuración de la codificación axial.....	120
3.7 Participación de la investigadora .....	125
3.8 Criterios de calidad .....	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
4.1.2.5 Reconocimiento de la perseverancia en la persona con discapacidad ....	142
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
4.1.4 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
4.1.4.2 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
4.1.4.3 Dimensión física.....	201
4.1.4.3.1 Accesibilidad: contexto familiar y comunal .....	203
4.1.4.3.2 TAE: Espacio físico accesible .....	205
4.1.4.3.3 Accesibilidad universal .....	205
4.1.4.3.4 TAE: Alcanzar objetos.....	206
4.1.4.3.5 Barreras para accesibilidad: física .....	206
4.1.4.4 Dimensión de políticas, normas y procedimientos institucionales .....	209
4.1.4.4.1 Reconocimiento de avance en accesibilidad, políticas y normas .....	211
4.1.4.4.2 Falta de capacitación docente.....	212
4.1.4.4.3 Falta de concientización docente .....	214
4.1.4.4.4 Necesidad de participación en ámbitos sociales.....	216

4.1.4.4.5 Barreras institucionales .....	217
4.1.4.5 Dimensión de servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología .....	220
4.1.4.5.1 Apoyo institucional y reconocimiento de los servicios de apoyo .....	222
4.1.4.5.2 Reconocimiento de avance en accesibilidad-Servicios de apoyo .....	222
4.1.5 Categoría teórica 5: Dinámica de grupo de pares.....	223
4.1.5.1 Concientización de grupo de pares .....	225
4.1.5.2 Colaboración entre grupo de pares y trabajo en equipo .....	226
4.1.5.3 Relaciones de amistad entre grupo de pares.....	227
4.1.5.4 Compañerismo.....	227
4.1.6 Categoría teórica 6: Perspectivas de discapacidad y género.....	228
4.1.6.1 Reconocimiento de autonomía en la PCD .....	230
4.1.6.2 Estereotipos de discapacidad .....	232
4.1.6.3 Estereotipos de género .....	237
4.1.6.4 Naturalización de la discapacidad.....	239
4.1.6.5 Lucha por el reconocimiento de los derechos sociales (educación.....	240
4.1.7 Categoría teórica 7: Perspectivas de éxito académico .....	242
4.1.7.1 Concepto de éxito académico vinculado con metas y actitud personal ...	245
4.1.7.2 Concepto de éxito académico vinculado con las demandas académicas	246
4.1.7.3 Ingreso a la universidad .....	247
4.1.7.4 Concepto de éxito académico vinculado con títulos universitarios.....	247
4.2 Horizonte relacional: la codificación axial.....	248
4.2.1 Categoría explicativa 1: La presencia de la caracterización endógena en el éxito académico .....	248
4.2.2 Categoría explicativa 2: El protagonismo del contexto familiar en el concepto de éxito académico.....	251
4.2.3 Categoría explicativa 3: Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico.....	254
4.2.4 Categoría explicativa 4: La accesibilidad: dimensión interviniente en el éxito académico .....	256
5. Conclusiones, discusión y recomendaciones: la codificación selectiva .....	259
5.1 La interacción de las características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad en la educación superior costarricense .....	259
5.2 Condiciones académicas que facilitan o limitan el éxito, dinámica entre características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad .....	261
5.3 Condiciones académicas, familiares y sociales que configuran el éxito académico.....	263

5.4 La conceptualización de éxito académico a partir de las experiencias de las mujeres con discapacidad.....	267
5.5 La participación de las diferentes instancias universitarias en las experiencias de éxito académico .....	269
5.6 Marcos orientadores de los procesos formativos en el éxito académico de las mujeres con discapacidad.....	271
Referencias bibliográficas .....	277

### ***Índice de Tablas***

Tabla 1: Políticas mundiales que respaldan el derecho a la educación para las personas con discapacidad .....	19
Tabla 2: Revisión sistematizada sobre educación superior, accesibilidad y discapacidad .....	32
Tabla 3: Síntesis de los hallazgos principales. Condiciones de éxito académico de las mujeres con discapacidad .....	37
Tabla 4: Relaciones entre las teorías interactuantes .....	52
Tabla 5: Evolución del paradigma, según época .....	60
Tabla 6: Ejes principales de la investigación emancipadora .....	79
Tabla 7: Diálogo entre las teorías.....	88
Tabla 8: Tipos de comparaciones teóricas .....	96
Tabla 9: Tipificación de la codificación .....	97
Tabla 10: Configuración Heurística .....	102
Tabla 11: Marcos interpretativos y diseño muestral .....	108
Tabla 12: Muestreo intencional del estudio .....	114
Tabla 13: Dimensiones y focos discursivos .....	118
Tabla 14: Resultados de las pruebas piloto .....	120
Tabla 15: Depuración de códigos .....	125



Tabla No 16: Categoría teórica 2: Caracterización endógena .....	128
Tabla No 17: Categoría teórica 3: Contexto sociofamiliar .....	129
Tabla No 18: Dimensión actitudinal .....	130
Tabla 19: Dimensión curricular .....	131
Tabla 20: Dimensión física .....	131
Tabla 21 Dimensión políticas, normas y procedimientos institucionales .....	132
Tabla 22: Dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología .....	132
Tabla 23: Categoría teórica 5: dinámica de grupo de pares .....	133
Tabla 24: Categoría teórica 6: perspectivas de discapacidad y género .....	133
Tabla 25: Categoría teórica 6: perspectivas de éxito académico .....	134
Tabla 26: Perfiles de las personas con discapacidad interactuantes .....	142
Tabla 27: Identificación de las unidades por sexo .....	143

### ***Índice de diagramas***

Diagrama 1: Teorías interactuantes .....	73
Diagrama 2: Modelo Analítico de las experiencias de éxito académico .....	99
Diagrama 3: Tránsito investigativo .....	101
Diagrama 4: Unidades de observación (Mujer u hombre con discapacidad) .....	107
Diagrama 5: Categorías teóricas presentes en las experiencias de éxito académico ..	127
Diagrama 6: La dimensionalidad de la accesibilidad .....	130
Diagrama 7: Caracterización endógena en el concepto de éxito académico .....	136
Diagrama 8: Categorías explicativas .....	138

### ***Índice de figuras***

Figura 1: Organización de documentos .....	124
Figura 2: Ejemplo de código original .....	126
Figura 3: Ejemplo de desvinculación de código .....	126
Figura 4: Ejemplo de fusión de códigos .....	126
Figura 5: Concurrencias entre categorías teóricas, códigos y atributos .....	135
Figura 6: Caracterización endógena: códigos y atributos .....	147
Figura 7: Contexto sociofamiliar: códigos y atributos .....	169
Figura 8: Dimensionalidad de la discapacidad .....	187
Figura 9: Dimensión actitudinal códigos y atributos .....	188
Figura 10: Dimensión curricular: códigos y atributos .....	204
Figura 11: Dimensión física: códigos y atributos .....	214
Figura 12: Dimensión políticas, normas y procedimientos: códigos y atributos .....	222
Figura 13: Dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología: códigos y atributos .....	233
Figura 14: Dinámica de grupo de pares .....	236
Figura 15: Perspectivas de discapacidad y género .....	241
Figura 16: Perspectivas de éxito académico: códigos y atributos .....	255
Figura 17: Relación entre categoría 2 y 7 .....	262
Figura 18: Protagonismo de la familia en el éxito académico .....	260
Figura 19: Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico .....	268
Figura 20: La accesibilidad dimensión interviniente en el éxito académico .....	271

## RESUMEN

La siguiente investigación comprende las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad en la educación superior costarricense, a partir de las condiciones endógenas, familiares y sociales. Además de los apoyos brindados por las instituciones universitarias en el ingreso, permanencia y finalización de sus trayectorias académicas.

Asimismo, la tesis proporciona un marco explicativo que orienta los procesos formativos de las estudiantes con discapacidad, con el fin de promover nuevas investigaciones que colaboren en la formulación de las políticas interuniversitarias en el contexto costarricense.

La indagación acudió al paradigma de la codificación establecida desde la Teoría Fundamentada, mediante el diálogo entre las perspectivas teóricas emancipadoras, interseccionales, transductivas y undoing gender. Se acerca a las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad desde la escucha atenta de los textos discursivos expresados a través de las narraciones biográficas y desarrolladas por medio de cuatro focos de discusión (personal, familiar, docente y grupo de pares).

Entre los resultados más sobresalientes se destacan que la mayoría de las mujeres interactuantes en la investigación han estudiado en el ámbito de las ciencias sociales, residen en el Gran Área Metropolitana y aquellas que habitaban en la zona rural se trasladaron al área central del país, con el objetivo de contar con mayores apoyos educativos. Las mujeres en situación de discapacidad se caracterizan por ser determinadas y establecerse metas claras, son lideresas, empáticas y activistas.

La totalidad de las mujeres se encuentra en edades económicamente productivas. Sus padres y madres finalizaron solamente la primaria, desde sus inicios educativos recibieron los ajustes razonables. Las familias han sido facilitadoras en todas las etapas formativas, particularmente, se evidencia el protagonismo de las madres en el éxito de sus hijas.

En relación con la participación del personal docente en la trayectoria de éxito académico, se evidencia que el profesorado más cercano a las estudiantes ha recibido procesos de capacitación y se encuentra concientizado en el ámbito de derechos humanos, accesibilidad y discapacidad.

En la dimensión de grupo de pares se evidencian relaciones cordiales y respetuosas entre los semejantes más cercanos, refieren en la importancia de la interacción con las mujeres en situación de discapacidad como medio de aprendizaje, acontecimiento que configuró las experiencias de éxito académico.

Finalmente, el concepto de éxito académico se constituye mediante la combinación de factores endógenos, familiares, educativos y sociales, vinculados con la satisfacción personal, finalización de los estudios y realización profesional.

## **ABSTRACT**

The following research includes the experiences of academic success of women with disabilities in Costa Rican higher education based on endogenous, family, and social conditions, including the support provided by university institutions in the entry, permanence, and completion of their academic careers.

Moreover, the thesis provides an explanatory framework that guides the formative processes of students with disabilities in order to promote new research that contributes to the formulation of inter-university policies in the Costa Rican context.

The investigation resorted to the paradigm of codification established from the Grounded Theory through the dialogue between emancipatory, intersectional, transductive, and undoing gender theoretical perspectives. It approaches the experiences of academic success of women in a situation of disability from the attentive listening of the discursive texts expressed through the biographical narratives and developed through four discussion focuses (personal, family, educational, and peer group).

Among the most outstanding results, we can highlight that most of the women involved in the research have studied in the field of social sciences, reside in the Great Metropolitan Area and those who lived in the rural area moved to the central area of the country to get greater educational support. Women with disabilities are characterized by being determined and goal-achieving attitudes; they are leaders, empathic, and activists.

All women are in economically productive ages. Their fathers and mothers only finished primary school. Also, women (participants) received reasonable adjustments from the beginning of their education. Their families have been facilitators in all the formative stages, particularly, the prominence of the mothers in the success of their daughters is evident.

In relation to the participation of teachers in the trajectory of academic success, it is evident that the teachers closest to the students have received training processes and they are aware of human rights, accessibility, and disability.

In the peer group dimension, cordial and respectful relationships among the closest peers are evident, referring to the importance of interaction with women with disabilities as a means of learning, an event that shaped the experiences of academic success.

Finally, the concept of academic success is made up by the combination of endogenous, family, educational and social factors, linked to personal satisfaction, completion of studies and professional achievement.





**Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.**

Yo, Marcela Ramírez Morera, con cédula de identidad 109690580, en mi condición de autor del TFG titulado \_\_\_\_\_

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

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. **SI X NO \***

\*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: \_\_\_\_\_ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

**INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:**

Nombre Completo: Marcela Ramírez Morera

Número de Carné: 982950 Número de cédula: 109690580

Correo Electrónico: marcela.ramirez@ucr.ac.cr

Fecha: 1 marzo 2021 Número de teléfono: 86683609

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): Dra. Lady Meléndez Rodríguez

MARCELA RAMIREZ  
MORERA (FIRMA)

**FIRMA ESTUDIANTE**

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

## Capítulo I. Introducción

La presente investigación busca comprender las experiencias de éxito académico de aquellas mujeres que han decidido transgredir los papeles tradicionalmente impuestos hacia las poblaciones con discapacidad; particularmente, de las mujeres con esta característica. Tradicionalmente se estudian las condiciones de discapacidad desde posicionamientos clásicos y reconocidos socialmente como ideales para investigar las vivencias de la discapacidad. Por ejemplo, se indagan las barreras de accesibilidad, actitudes, representaciones sociales, cumplimiento de políticas públicas, apoyos educativos sobre todo en educación primaria y secundaria, investigaciones biomédicas y asistencialistas como proyectos y programas dirigidos a las poblaciones en esta situación. Sin embargo, esta investigación busca posicionarse desde una perspectiva distinta a la tradición investigativa que se ha desarrollado hasta el momento para acercarse a esa realidad.

Para ello, en la presente indagación se retoman las tendencias investigativas emancipadoras y feministas, las cuales interpelan al reconocimiento y a la escucha de las propias personas que viven esas experiencias, que buscan empoderarse y transformar su propia realidad. Es de suma importancia aclarar que en esta investigación, se van a tomar en cuenta los enfoques de la interseccionalidad, la transducción y *“undoing the gender”*, los cuales responden a las perspectivas investigativas emancipadoras y feministas.

Lo descrito en el párrafo anterior, surge del hecho de que históricamente las poblaciones con discapacidad han experimentado diversas manifestaciones de discriminación y exclusión social (Corona, 2015, Ramírez 2011, 2012, Jiménez, 2002). Por ejemplo, la educación superior no se había visualizado como un derecho para la población con discapacidad, por la cantidad de estereotipos existentes en los distintos discursos referentes a esta temática. Incluso se pensaba que las personas en situación de discapacidad ni siquiera debían incorporarse a espacios de participación social, mucho menos las mujeres, debido a que culturalmente se habían impuesto roles que las alejaban de esta posibilidad (Ramírez, 2018).

No obstante, se observa que los estudios académicos pueden contribuir, por medio de la reflexión crítica, a la transgresión de las barreras androcéntricas que se han naturalizado en contextos sociales para las mujeres con discapacidad. En el momento de realizar el estado del conocimiento de la presente investigación, se evidenció la carencia de indagaciones que retomaran la perspectiva interseccional en las realidades de estas mujeres. Ferres, Megías y Expósito (2013), La Barbera (2016) y Zhong, Wang y Nicholas (2017), entre otros, desarrollan este enfoque únicamente en el trabajo investigativo con mujeres universitarias sin discapacidad. Por tal motivo, es de suma importancia acercarse a sus experiencias de éxito académico desde los enfoques interseccional, transducción y “*undoing the gender*”.

La primera perspectiva reconoce que las mujeres con discapacidad también conviven de manera interrelacionada con diversidades sociales, como son el grupo etario, originario, identidad sexual, condición socioeconómica, entre otras.

El segundo enfoque para el acercamiento investigativo a las experiencias de éxito académico de estas mujeres es la perspectiva de la transducción vista desde Ferreira (2007), quien concibe que la realidad de la investigadora, en tanto mujer universitaria con discapacidad, va a estar inmersa en las distintas vivencias de las personas actuantes en el estudio, lo que repercute en una influencia mutua que permite la reflexividad reconocida desde el carácter científico.

Asimismo, el tercer enfoque en este estudio es el “*undoing the gender*” que, en este caso, se pretende utilizar en relación con la discapacidad, desde donde se busca escuchar las propias voces, vivencias y realidades de las mujeres con esta situación; y desde los papeles reconocidos socialmente como no tradicionales, como seres integrales que conviven y se expresan desde su naturaleza humana.

Es de suma importancia reconocer la constitución del contexto investigativo de la presente indagación. Por ello, a continuación, se describen estadísticas que contribuyen a la contextualización del eje investigativo, un recorrido histórico acerca de la discapacidad en la educación superior, las políticas sociales vinculadas con la universidad e inclusión educativa y el rol de la mujer en este contexto.



## 1.1 Contextualización del tema, la educación y la discapacidad

A nivel mundial existen 650 millones de personas con discapacidad, lo que representa el 10% de la población mundial. Además, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018), las mujeres presentan mayores tasas de discapacidad en comparación con los hombres.

Asimismo, la “*Disability World*” (2018), enfatiza en que a medida que la población envejece, la cifra de personas con discapacidad aumenta en un 80% y de este, el 20% son personas pobres. Las estadísticas demuestran que este aumento se presenta por aparición de nuevas enfermedades y otras causas de deterioro como VIH/SIDA, estrés, abuso del alcohol y drogas; pero también debido al aumento en la esperanza de vida; incremento previsto de la niñez con discapacidad en los próximos 30 años, particularmente en países en desarrollo, a causa de la desnutrición, enfermedades y trabajo infantil; finalmente, también el conflicto armado y la violencia ocasionan discapacidad permanente.

En esta misma línea, las tasas de discapacidad en la población son más altas entre los grupos con menor nivel educativo en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018). El 19% de las personas con menor educación tiene discapacidades, en comparación con el 11% de las personas que han recibido mejor educación. También, la UNESCO (2017) en el informe llamado Guía para Asegurar la Inclusión y Equidad en la Educación, menciona que el 90% de la niñez con discapacidad en los países en desarrollo no asiste a la escuela.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, la “*Disability World*” (2018) agrega que las personas con discapacidad son más vulnerables a ser víctimas de violencia y violación, las mujeres y niñas con esta situación reciben mayor abuso en el contexto familiar. Por ejemplo, una encuesta realizada por Orissa en la India, indica que la totalidad de las mujeres con discapacidad eran golpeadas en sus hogares. Además, el 25% de ellas presentaba discapacidades intelectuales y habían sido violadas y el 6% fueron esterilizadas de manera forzada. (Sæbønes, 2015).

En el documento de Antecedentes para la Cumbre de Oslo sobre la educación para el desarrollo en el año 2015, elaborado por Ann-Marit Sæbønes, se afirma que gran

cantidad de estudios vinculan a la educación y la discapacidad como factores determinantes de la pobreza, que pueden favorecer o limitar la inclusión o exclusión de las poblaciones con discapacidad.

Sæbønes (2015) refiere que la tercera parte de la población mundial en la etapa escolar (58 millones), presenta algún tipo de discapacidad y está fuera del sistema educativo. Lo que se evidencia tanto en la vulnerabilidad de los procesos de inscripción en los sistemas educativos como en la cantidad de la educación recibida, en la poca pretensión de continuar y finalizar los estudios y la escasa inversión total en recursos y apoyos en el ámbito educativo.

Esta autora explica que la exclusión de niños y niñas con discapacidad del sistema educativo de país a país varía y que mantiene costos elevados, mayoritariamente equiparado al 7% del Producto Interno Bruto (PIB) de cada país. La falta de financiamiento e inversión se debe principalmente a tres factores: el primero es la creencia falsa del elevado costo de incluir a la niñez con discapacidad, segundo la percepción que se tiene sobre las personas menores de edad con discapacidad de que tendrán bajo rendimiento académico y tercero, la baja carencia de datos confiables sobre la incidencia, la participación en la educación y el logro educativo de la población estudiantil con discapacidad (Sæbønes, 2015).

De acuerdo con los datos descritos en los párrafos anteriores, se evidencia que tanto la sociedad como el Estado, han impuesto barreras para las personas con discapacidad, lo que ha obstaculizado su ingreso y permanencia en el campo educativo.

Según Vargas (2013), las universidades son entidades educativas institucionalizadas que crean vínculos entre y con distintos sectores de la sociedad, que permiten el fortalecimiento y compromiso con las necesidades y demandas de las diversas realidades sociales, transformando históricamente los contextos sociopolíticos, neoliberales y capitalistas, los cuales al mismo tiempo demandan a las instituciones de educación superior avances científicos y tecnológicos que permitan enfrentar las tendencias económicas y culturales; sin perder de vista la dimensión humana y diversa, entre ellas se encuentra la educación inclusiva.

Esta misma autora menciona que la misión social de las universidades es acoger a la diversidad de la población que es admitida en las distintas carreras que imparten. Es una tarea fundamental de la educación superior brindar formación profesional a la totalidad del estudiantado que ingresa a las aulas universitarias, independientemente de las condiciones que presente; por lo tanto, debe incluirse a la población en situaciones de discapacidad. Por ello, se debe comprender que la diversidad en las aulas es una reciente conceptualización de universidad que implica el desarrollo de ajustes y modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Vargas, 2013).

Las demandas citadas anteriormente se ven respaldadas por los tratados, políticas y normas generadas en los organismos internacionales; particularmente la UNESCO, con la Reforma Universitaria 1918, ratificada en La Declaración de la Reunión de Habana Cuba en 1996 y la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior, que aprueba la Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción del 9 de octubre de 1998, la cual establece en sus artículos 1, 2, 3, 4, 5 y 7, la importancia de educar, formar y realizar investigación, la función ética y autónoma de las universidades, la igualdad de acceso, el fortalecimiento de la participación de las mujeres, la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades. Asimismo, este instrumento busca reforzar la cooperación del mundo del trabajo de acuerdo con las necesidades de la sociedad, la diversificación de la igualdad de oportunidades y los métodos educativos innovadores que promueven el pensamiento crítico y la creatividad.

En esta misma línea, la Conferencia Regional Sobre Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias Colombia en el 2008, reafirma el postulado de la educación superior como un bien público, derecho humano y universal. Además, dicha conferencia enfatiza el deber de los Estados, los cuales deben buscar una democratización del conocimiento colectivo, estratégico y esencial para garantizar el derecho de las personas, el buen vivir de los pueblos y la configuración de una ciudadanía plena, mediante la integración regional de las universidades de América Latina y el Caribe.

Finalmente, el 14 de junio del 2018, en Córdoba Argentina, en el contexto de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, se declara el deber de las universidades de asumir los compromisos adquiridos en todos los instrumentos vinculantes y citados en los párrafos anteriores, en consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible establecido en la Agenda de Desarrollo 20-30. Asimismo, entre los ejes temáticos que se retomaron en dicho documento, sobresalen el papel estratégico de América Latina y el Caribe en el desarrollo sostenible, la internalización e integración de la educación superior, la diversidad cultural e intercultural, el rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales en América Latina y el Caribe, la investigación científica y tecnológica y la innovación como motores de desarrollo humano, social y económico.

Particularmente en Costa Rica, existe un Plan Nacional de Educación Superior, el cual comprende el periodo de 2016 al 2020, dicho instrumento busca incorporar los cambios necesarios para la colaboración en la transformación de la Nación y construcción de un nuevo país para todas y todos. Establece además la incorporación de una nueva universidad al sistema de Educación Superior, representada hoy por la Universidad Técnica Nacional (creada el 2 de junio del 2015). Este plan busca el cumplimiento estricto de la normativa vigente, un proceso participativo con los actores de las diferentes universidades y pretende ser un plan que evalúe las metas e indicadores establecidos para cumplir con la transparencia y rendición de cuentas.

Es necesario señalar que, si bien los lineamientos anteriormente citados contribuyen con la contextualización del tema en estudio, estos no retoman de manera explícita la realidad de la discapacidad, en particular de las mujeres con discapacidad. Por lo que a continuación se desarrollan argumentaciones específicas que buscan visualizar y contextualizar la importancia de tomar en cuenta las perspectivas mujer y discapacidad en la educación superior.

## **1.2 Perspectiva general de la educación inclusiva**

De acuerdo con Vargas (2013), en países como Australia, Estados Unidos e Israel, existen legislaciones que respaldan la “integración” de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Además, esta autora cita las diferentes acciones

que han realizado las universidades, particularmente en los espacios físicos, constituyendo procesos de concientización que buscan lograr cambios actitudinales en el personal docente y en la población universitaria en general. También se destaca la importancia de promover políticas institucionales que se operativicen en todo el accionar universitario, para respaldar el derecho a la educación superior de las poblaciones con discapacidad.

De la misma manera, en Costa Rica, según comunicaciones orales de personas que laboran en servicios de apoyos universitarios, específicamente de la Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Técnica Nacional (UTN) y Universidad Estatal a Distancia (UNED) (Julio-Agosto, 2018), diariamente aumenta el estudiantado con discapacidades que accede a la educación superior; esto obliga a la institucionalidad a evaluar sus necesidades particulares y responder a ellas mediante la creación de políticas y normas que visualicen la perspectiva de la discapacidad en estos sistemas educativos. Por lo tanto, es de vital importancia reconocer que la presencia de personas con discapacidad en estos ámbitos, demanda de las universidades asumir acciones inmediatas para el reconocimiento de la educación superior, como derecho que garantiza el cumplimiento de otros derechos.

En el transcurso de la historia costarricense, según (Jiménez, 2002, Stupp, 2005, Ramírez, 2011, 2012, 2018), las personas en condiciones de discapacidad han transitado por procesos de discriminación y segregación social, los cuales se generan por estereotipos contruidos socialmente a raíz de las diferencias concebidas como axiomas negativos, lo que lleva a visualizar la diversidad como dificultad o limitación, en lugar de riqueza.

Esta exclusión también se manifiesta en el desarrollo educativo de las personas con discapacidad, donde muchas de ellas han experimentado la restricción total al acceso a los sistemas educativos formales. Como evidencia, desde el siglo XIX se crearon los centros de educación especial, en los cuales su labor se particularizaba en la atención de personas menores de edad en situación de discapacidad, generando una segregación educativa (Meléndez, 2016).

Posteriormente, en el siglo XX se crean estrategias de “integración” en el ámbito educativo, las cuales buscaban que las personas en condiciones de discapacidad asistieran a instituciones educativas regulares, en donde recibían apoyo de profesionales especialistas quienes asesoraban al cuerpo docente de aquellas escuelas regulares. Asimismo, las aulas integradas y aulas de recursos son ejemplos de alternativas integradoras en respuesta al principio de normalización que respalda al procedimiento de integración educativa. (Meléndez, 2016)

Las acciones anteriormente citadas se basan en la creación de políticas sociales, las cuales inician con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, emitida por las Naciones Unidas (ONU). Particularmente, en su artículo 26 esta declaración refiere que la educación contribuye al desarrollo humano sin importar su condición, lo que refuerza la necesidad de desarrollar una educación inclusiva para todos y todas en los sistemas educativos nacionales e internacionales, sustentada en un marco jurídico común, ver la tabla número 1.

Tabla 1. *Políticas mundiales que respaldan el derecho a la educación para las personas con discapacidad*

<b>Año de publicación</b>	<b>Políticas</b>
1982	Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU).
1989	Convención de los Derechos del Niño (ONU).
1990	Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO).
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU).
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO).
1996	Informe Delors (UNESCO).
2000	Marco de Acción de Dakar “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes” (UNESCO).
2001	Declaración de Cochabamba (UNESCO).
2001	Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE).
2004	Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva
2004	Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual (OPS/OMS).
2008	Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU).
2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU).

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto con la legislación establecida a nivel mundial, en el ámbito costarricense se crea la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Diario Oficial La Gaceta N°102, del 29 de mayo de 1996). Esta ley mediante sus artículos 14-19 referentes al acceso, programas educativos, participación de las personas con discapacidad, adaptaciones y servicios de apoyo, formas de sistema educativo, materiales didácticos, busca garantizar el derecho a la educación de estas personas.

Además, en el contexto nacional se cuenta con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006, ratificada en Costa Rica en el año 2008 con la Ley 8661, en donde esta última, en su artículo 24, destaca que las personas en situación de discapacidad deben contar con una educación inclusiva que les garantice el acceso a todos los sistemas educativos: desde primaria hasta la educación superior.

En Costa Rica, se han ejecutado proyectos vinculados con educación inclusiva en discapacidad dentro de las entidades educativas de primaria y secundaria. En educación superior las acciones realizadas han sido orientadas a buenas prácticas, dirigidas a los servicios de apoyo, asesorías, capacitaciones e investigaciones entre otros referentes. A continuación, se describen algunas estrategias ejecutadas por las cinco universidades públicas costarricenses, vinculadas con educación superior y discapacidad (Ramírez, 2018).

La Universidad Nacional, mediante la Comisión Institucional en Materia de Accesibilidad y Discapacidad (CIMAD), ha venido desarrollando acciones orientadas a asesorar, planificar y articular los esfuerzos universitarios en el ámbito de la discapacidad, avanzando en los ajustes institucionales que garantizan las condiciones de acceso y servicios para toda la población. Dicha comisión está compuesta por las siguientes entidades: Vicerrectoría de Vida Estudiantil, Departamento de Orientación y Psicología, Vicerrectoría de Desarrollo, Dirección de Docencia, Federación de Estudiantes, Programa de Desarrollo de Recursos Humanos y Decanato del Consejo Académico. Además, la UNA cuenta con un programa de apoyos y servicios para la

población estudiantil con discapacidad, cuyo nombre es “UNA Educación de Calidad” (A. Fontana, comunicación personal, 2018).

En esta misma línea, la Universidad Estatal a Distancia cuenta también con un programa de servicios de apoyo llamado “Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales”; y en el año 2004 creó la Comisión Institucional de Equiparación de Oportunidades (CIEO), entidad que estableció estrategias y políticas universitarias vinculadas con el ámbito de la discapacidad. No obstante, es necesario aclarar que se desconoce si actualmente esta comisión continúa vigente (Kcuno, 2013).

Dicha casa de educación superior ha venido desarrollando acciones universitarias que reconocen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como un enfoque que busca que el diseño de los aprendizajes asegure desde un inicio, la accesibilidad equitativa de todos los estudiantes en lugar de practicar las adecuaciones curriculares.

Otra de las acciones realizadas por la UNED, es la constitución del liderazgo de la Jornada Nacional de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica (2015), cuya comisión de trabajo es declarada de carácter permanente por las instituciones allí representadas: UCR ,UNA, UNED, Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica (COLYPRO), Ministerio de Educación Pública (MEP), El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva CENAREC; y se convierte en el 2018 en el Observatorio Nacional de Educación Especial Inclusiva (ONEEI). (L. Meléndez, comunicación personal, 2018).

Además, existen proyectos de extensión que se desarrollan desde el Centro de Idiomas, la Dirección de Producción de Materiales y otras instancias de la UNED, que trabajan en líneas específicas y permanentes de investigación, desarrollo profesional y accesibilidad vinculados al estudiantado con discapacidad (L. Meléndez, comunicación personal, 2018).

De igual manera, el Instituto Tecnológico Costarricense, particularmente el Departamento de Orientación y Psicología, cuenta con los siguientes programas: Programa de Asesoría y Apoyo para la Admisión Accesible a estudiantes con



Necesidades Educativas y Discapacidad, Programa de Servicios para estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad, Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades. Todos ellos buscan el reconocimiento y el acceso a la educación superior costarricense de la población en situación de discapacidad (C. Delgado, comunicación personal, 2018).

Acerca de la Universidad Técnica Nacional (UTN), creada en el año 2008, esta cuenta con la Comisión Institucional en Materia de Accesibilidad y Discapacidad, que está adscrita a la Vicerrectoría Estudiantil. En el 2016 la UTN establece las políticas institucionales en discapacidad. Actualmente se encuentra desarrollando un Observatorio en Equidad en Educación Superior y desde el 2017, imparte cursos sobre “La perspectiva de la discapacidad en la formación pedagógica”; dirigido al personal docente y administrativo de esta casa de educación superior (L. Rojas, comunicación personal, 2018).

Consecuentemente, la Universidad de Costa Rica (UCR), desde la década de los años 80, inicia acciones que promueven la educación superior hacia la población con discapacidad, en parte respondiendo a las políticas internacionales y nacionales que reconocen la educación superior como derecho. Por lo tanto, sus primeras iniciativas surgen con la conformación de una comisión que buscaba brindar apoyo para la población estudiantil con discapacidad, dicho órgano estaba constituido por la Oficina de Salud, Vicerrectoría de Acción Social, Escuela de Orientación y Educación Especial y las Unidades de Vida Estudiantil (Ramírez, 2018).

Posteriormente, en el año 1995 dicha entidad formula las políticas institucionales en discapacidad y conforma el Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad (CASED), el cual es un ente operativo que centraliza los servicios y apoyos académicos para el estudiantado que se acoja al artículo 37, el cual refiere a la flexibilización del currículum para el estudiantado con discapacidad.

Otras acciones que ha venido desarrollando la UCR vinculadas con educación superior y discapacidad, son la creación del Programa Regional de Recursos para la Sordera (PROGRESO) y, en 1982, de la Maestría en Rehabilitación Integral, actualmente

llamada de Estudios Interdisciplinarios en Discapacidad (Universidad de Costa Rica, 2005-2016).

En el ámbito de la información y comunicación, el Sistema de Bibliotecas, documentación e información (SIBDI), crea un programa sobre Bibliotecas Accesibles para Todos y Todas (BATT).

Asimismo, en la UCR existe una Comisión Institucional en Discapacidad (CID), el Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior, el Programa institucional en Discapacidad y algunas Unidades Académicas que desarrollan el tema de discapacidad como un eje transversal en sus currículos (Ramírez, 2018).

No obstante, en el área curricular se han realizado acciones paulatinas, y no es sino hasta en el año 2014 que se inicia impartiendo dentro de los cursos de Seminario de Realidad Nacional, Derechos Humanos y Seguridad Ciudadana, el tema de derechos de las personas con discapacidad, pero no la totalidad de las carreras tienen el eje transversal y específico de la perspectiva de la discapacidad en sus planes de estudios.

La mayoría de estas entidades se encuentra adscrita a la Vicerrectoría de Acción Social y busca promover el reconocimiento de la educación superior como derecho de las personas con discapacidad. Además, esta institución de educación superior cada cuatro años actualiza las políticas institucionales cuyos ejes son la diversidad, discapacidad, accesibilidad y género (Ramírez, 2018).

Ante las acciones descritas que han realizado las diferentes universidades públicas, prevalecen las vinculadas con los servicios de apoyo hacia la comunidad estudiantil universitaria, debido a las barreras aún existentes que presentan dichos entornos. Las entidades de apoyos universitarios brindan los servicios a la población universitaria en general, no se particulariza en diversidades específicas como es el grupo de las mujeres con discapacidad.

Por lo tanto, la presente investigación pretende desarrollar una mirada diferente de lo que comúnmente se ha indagado en el ámbito de la discapacidad, por ejemplo, reflexionar sobre las experiencias de éxito académico de las estudiantes con

discapacidad. Por ello, en primer lugar, se recurre a la develación del perfil sociodemográfico de las estudiantes con discapacidad y busca interpretar las experiencias académicas que han facilitado o limitado el éxito universitario de esta población; además de conocer sobre la incidencia de los programas de apoyo universitario en dichas experiencias.

Asimismo, el proceso de pilotaje realizado para la construcción de la presente propuesta investigativa, el cual se ejecutó con dos unidades de análisis compuestas por cuatro personas cada una, señala que el éxito académico en el contexto universitario permite a las mujeres crecer como personas y las orienta a su propia autorrealización y crecimiento personal. El éxito académico no está vinculado necesariamente con las altas calificaciones, pero sí con el hecho de acceder a la universidad y completar el plan de estudios. Además, aquellas mujeres en situación de discapacidad que se consideran exitosas mencionan que siempre han recibido apoyo familiar, y señalan que tienen actitudes de perseverancia y constancia.

De allí que se decide estudiar las experiencias de éxito académico de mujeres con discapacidad en la educación superior costarricense, entendiéndose por experiencias de éxito académico aquellas acciones, hechos, acontecimientos presentes en el actuar académico de las estudiantes, que contribuyen al ingreso, permanencia y finalización de los estudios universitarios.

Para interactuar en las dinámicas descritas en las líneas reflexivas anteriores, es necesario sumergirse en el estado del conocimiento actual de la temática.

### **1.3 Estado del arte**

El presente estado del arte es el resultado de la revisión sistematizada de artículos científicos, tesis e investigaciones referentes al tema en estudio. Este apartado permite localizar las tendencias temáticas actuales de investigación, en relación con los principales tópicos contenidos en el objeto de estudio; garantizar un aporte significativo al conocimiento, descubriendo vacíos investigativos y reconocer las vías heurísticas o estrategias metodológicas que permiten acercarse al objeto de estudio de manera más efectiva.

Dicha búsqueda bibliográfica registró artículos publicados de los años 2006 al 2020, extraídos de las siguientes bases de datos: Proquest, Ebsco, E-library, Scielo, Redalyc e International Journal Disability of development and education.

Para contextualizar el presente estado del arte, es de suma importancia mencionar que el objetivo de esta investigación es comprender las condiciones de accesibilidad académica presentes en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad en la Universidad.

Con el fin de alcanzar el propósito general de la indagación, se considera pertinente en primer lugar, develar el perfil sociodemográfico de las mujeres en situación de discapacidad en la UCR, que concluyen exitosamente sus estudios universitarios, y acercarse a las distintas realidades de las estudiantes mediante la mirada de la interseccionalidad. En segundo lugar, se requiere interpretar las experiencias académicas y personales que han facilitado o limitado el éxito universitario de las mujeres en esta condición. Y, por último, es indispensable conocer sobre la incidencia de los programas de apoyo universitario en éxito académico de las mujeres con discapacidad en la universidad. Los tres momentos descritos anteriormente, permitirían acercarse a la realidad cotidiana de las mujeres con discapacidad participantes en el estudio.

A continuación, se presenta una discusión sobre los resultados encontrados en la revisión de artículos científicos, referentes a los siguientes ejes temáticos: educación superior y discapacidad, educación inclusiva, accesibilidad a la universidad, discriminación, mujeres con discapacidad en la universidad y éxito académico. Todo con la finalidad de identificar, de manera general, los fundamentos, posiciones y métodos seguidos por los diferentes autores y autoras que han desarrollado investigaciones vinculadas al ámbito de las mujeres con discapacidad en la educación superior.

### **1.3.1 Educación superior, accesibilidad y discapacidad**

Como bien se citó en la contextualización de la presente investigación, las personas en situación de discapacidad estaban invisibilizadas en diversos ámbitos de participación social (Corona, 2015, Ramírez 2011, 2012, Jiménez, 2002). No obstante, con el pasar del tiempo, poco a poco se crearon políticas sociales que buscaban

garantizarle a dicha población el derecho a la educación en todos sus niveles. Sin embargo, los espacios educativos universitarios continúan siendo limitados para las poblaciones que no responden a los estándares socialmente normalizados. Por lo tanto, en este apartado se desarrollan las temáticas de educación superior, accesibilidad y discapacidad, como ejes de conocimiento obligado a fin de garantizar la equidad en la educación superior universitaria.

En el presente apartado se describen los estudios de Orellana (2011), Alcántara y Navarrete (2014) y Muñoz (2013). El primero discute la génesis de la educación superior, los segundos autores analizan la importancia de la inclusión en las políticas universitarias y el tercero, destaca la necesidad de incorporar la perspectiva de la accesibilidad a las universidades.

Orellana (2011) realiza un estudio comparativo sobre la educación superior en instituciones de formación técnica profesional e institutos superiores no universitarios en Argentina, Chile y Perú, mediante estudios de caso. Encuentra que los niveles de acceso a la educación superior aumentan extraordinariamente en América Latina, llevando consigo reformas que generan repercusiones en la calidad de los sistemas. La educación superior en esta región se ha caracterizado por su expansión y diversificación continua, promovida por el interés de los gobiernos en desarrollar y consolidar programas técnico-vocacionales de menor duración que en las universidades, para alcanzar mayor equidad, empleabilidad y promoción de la centralización de los recursos.

Alcántara y Navarrete (2014), analizan la inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México; los autores refieren que el término de educación inclusiva es propuesto por la Unesco en el 2005, y que es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades del estudiantado a partir de una mayor participación en los aprendizajes, actividades culturales y comunitarias.

De igual manera, Alcántara y Navarrete (2014) distinguen tres formas primarias de exclusión a personas con discapacidad en México: deportación o políticas de exclusión, construcción de espacios cerrados en el seno de la comunidad y detonación de ciertas poblaciones de un estatuto despreciable. A propósito, estos autores agregan que, para alcanzar la cohesión social, se requiere articular a la sociedad civil, es decir,

que se pueda vincular lo global con lo local, buscando la socialización de los beneficios para toda la población. Asimismo, concluyen que, en algunos casos concretos, la creación de leyes para prevenir y eliminar la discriminación para las personas con discapacidad y para la igualdad entre mujeres y hombres, no ha disminuido la desigualdad, y que la discriminación tiene múltiples y complejos orígenes y expresiones, que es necesario conocer a fondo para enfrentarlas.

En esa misma línea, Muñoz (2013) estudia la inclusión del estudiantado universitario con discapacidad en las universidades presenciales. Además, enfatiza que la universidad debe procurar la máxima normalización del proceso educativo, utilizando medidas para aquellas personas con necesidades educativas particulares que las requieran. El autor continúa subrayando que la accesibilidad no es solo para estudiantes con discapacidad, sino también para el resto de la comunidad universitaria que la necesita. Y agrega que, para ello, se debe buscar el compromiso de todas las personas involucradas y generar relaciones personales que garanticen un entorno favorable, particularmente para los compañeros y compañeras del estudiantado con discapacidad, mediante la concientización (Muñoz, 2013). Este artículo concluye también que las actitudes, la norma social y el control, son variables explicativas de la intención de apoyo a estudiantes con discapacidad de parte de sus compañeras y compañeros. Además, se requiere el compromiso de la comunidad, familia, liderazgo democrático, servicios de apoyo y recursos necesarios para una no discriminación; y es necesario generalizar la capacitación para apoyar a personas con discapacidad y diseñar cursos, de acuerdo con las discapacidades específicas.

En relación con el tema de educación superior, discapacidad y accesibilidad, los autores Chyni, Salas, Pérez y Vargas (2008); Abejón, Martínez y Terrón (2010); Rücker y Beatriz (2011); Alba y Zubillaga (2012); Zubillaga y Pastor (2013); Alcántara y Navarrete (2014); Sheppard, Lawrence, Druckemiller, y Kovacevich (2015); Vázquez y Alarcón (2016); García, Maya, Pernas, Bert y Juárez (2016); Palma, Soto, Barría, Lucero, Mellam, Santana y Seguel (2016); Cruz y Catillas (2017); Bialka, Brown, Morro, y Hannah (2017); Fayez e Ibrahim (2017); Gindrich y Kazanowski (2017); Grandi y Gones (2017); Magnusson, Cal y Boissonnault (2017); Moriña, López y Molina, Morgado, López y Moriña (2017); Phukubje y Ngoepe (2017) y Molina (S.f), estudian los vínculos entre las

políticas públicas que visualizan la discapacidad en el ámbito educativo y las prácticas o programas que las universidades ejecutan para garantizar el acceso a la educación superior.

De los autores mencionados, Cruz et al (2017), Rucker y Beatriz (2011), investigan el carácter de los programas desarrollados para la población con discapacidad y las acciones de accesibilidad que ejecutan estas entidades para garantizar su ingreso, permanencia y conclusión de los estudios universitarios.

Asimismo, Molina (sf), Zubillaga et al (2013), Grandi et al (2017) y Phukubje et al (2017) enfatizan que, dentro de dicha accesibilidad, la perspectiva tecnológica debe estar implementada en todas las áreas sustantivas de la educación superior.

Es de suma importancia retomar los estudios de Alba et al (2012) y Favez (2017), los cuales hacen referencia a que la mayoría del estudiantado con discapacidad, se matricula en carreras vinculadas con ciencias sociales, incluso mencionan que tiene mayor éxito académico en este ámbito de las ciencias. Sin embargo, los autores no logran encontrar argumentaciones que concluyan los motivos por los cuales se presenta esta situación.

Rucker et al (2011), Palma et al (2016), Sheppard et al (2016), indagan sobre la importancia de la participación de la familia en el entorno universitario. La mayoría de las personas con discapacidad, particularmente mujeres que ingresan a las instituciones de educación superior, han recibido apoyo permanente de su núcleo familiar, debido a que este siempre espera que sus hijos o hijas accedan a la universidad, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida.

Además, Rad y Rodríguez (2011), estudian la importancia de la teoría de inclusión educativa desde las voces de las propias personas con discapacidad y Rodicio (2011), caracteriza la educación inclusiva de acuerdo con las políticas internacionales de educación y discapacidad. Por otra parte, Valeria y Marinardi (2013), investigan sobre la inclusión de diversos grupos en situaciones de vulnerabilidad dentro de las instituciones de educación superior.

Consecuentemente, las autoras Valeria et. al (2013) realizan reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior, e inician su discusión afirmando que las universidades son espacios para discutir la inclusión e integración desde un posicionamiento crítico, ético y humano, debido a su función pluralista. Las autoras discuten la situación de la educación superior en Argentina y denotan sus características, argumentando que la masificación de la educación superior y la ampliación de la cobertura universitaria en las últimas décadas ha implicado un profundo y sustantivo cambio en relación con el carácter tradicionalmente elitista; por lo que era inconcebible que la educación superior fuera igualitaria, equitativa y de alcance masivo.

Además, dichas autoras realizan una recopilación de experiencias inclusivas en las universidades de Argentina, destacando las carreras que tienen más estudiantes con discapacidad. Se enfatiza en la diversidad de los servicios, la formación de una comisión sobre la inclusión, programas de becas y encuentros de discusión sobre temas relacionados con la discapacidad. El estudio concluye diciendo que

la permanencia o la deserción de estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad, no depende solamente de las intenciones y voluntades, sino de diversos factores externos que pueden condicionar y obstaculizar los ingresos y graduaciones, por lo que implica el desarrollo de acciones afirmativas para la atención a la diversidad (Valeria et al, 2013, p 176).

Entre las principales conclusiones, se destaca que la presencia de grupos en situaciones vulnerables permite visualizar mayor pluralismo y obliga a sus instituciones a gestar políticas que atiendan la diversidad. Y que los gobiernos y universidades estatales, al elaborar políticas públicas e institucionales, ejercen un rol para configurar las oportunidades y posibilidades de acceso a la educación superior.

Rada y Rodríguez (2011) hacen hincapié en la importancia de desarrollar una teoría de inclusión, que permita ver, hacer o pensar, más allá de lo habitual; es un vínculo para pensar de otra manera. La teoría de la inclusión educativa permite una reflexión de ida y vuelta, reflejada en las prácticas de investigación y docencia. Las autoras enfatizan en que se deben buscar métodos de investigación alternativos, que no sean androcéntricos ni etnocéntricos, sino que permitan acceder a las vivencias de los grupos



no hegemónicos, con el fin de evitar la discriminación y la segregación social. (Rada y Rodríguez, 2011).

Riño y García (2016), analizan la educación como derecho fundamental, contemplado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También, discuten la legislación española referente a este tema y concluyen que el derecho a la educación contribuye a la constitución de proyectos de vida de la persona con discapacidad.

Al respecto, sobre este mismo tema, la autora Rodicio (2011), enfatiza en que la sociedad y el sistema educativo actual, se encuentran en una encrucijada entre la inclusión y la exclusión, describe las diferencias entre los conceptos de integración e inclusión desde la perspectiva de derechos humanos.

Tanto Valeria (2013) como Rada y Rodríguez (2011), Riño y García (2016) y Rodicio (2011), investigan acerca de la inclusión y de la importancia de que esta sea una realidad, evitando que se convierta en un eslogan o en un discurso hegemónico que deje de lado las voces de las personas protagonistas, particularmente a los estudiantes en situación de discapacidad. Estas autoras destacan que la inclusión debe ser una reflexión crítica, que permita a las instituciones de educación superior, estar en constante evaluación para una toma de decisiones afirmativa en el ámbito de la accesibilidad educativa.

De alguna forma se destacan los estudios de Tilve y Sanjuán (2011), quienes investigan acerca de la dimensionalidad de la accesibilidad e inclusión sociolaboral hacia la persona con discapacidad. Estos autores discuten sobre las diversas dificultades en el ámbito de la accesibilidad para las personas con discapacidad, enfatizan en que esta no debe referirse solamente a la accesibilidad física, sino a las distintas dimensiones o tipos de accesibilidad. Asimismo, su estudio subraya que las universidades deben promover acciones y estrategias accesibles. No obstante, explica que el profesorado universitario poco a poco va adquiriendo compromiso para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad; sin embargo, insiste en que aún permanecen barreras arquitectónicas, escaso asesoramiento profesional y carencia de adaptación a los recursos tecnológicos, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista metodológico, la mayoría de los estudios se desarrollan bajo paradigmas etnográficos de enfoques cualitativos. Las técnicas más utilizadas para recoger la información son las biografías narrativas, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, grupos focales, análisis de caso y de contenido, revisión bibliográfica ya sea de material escrito en físico o de medios digitales como páginas web.

En menor medida se encontraron investigaciones empíricas exploratorias de corte cuantitativo, entre cuyos instrumentos de recogida de los datos se localizan encuestas, escalas likert, pruebas psicológicas, pruebas pretest-postest y cuestionarios. Para el análisis de la información, es evidente el uso de análisis de multivarianza y recursos tecnológicos como el SPSS.

En la tabla que se presenta a continuación, se sintetizan los hallazgos más sobresalientes de esta revisión, los cuales son fundamentales para la comprensión de las experiencias compartidas por las personas actuantes en el estudio.

Tabla 2. *Revisión sistematizada sobre educación superior, accesibilidad y discapacidad*

<b>Categorías halladas</b>	<b>Autoría</b>	<b>Metodologías imperantes</b>	<b>Principales hallazgos</b>
<b>Políticas institucionales</b>	Orellana (2001), Muñoz (2013), Alcántara (2014), Chyni, Salas, Pérez y Vargas (2008); Abejón, Martínez y Terrón (2010); Rücker y Beatriz (2011); Alba y Zubillaga (2012); Zubillaga y Pastor (2013); Alcántara y Navarrete (2014); Sheppard, Lawrence, Druckemiller, y Kovacevich (2015); Vázquez y Alarcón (2016); García, Maya, Pernas, Bert y Juárez (2016); Palma, Soto, Barría, Lucero, Mellam, Santana y Seguel (2016); Cruz y Catillas (2017); Bialka, Brown, Morro, y Hannah (2017); Fayez e Ibrahim (2017); Gindrich y Kazanowski (2017); Grandi y Gones (2017); Magnusson, Cal y Boissonnault (2017); Moriña, López y Molina, Morgado, López y Moriña (2017); Phukubje (2017) y Molina (S.f). Cruz et al (2017), Rücker y Beatriz (2011), Molina (sf), Zubillaga et al (2013), Grandi et al (2017), Phukubje et al (2017), Alba et al (2012) y Fayez (2017), Tilve y Sanjuán (2011) y Valeria (2013).	<p>-Enfoques cualitativos.</p> <p>-Técnicas de recolección de información: biografías narrativas, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, grupos focales, análisis de caso y de contenido, revisión bibliográfica.</p> <p>-En menor número, estudios exploratorios de corte cuantitativo.</p> <p>-Técnicas de recolección de información: encuestas, escala Likert, pruebas psicológicas, pruebas pretest-postest y cuestionarios.</p>	<p>-Políticas institucionales y servicios de apoyo para personas con discapacidad, algunos de ellos terminan reproduciendo acciones asistencialistas y rehabilitadoras.</p> <p>-Las mujeres con discapacidad que ingresan a la universidad han recibido apoyo permanente de su núcleo familiar.</p> <p>-En las universidades aún existen barreras de accesibilidad.</p> <p>-Se requiere capacitación del cuerpo docente.</p> <p>-La mayoría de las investigaciones se desarrolla desde paradigmas etnográficos con enfoques cualitativos.</p> <p>-Las técnicas utilizadas para recuperar información son: entrevistas a profundidad y semiestructuradas, grupos focales y análisis de caso.</p>
<b>Accesibilidad y servicios de apoyo</b>	Rücker et al (2011), Palma et al (2016), Sheppard et al (2016), Valeria et al. (2013) Rad y Rodríguez (2011) y Riño y García (2016).		
<b>Personas con discapacidad educación superior</b>			

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado el recorrido por los estudios referentes a la educación superior, accesibilidad y discapacidad, es de suma importancia indagar acerca del estado de conocimiento sobre la participación de las mujeres universitarias en situación de discapacidad; para ello se revisaron las investigaciones que se refieren en el siguiente apartado.

### **1.3.2. Condiciones de éxito académico de las mujeres con discapacidad**

Novo, Muñoz, y Calvo (2015); Trotta, Lehtomäki y Matonya (2015); Samudio y Edda (2016) y Erten (s.f), estudian históricamente la presencia de mujeres en la educación superior en Europa, Norteamérica y en algunos países centroamericanos; además de analizar los factores, experiencias y actitudes favorables que influyen en algunas mujeres con discapacidad para acceder a la educación superior en países como Tanzania, Canadá y Sudáfrica.

Entre los resultados más sobresalientes de los estudios de autores citados anteriormente, se destaca lo siguiente: la presencia tímida de las mujeres en la educación superior, la carencia de capacitación del personal administrativo y docente sobre la discapacidad, se visualiza la discapacidad como limitación para el éxito académico, la invisibilización de las necesidades individuales, las escasas medidas de formación de actitudes favorables hacia la discapacidad desde la infancia. Y algunos factores de éxito académico se refieren al apoyo del entorno familiar, formación permanente del profesorado y asistencia financiera.

Un estudio de suma importancia para esta investigación, es el de Trotta, Lehtomäki y Matonya (2015), quienes estudian, mediante una metodología cualitativa, las percepciones sobre los factores de éxito académico de 6 mujeres con discapacidad que accedieron a la educación superior en Tanzania; en el cual destacan que la principal barrera para la participación y el éxito académico, es el proceso de admisión a la universidad, así como la falta de capacitación para el personal docente y administrativo y la carencia de apoyo universitario para el estudiantado en situación de discapacidad.

Asimismo, estos autores explican que, entre los factores de éxito académico, se destacan un entorno familiar alentador, apoyo y motivación permanente del profesorado, apoyo financiero, así como los servicios universitarios que garanticen el acceso.

Opini (2012); Ferres, Megías y Expósito (2013); Arvidsson, Widén, Staland y Tideman (2016); Zhong, Wang y Nicholas (2017), discuten sobre la violencia hacia las mujeres con discapacidad, la cual está asociada a la situación socioeconómica, dependencia física, cargas familiares y bienestar emocional. Estos autores, además, analizan las posibilidades de empleo existentes, tanto para mujeres como para hombres con discapacidad, donde estos últimos acceden al mercado laboral más rápido.

Igual que el eje discutido anteriormente, la mayoría de las investigaciones señaladas se desarrolla de acuerdo con el enfoque cualitativo; cuyas técnicas para recolectar la información son las entrevistas a profundidad, los grupos focales, revisión historiográfica y de documentos oficiales; terminando con únicamente dos estudios de corte cuantitativo, cuyos instrumentos utilizados fueron las encuestas.

En relación con los factores de éxito académico de las mujeres con discapacidad en el ámbito universitario, mediante las metodologías cuantitativas, autores como Heiman (2006); Reed, Kennett, Lewis, Lund, Stallberg, y Newbold (2009); Karimi (2012); Polo y López (2015), indagan acerca de los niveles diferenciales predictivos, percepciones, impactos y efectos negativos relacionados con el éxito académico entre diversas categorías de estudiantes universitarios. Se evidencian diferencias significativas entre mujeres y hombres, debido a que las primeras tienen mayor éxito académico en comparación con los segundos. Asimismo, es importante mencionar que la construcción teórica que se realiza en estas investigaciones sobre el concepto de discapacidad de aprendizaje, no se refiere propiamente a la discapacidad intelectual sino a problemas de aprendizaje que interfieren en el proceso formativo.

Estos últimos estudios son de corte cuantitativo, cuyas técnicas de recolección de información oscilan entre grupos experimental y de control, cuestionarios pretest-postest y escalas multidimensionales. Finalmente, en estos estudios se utiliza el análisis de varianza para el procesamiento de los datos.

Una vez finalizado el estado de conocimiento del presente interés investigativo, se concluye que la mayoría de las investigaciones enfatizan en que el éxito académico se refiere al ingreso, permanencia y conclusión de los estudios universitarios; sin perder de vista las mediaciones presentes en dicha área del éxito académico, como la motivación del núcleo familiar y el profesorado de primaria y secundaria, la accesibilidad en el entorno universitario, tanto arquitectónicamente como en los procesos de admisión, ingreso, permanencia y conclusión de los estudios; así como en el apoyo financiero para acceder a la educación superior.

Asimismo, entre los factores intrínsecos de las personas con éxito académico participantes en los estudios, se encuentran la motivación, el autoconcepto, el planteamiento de metas, el estado de ánimo, los cuales están vinculados con el apoyo familiar y docente, además de características personales como la perseverancia y resiliencia. Sobre este aspecto, las investigaciones evidencian que entre las barreras que afectan el éxito académico, están la percepción de discapacidad como limitación para el éxito académico, la tímida participación histórica de las mujeres en la educación superior y en particular de las mujeres en situación de discapacidad. Aunado a esto, algunas universidades continúan reproduciendo acciones asistencialistas y rehabilitadoras en el momento de brindar servicios y apoyos al estudiantado con discapacidad.

La situación descrita anteriormente es consecuente con la falta de comprensión y capacitación docente sobre discapacidad, metodologías de enseñanza inclusivas, apoyos multisensoriales y utilización de tecnologías accesibles.

En cuanto a las metodologías utilizadas por las investigaciones analizadas, se evidencia la predominancia de los estudios de corte cualitativo, cuando se refieren a percepciones, experiencias y al protagonismo de las propias personas con discapacidad. La mayoría de los estudios utilizó técnicas de recolección de información como entrevistas, estudios históricos biográficos, análisis de casos y grupos focales. Finalmente, en varios de los estudios, para el análisis de los datos se usó el análisis de contenido o de discurso.

Se evidencia que ninguno de los estudios toma en cuenta como sujetos de investigación a las familias, al profesorado ni al personal administrativo vinculados con el proceso educativo de las mujeres en situación de discapacidad.

En relación con las indagaciones de enfoques metodológicos cuantitativos utilizados en los estudios revisados, se destacan las mediciones de causa-efecto, comparación entre variables y medición de impacto. Entre las técnicas para la recogida de los datos, se encuentran estudios tipo encuestas que utilizan como instrumentos cuestionarios, escalas likert, también estudios de tipo experimental con el uso de pruebas psicológicas y pruebas pretest - postest. Para el análisis de la información se recurre al uso de análisis de varianza mediante el software SPSS.

Las características de las poblaciones participantes en la totalidad de los estudios analizados se refieren a estudiantes universitarios en situación de discapacidad, cuya edad de ingreso es un poco tardía en comparación con el estudiantado sin discapacidad. Al respecto, solo fueron hallados dos estudios desarrollados específicamente con mujeres con discapacidad, particularmente en Canadá, Kenia y Sudáfrica.

Con el objetivo de tener una comprensión más amplia de los resultados descritos en las líneas reflexivas anteriormente citadas, estos se presentan sintéticamente en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Síntesis de los hallazgos principales. Condiciones de éxito académico de las mujeres con discapacidad*

<b>Categorías halladas</b>	<b>Autoría</b>	<b>Metodologías imperantes</b>	<b>Principales hallazgos</b>
<b>Mujeres y educación superior</b>	Novo, Muñoz, y Calvo (2015); Trotta, Lehtomäki y Matonya (2015); Samudio y Edda (2016) y Erten (s.f).	-Estudian históricamente la presencia de las mujeres en la educación superior. cualitativo.	-Estudian históricamente la presencia de las mujeres en la educación superior.  -Analizan los factores, experiencias y actitudes favorables presentes en las mujeres con discapacidad para acceder a la universidad.
<b>Éxito académico y mujeres con discapacidad</b>	Lehtomäki y Matonya (2015), Heiman (2006); Reed, Kennett, Lewis, Lund, Stallberg, y Newbold (2009); Karimi (2012); Polo y López (2015).	-Técnicas de recolección de la información utilizada: entrevistas, estudios históricos, biográficos, análisis de caso, de discurso y grupos focales.	-Carencia de capacitación de personal administrativo y docente.  -La participación de las mujeres en los contextos universitarios es tímida.
<b>Violencia y mujeres con discapacidad</b>	Opini (2012); Ferres, Megías y Expósito (2013); Arvidsson, Widén, Staland y Tideman (2016); Zhong, Wang y Nicholas (2017).	-En menor cantidad, estudios cuantitativos, con mediciones de causa-efecto, comparaciones entre variables y medición de impacto.	-Entre los factores de éxito académico se destacan: el apoyo del entorno familiar, la asistencia financiera. -La principal barrera de participación y éxito académico es el proceso de admisión a la universidad. -Las mujeres con discapacidad enfrentan violencia la cual está asociada a la situación socioeconómica, dependencia física, cargas familiares y bienestar emocional.  -Las mujeres tienen menos posibilidades de acceder al mercado laboral que los hombres.  -El éxito académico está relacionado con el ingreso, permanencia y finalización de estudios universitarios.  -Entre los factores intrínsecos del éxito académico de la persona con discapacidad se encuentra: la motivación, el autoconcepto, el planeamiento de metas y el estado de ánimo.

Fuente: elaboración propia.



La mayoría de los estudios encontrados para este apartado están en los idiomas inglés, español y portugués, distribuidos en una cantidad de 18, 13 y 1 respectivamente, cuyo rango temporal se encuentra entre el año 2006 y el 2020, publicados en bases de datos, revistas científicas y académicas reconocidas. Esto permitió conocer las tendencias actuales de investigación vinculadas con el objeto de estudio, además de visualizar los vacíos investigativos y las estrategias metodológicas para el acercamiento de manera efectiva a la temática en estudio.

Al finalizar el presente estado del arte y tal como se observa en las tablas 2 y 3, se puede concluir que la mayoría de las investigaciones consultadas perfilan el éxito académico como la posibilidad de estar en un sistema educativo formal e ingresar a una universidad. No se especifica la finalización de dichos estudios universitarios ni en las mujeres con discapacidad particularmente.

La mayoría de las indagaciones cuantitativas (Heiman (2006); Reed, Kennett, Lewis, Lund, Stallberg, y Newbold (2009); Karimi (2012); Lehtomäki y Matonya (2015), Polo y López (2015), estudian el éxito académico del estudiantado con discapacidad desde el rendimiento académico, con connotaciones de causa efecto, variabilidad, probabilidad y mediciones de impacto.

A partir del panorama anterior, se evidencia la necesidad de comprender el éxito académico como una experiencia y vivencia de las mujeres con discapacidad estudiantes universitarias.

Los autores y autoras que han brindado mayores aportes para la presente investigación son Samudio y Edda (2016), Opini (2012), Erten (s, f), Ferres y Expósito (2013), Zhon y Nicolás (2017), Novo y Calvo (2015), Arvidsson y Tidemam (2016), Trotta y Matonya (2015), Moriña y Malero (2016), quienes serán referencias para iluminar el marco teórico y la reflexión de la información recabada.

En lo referente a las metodologías utilizadas, algunos estudios de enfoque cualitativo implementaron con buen suceso entrevistas a profundidad, estudios históricos biográficos, análisis de caso, análisis de discurso y grupos de discusión. Esta evidencia contribuyó a que, en la presente indagación, se proponga utilizar las narraciones

biográficas con el objetivo de escuchar y acercarse a las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad desde sus propias voces.

Asimismo, entre los hallazgos más sobresalientes, se destaca que solo una de las investigaciones retoma a las mujeres estudiantes con discapacidad en los contextos universitarios; y que la mayoría de los estudios se inclina hacia el análisis y discusión de los servicios de apoyo universitario para la población con discapacidad en general, es decir, hombres y mujeres.

#### **1.4 Justificación**

De acuerdo con las conclusiones destacadas en el estado del arte, históricamente, las mujeres en situación de discapacidad han estado invisibilizadas en diversos ámbitos de la sociedad, uno de ellos es el educativo. En décadas pasadas era de alguna forma inaceptable que las mujeres se desarrollaran en espacios públicos, más bien recibían patrones de socialización que las encerraban en ámbitos domésticos. Posteriormente, las primeras instituciones de educación superior eran de corte religioso y casi exclusivo para hombres; sin embargo, las mujeres de la nobleza y con estratos socioeconómicos altos iniciaban sus estudios en el contexto familiar. A mediados del siglo XVIII y XIX se posibilita el acceso a mujeres en carreras universitarias en países como Alemania, Italia, Noruega y Australia (Samudio y Edda, 2016).

Por otra parte, la historia de las personas con discapacidad ha estado marcada por estructuras excluyentes, que restringen el ejercicio pleno de sus derechos y deberes. Esas estructuras están amalgamadas por estereotipos y juicios culturales que generan discriminación, exclusión y aislamiento de esta población; restringiendo, como bien cita Baquero (2015), cualquier posibilidad y oportunidades de que las personas con discapacidad sean reconocidas como sujetos de ser, estar, sentir, pensar y hacer. Estas interpretaciones sociales aún permanecen y continúan ejerciendo poder y discriminación contra las poblaciones con discapacidad, debido a que acaban acomodándose culturalmente a las casillas dicotómicas de lo “normal y lo anormal”, aspectos que retoma Michel Foucault cuando estudia la categoría de anormales. Estos últimos, explica Foucault, no se encuentran en un campo de oposición, sino en un cambio de estatus, es decir, en el pasar de lo “normal a lo anormal” (Foucault, 1975).

De acuerdo con el párrafo anterior, ese transitar de lo normal a lo anormal, es lo que llama Foucault el poder de normalización, que se manifiesta en formas de control sobre las personas ubicadas en la categoría de “anormales”. Incluso, este autor se refiere a características de la discapacidad presentes en los distintos paradigmas interpretativos de esta situación, particularmente en el enfoque tradicional y normalizador, biológico o médico. Desde el que la discapacidad es una forma “anormal” de la salud, o sea, que culturalmente se interpreta como una enfermedad.

De acuerdo con la premisa sobre el poder normalizador, una mujer con discapacidad lleva sobre sí el peso histórico social de ser mujer y lo que esto significa en cada contexto de cara al privilegio ante el patriarcado, así como el significado de la diferencia que, con respecto a la norma social, representa tener una situación de discapacidad.

Tal diferencia se manifiesta, por ejemplo, en los discursos sociales que establecen parámetros que deben seguir las mujeres con discapacidad; por ejemplo, instituciones de salud especializadas, políticas, reglamentos, programas y servicios focalizados, en fin, todos aquellos artefactos vinculados con dicha categoría social y que al fin y al cabo, responden a esa lógica institucional basada en parámetros que se reproducen en la cotidianeidad de las personas.

En épocas pasadas también era impensable que las personas con discapacidad se prepararan académicamente, que participaran en el mundo laboral y fueran partícipes activas de la sociedad. Ante tal acontecimiento, han tenido que romper con modelos dominantes generadores de discriminación y segregación social. Estas transformaciones crean la necesidad de formular e implantar nuevas políticas sociales y educativas que permitan la inclusión y el desarrollo de las personas con discapacidad en ámbitos nunca imaginados.

Particularmente, las categorías de género y discapacidad llegan a constituirse en desigualdades, debido a que se crean con el objetivo de ejercer poder hacia las mujeres, hacia las condiciones de discapacidad y en este caso, hacia las mujeres en situaciones de discapacidad.

Por lo tanto, se afirma que el género y la discapacidad interactúan, colocando a las personas que viven con ambas categorías en una posición desigual. El género por su parte se comprende como una construcción sociocultural; fundamentada en las diferencias biológicas y la discapacidad como una elaboración social y restricción en la participación, por ende, son características que socialmente se traducen en desigualdad y discriminación, las cuales son reproducidas en las instituciones con discursos androcéntricos, como sucede en las entidades de educación superior (Ramírez, 2010).

Aunque el género y la discapacidad se asumen desde la vulnerabilidad, es necesario plantear un nuevo orden a través de la participación social y la visualización de las mujeres con discapacidad como protagonistas de su propio éxito, particularmente del éxito académico en la educación superior.

Actualmente, las mujeres en situaciones discapacitantes han iniciado un proceso de participación evidente a lo largo de las transformaciones que han vivido históricamente, a partir de que se han creado políticas y acciones que visualizan las diversas realidades como un asunto de derechos, el cual ahora debe permear las diferentes esferas de participación social de las mujeres con discapacidad, incluido el ámbito de la educación superior.

Específicamente, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece que los estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la universitaria (Ley 8661, 2008). Además, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), se demanda la urgencia de garantizar una educación de calidad, inclusiva, equitativa, que promueva las oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.

Las leyes obligan a los centros educativos a implementar ajustes razonables, incorporar la realidad de la discapacidad en los planes de estudio, preparar profesionales especializados en este ámbito. Estas nuevas exigencias ponen a los centros de educación superior bajo un nuevo reto: “el de la accesibilidad en la enseñanza para las personas con discapacidad, que abre las puertas a la educación para la diversidad” (Jiménez, 2002. p. 10)

En el mundo existen 650 millones de personas que viven con una discapacidad; en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las tasas de discapacidades son más altas entre los grupos con menos logros educacionales. El promedio es de 19%, en comparación con un 11% entre los que más tienen educación (Naciones Unidas, 2018).

Asimismo, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), un 90% de la niñez con discapacidad no asiste a la escuela y en países de la OCDE, el estudiantado en situación de discapacidad continúa estando subrepresentado en la enseñanza superior.

No obstante, según Ramírez (2011), en el país las transformaciones educativas han sido lentas y operan bajo discursos integracionistas. Existe una tendencia a olvidar la perspectiva humanista de la educación superior y se piensa de manera parcializada, por lo cual se minimizan las otras necesidades de las personas con discapacidad, donde solo importa el área académica, sin reconocer a la persona como sujeta de derechos y deberes.

Como bien argumenta Jiménez (2002), los primeros pasos en el reconocimiento de la educación superior como derecho de las personas con discapacidad, los han dado las universidades públicas con programas de asistencia dirigidos a estudiantes con esta situación, los cuales emiten políticas de accesibilidad en los servicios educativos, maestrías sobre discapacidad, reformas curriculares, seminarios, proyectos bibliotecarios, entre otros. Sin embargo, estas acciones se siguen desarrollando sin las voces de las personas protagonistas.

Tal cual se mencionó en la contextualización anterior, la Universidad de Costa Rica inicia el desarrollo de servicios para estudiantes con discapacidad alrededor de la década de los 80. Sus primeros esfuerzos surgen por la iniciativa de diversas instancias de dicha entidad pública, constituidas en una comisión con participación de la Oficina de Salud, la Escuela de Orientación y Educación Especial y las Unidades de Vida Estudiantil. Además, en el año 1996, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil propone nuevas plazas para el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) en una Unidad Operativa de la Oficina de Orientación.

Como un proceso complementario, en la UCR se crean acciones y políticas en materia de discapacidad, las cuales transversalizan las áreas sustantivas de la Universidad como son docencia, investigación, acción social, vida estudiantil y administración.

Todos estos acontecimientos han sido trascendentales para la incorporación de estudiantes en condiciones de discapacidad, lo que se ve reflejado en el aumento del estudiantado en esta situación que ingresa a la UCR.

De acuerdo con el informe del Estado de la Educación (2017), entre el 2006 y el 2016 la matrícula total de las cinco universidades públicas aumentó en casi 30.000 estudiantes con un promedio anual de 3.5%, particularmente la UCR incrementó su matrícula en un 30.2%. En los últimos dos años la educación superior costarricense ha presentado avances significativos desde dos vertientes: cobertura para la población en edad para ingresar a la universidad y el acceso de las personas con bajos ingresos.

Este mismo informe refiere que en el proceso de admisión 2015-2016, el Centro de Asesorías y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) de la UCR y con el apoyo de la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES), coordinó la gestión, evaluación e inscripción de 977 estudiantes en situación de discapacidad y provenientes de todo el país, que solicitaban adecuaciones en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) por presentar discapacidad visual, motora, auditiva, emocional, aprendizaje, déficit atencional y múltiple (Estado de la Educación, 2017).

Según datos del Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad (2017), en la Universidad de Costa Rica (UCR) se encuentran matriculadas y adscritas al artículo 37 del reglamento estudiantil, un total de 343 personas en situación de discapacidad (se excluyen aquellas personas con dificultades de aprendizaje, debido a que no se consideran con discapacidad), 178 mujeres y 165 hombres, cuyas discapacidades son auditivas, visuales, motoras, múltiples y emocionales (W. López, comunicación personal, 2017). Estas personas están empadronadas en carreras de Ciencias Sociales (Comunicación Colectiva, Derecho, Geografía, Historia, Sociología y Trabajo Social), Área de Ciencias Económicas (Contaduría Pública y Dirección de Empresas), ámbito de Educación (Enseñanza del Castellano y Literatura, Enseñanza de

Inglés, Enseñanza de la Matemática, de la Psicología y Orientación), en el Área de las ingenierías (Ingeniería en Computación e Información y en Topografía), en las Ciencias de la Salud (Enfermería, Farmacia y Terapia Física), en Artes y Letras (Filosofía Clásica y Español), en Ciencias Básicas en Biología y Matemática, en Ciencias Agroalimenticias en Agronomía.

Finalmente, en los postgrados se encuentran personas con discapacidad en las maestrías de Orientación y Familia y Gestión de Riesgo, y en los doctorados, en el doctorado de Estudios de la Sociedad y Cultura y en el Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación (W. López, comunicación personal, 16 de septiembre del 2017).

Asimismo, junto con la CIMAD, la Universidad Nacional cuenta con el programa UNA Educación de Calidad, la cual brinda apoyo y asesorías en el ámbito de la discapacidad para la totalidad de la comunidad universitaria. Entre los servicios que brinda el programa se encuentra el préstamo de apoyos como lámparas led, atriles de lectura, grabadoras digitales, computadoras con programas especializados como lectores de pantalla, traductor del sistema Braille, amplificadores de imágenes, procesadores de audio y texto, impresoras para el sistema braille, digitalizadores de imágenes y texto, regletas y punzones para la escritura en el sistema Braille (Fontana, 2012).

En la línea de atención directa para el estudiantado con discapacidad, la UNA brinda apoyo en el estudio individual y en la elaboración de trabajos, cursos de matemáticas, adaptaciones de material y recursos didácticos, apoyo de un guía vidente para conocer el entorno universitario, específicamente movilidad y desplazamiento, asesoría en el uso de programas de cómputo y en la toma de apuntes.

El programa UNA Educación de Calidad, asesora y capacita al personal académico y administrativo mediante sesiones de capacitación, apoyo y seguimiento en situaciones específicas, criterios técnicos y atención a situaciones particulares mediante el programa de atención psicopedagógica, tramita solicitudes a vida estudiantil, referencias a valoraciones socioeconómicas y facilita información relacionada con la formación académica (Fontana, 2012).

La Universidad Estatal a Distancia (UNED), brinda todos los apoyos relacionados con los ajustes razonables educativos, anteriormente adecuaciones curriculares. Asimismo, la Máster Badilla refiere que “no ejecuta adecuaciones curriculares significativas, solamente las no significativas” (O. Badilla, comunicación personal, 1 agosto del 2018).

En esta casa de enseñanza superior, al segundo cuatrimestre del 2018, contaba con un total de 117 estudiantes con discapacidad, quienes se distribuían en 11 estudiantes sordos, 34 con discapacidad física, 7 con discapacidad múltiple y 65 con discapacidad visual (O. Badilla, comunicación personal, 1 agosto del 2018).

El Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), también cuenta con un conjunto de programas y servicios para estudiantes y personal académico universitario, el cual se encuentra adscrito a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, particularmente el Departamento de Orientación y Psicología; entre los servicios que brinda esta entidad operativa están el coordinar y facilitar el proceso de admisión, para que responda a la dimensionalidad de la accesibilidad, generar actividades de concientización, divulgación y capacitación a instancias interuniversitarias (C. Delgado, comunicación personal, 4 de setiembre del 2018).

Aunado a lo anterior, el TEC tiene un Programa de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, creado en el año 1999 por el Consejo Institucional en la sesión N°2041, Artículo 4, el cual se encuentra adscrito a la Rectoría. Así mismo, esta institución posee una Comisión Institucional que brinda el apoyo al programa anteriormente citado; y con un Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas, el cual gestiona el apoyo de personas tutoras, ajuste de materiales y la coordinación que demande el estudiantado con discapacidad (C. Delgado, comunicación personal, 4 de setiembre del 2018).

En la actualidad, el TEC cuenta con 30 estudiantes en ese programa, 4 mujeres y 26 hombres; entre las mujeres hay dos con discapacidad sensorial, una con discapacidad psicosocial y otra con discapacidad física. En cambio, de los 26 hombres, doce de ellos presentan discapacidad sensorial, ocho discapacidades psicosociales y seis discapacidades físicas (Palma, 2018).



Las estudiantes con discapacidad del TEC se encuentran matriculadas en las siguientes carreras: Ingeniería Electrónica, Computación y Forestal. Y los hombres cursan carreras de Administración en Tecnologías de la Información, Ingeniería en Mantenimiento Industrial, Electrónica, Computación, Diseño Industrial, Ingeniería en Materiales, Mecánica, Forestal, Biotecnología, Agronegocios y Administración de Empresas (Palma, 2018).

Asimismo, la Universidad Técnica Nacional (UTN), en conjunto con la Comisión Institucional en Materia de Accesibilidad y Discapacidad y la Vicerrectoría Estudiantil, brindan servicios de apoyo educativo a la comunidad universitaria con discapacidad. Además de desarrollar acciones complementarias para garantizar la educación superior al estudiantado en situación de discapacidad como la consolidación del Observatorio en Equidad en Educación Superior y, desde el 2017, la ejecución del curso “La perspectiva de la discapacidad en la formación pedagógica”; el cual se imparte al personal docente y administrativo de la universidad (L. Rojas, comunicación personal, 2018).

Por ello es de suma importancia mencionar que la investigación que aquí se propone, pretende desarrollarse en las cinco universidades públicas costarricenses, debido a que estas instituciones vienen ejecutando acciones y estrategias vinculadas con la educación superior para personas con discapacidad, lo cual permite que sea un terreno sólido para incentivar el éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad.

Asimismo, esta indagación se acerca a la realidad de las estudiantes con discapacidad desde el enfoque interseccional, el cual busca visualizar las distintas interrelaciones entre desigualdades presentadas por las diferentes diversidades sociales. Además, dicho enfoque plantea que no solo la suma de categorías produce más discriminación que se multiplica, que ninguna condición es superior a otra y que todas las categorías surgen desde las estructuras sociales.

Por lo tanto, este enfoque permite que la investigación no se centralice en una sola manifestación de discriminación que podría ser género y discapacidad, sino que incorpora múltiples dimensiones, visualizando la integridad de las mujeres estudiantes.

En síntesis, las mujeres con discapacidad son un grupo poblacional para el cual la mirada de la interseccionalidad se ha visto empañada por diversas circunstancias, ocasionándoles discriminación e inequidad en distintas dimensiones de desarrollo humano, incluida, significativamente, la falta de participación en la educación superior. Por lo que en este trabajo se quieren comprender las condiciones que han permitido el éxito académico en la educación superior de mujeres con dicha situación, con la intención de promover la recurrencia de tales eventos y recursos, para el mejoramiento de la participación con equidad de las mujeres con discapacidad en el entorno universitario.

Por otra parte, en la actualidad se vive en un mundo diverso, donde el respeto a las diferencias se encuentra enmarcado en los derechos humanos, los cuales transversalizan los distintos ámbitos de participación social, entiéndase salud, empleo, seguridad social, vivienda y educación. Por tanto, es de suma importancia analizar e investigar las distintas cotidianidades de mujeres en situación de discapacidad en estos ámbitos. En particular y para efectos de la presente investigación, se ingresará al ámbito educativo, más específicamente, al de la educación superior.

Al finalizar tanto la justificación como el estado del arte, surgen las siguientes conclusiones preliminares, las cuales orientarán a la toma de decisiones en el momento de aproximarse a la experiencia investigativa.

- De acuerdo con los resultados obtenidos en el estado del arte, se evidencia una preponderancia de investigaciones cualitativas y desde paradigmas etnográficos, particularmente cuando se enfatiza en ejes temáticos como percepciones, experiencias, actitudes y al protagonismo de las propias personas con discapacidad.
- Las técnicas utilizadas para recoger la información son las biografías narrativas, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, grupos focales, análisis de caso y de contenido, revisión bibliográfica ya sea de material escrito en físico o de medios digitales como páginas web.
- En menor medida se encontraron investigaciones empíricas exploratorias bajo enfoques cuantitativos, cuyos instrumentos de recogida de los datos se sitúan en

encuestas, escalas likert, pruebas psicológicas, pruebas pretest-posttest y cuestionarios. Para el análisis de la información, es evidente el uso de análisis de multivarianza y recursos tecnológicos como el SPSS.

- En las indagaciones específicas elaboradas con mujeres en la educación superior, casi no se toma en cuenta a las mujeres en situación de discapacidad. Por ello es necesario acercarse y escuchar las voces de estas mujeres desde sus experiencias de éxito académico, así como sus configuraciones, vivencias, motivaciones, sentimientos y emociones presentados en la interacción cotidiana de las distintas diversidades sociales, donde ninguna es superior a la otra y todas interactúan entre sí.
- Desde la revisión teórica se concluye que, en el momento de interactuar con los datos compartidos mediante las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, es necesario acudir a las configuraciones emancipadoras, transductivas e interseccionales, con el fin de comprender y acercarse a la cotidianeidad en donde los escenarios sociodemográficos que actúan entre sí conforman una complejidad que no es posible comprender si se estudia cada circunstancia por separado.
- Debido a que la presente indagación proyecta comprender la experiencia de éxito académico desde las propias voces de las mujeres con discapacidad, visualizando sus condiciones académicas, motivaciones familiares para ingresar a la universidad, apoyo recibido por docentes, compañeros y compañeras de clase, incluso la concepción que ellas mismas tienen de su situación de discapacidad y realidad académica; se recurre al método hermenéutico por las diferentes maneras que ofrece de acercamiento al fenómeno, y que en este caso podrían contribuir a comprender e interpretar las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad.
- Para acercarse al éxito académico de mujeres con discapacidad, estudiantes universitarias, se acude al enfoque metodológico cualitativo con la implementación de dos técnicas de recolección de datos: la primera de ellas son las narraciones biográficas y la segunda los grupos focales, debido a que se escucharán las propias voces de las personas interactuantes.

Por las razones anotadas, este estudio tiene el propósito de comprender las condiciones académicas asociadas a las experiencias de éxito de las mujeres con discapacidad en las universidades públicas costarricenses; entendiendo por experiencia de éxito académico, tal y como Moriña y Melero (2016) mencionan, el acceso a la universidad, la permanencia y la finalización de los estudios universitarios.

#### **1.4.1 Objetivo general y objetivos específicos**

De acuerdo con la descripción anterior del problema, a continuación se destaca la pregunta de investigación ¿Cómo se asocian las condiciones vinculadas con las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad en la educación superior?, y su objeto de estudio son las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad.

A partir de la interrogante principal citada anteriormente, surgen otros cuestionamientos: ¿Cuál es la conceptualización que tienen las mujeres con discapacidad sobre el éxito académico?, ¿Cuál es el perfil sociodemográfico de las mujeres en situación de discapacidad que cursan exitosamente los estudios universitarios?, ¿Cuál es el papel de los servicios de apoyo universitario en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad en el contexto universitario?, ¿Qué acciones universitarias contribuyen al éxito académico de las mujeres con discapacidad?

Los cuestionamientos anteriores dan origen al siguiente objetivo general y objetivos específicos:

##### **1.4.1.1 Objetivo general**

1. Comprender las condiciones académicas asociadas a las experiencias de éxito de las mujeres con discapacidad en la Educación Superior en Costa Rica.

##### **1.4.1.2 Objetivos específicos**

1. Explorar el modo en que interactúan las características sociodemográficas en mujeres en situación de discapacidad que cursan los estudios universitarios.

2. Analizar la participación de las diferentes instancias universitarias que brindan servicios y recursos de apoyo en discapacidad, vinculadas con las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad.
3. Explicar las condiciones académicas que han facilitado o limitado el éxito universitario de las mujeres con discapacidad en los diferentes espacios formativos universitarios.
4. Proporcionar un marco explicativo que oriente los procesos formativos de las mujeres con discapacidad y nuevas investigaciones que colaboren en la formulación de políticas universitarias.

Para comprender las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad en el contexto universitario, es necesario acercarse a las perspectivas teóricas de algunos autores como las conceptualizaciones de discapacidad, accesibilidad DeJong (1979), Bellacasa (1990), Casado (1991), Oliver (1998, 2008), Barton (1998), (2008); Brenes (1998), Díaz (2003); Werneck (2005); Palacios y Romañach (2006, 2008); Ferreira (2007), Jiménez y Huete (2010); Moscoso (2011) y éxito académico en (Duran (2015), Duran Y Valdés (2015), Moriña y Melero (2016)), diseño universal para el aprendizaje (Jiménez (2002), Ramírez (2011), Pérez (2011), Díez y Sánchez (2015)), el enfoque interseccional (Crenshaw (1990), Barnart (2013), Arenas (2015), La Bandera (2016) y la transductividad (Ferreira (2007), la *“undoing gender-dis”* (Zimmerman (1987), Deutsch (2007), Butler (2004) y en la investigación emancipadora (Barnes (2006), Barton (2006), Oliver (2006).

Estos aspectos teóricos permitirán interactuar con las realidades compartidas por las personas actuantes en la investigación. Por ello, en la siguiente tabla se presentan las relaciones entre las teorías interactuantes en el marco teórico.

Tabla 4. *Relaciones entre las teorías interactuantes*

Objetivos Específicos	Preguntas de investigación	Preguntas teóricas	Fundamentos teóricos	Preguntas metodológicas	Fundamentos metodológicos
Explorar el modo en que interactúan las características sociodemográficas en mujeres en situación de discapacidad que cursan los estudios universitarios.	¿Cuál es el perfil sociodemográfico de las mujeres en situación de discapacidad que cursan exitosamente los estudios universitarios?	<p>¿Cómo se pueden conocer las condiciones sociales, económicas y académicas de las mujeres con discapacidad?</p> <p>¿Cómo se puede acercarse a las características laborales, académicas, familiares de las mujeres con discapacidad en la actualidad?</p> <p>¿Cómo las características familiares, sociales, económicas, académicas estuvieron presentes en los diferentes procesos desarrollados por las mujeres con discapacidad para alcanzar el éxito académico?</p>	Enfoque interseccional.	<p>¿De qué forma se pueden conocer las condiciones sociales, económicas y académicas de las mujeres con discapacidad?</p> <p>¿Cómo interactúan las condiciones sociales, económicas académicas en el éxito de las mujeres con discapacidad?</p> <p>¿De qué manera emergen los datos sociodemográficos que caracterizan las condiciones asociadas al éxito académico?</p>	Mediante las narraciones biográficas y la codificación presentada en la teoría fundamentada.
Explicar las condiciones académicas que han facilitado o limitado el éxito universitario de las mujeres con discapacidad en los diferentes espacios formativos universitarios.	<p>¿Cuál es la conceptualización que tienen las mujeres con discapacidad sobre el éxito académico?</p> <p>¿Cuáles condiciones académicas, familiares y sociales configuran el éxito académico de las mujeres con discapacidad?</p>	<p>¿Cómo conciben las mujeres con discapacidad el éxito académico desde su realidad y experiencia cotidiana?</p> <p>¿Qué condiciones actuales, ya sea familiares, académicas o sociales, se asocian al éxito académico de las mujeres con discapacidad?</p>	<p><i>Undoing gender.</i> Desde el enfoque de transducción.</p> <p>Enfoque <i>Undoing gender.</i> Enfoque de transducción</p> <p>Enfoque Interseccional.</p>	<p>Desde la interacción cotidiana ¿cómo se construye el éxito académico entre las mujeres con discapacidad?</p> <p>¿De qué manera se pueden identificar las condiciones académicas, familiares y sociales de las mujeres con discapacidad?</p> <p>¿De qué manera serán identificadas las desigualdades en las narraciones biográficas?</p>	<p>Desde la Teoría Fundamentada mediante las distintas codificaciones.</p> <p>Desde la Teoría Fundamentada.</p>

Objetivos Específicos	Preguntas de investigación	Preguntas teóricas	Fundamentos teóricos	Preguntas metodológicas	Fundamentos metodológicos
<p>Analizar la participación de las diferentes instancias universitarias que brindan servicios y recursos de apoyo en las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad.</p>	<p>¿Qué acciones universitarias contribuyen al éxito académico de las mujeres con discapacidad? ¿Cuál es el papel de los servicios de apoyo universitario en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad en el contexto universitario?</p>	<p>¿Cómo interactúan las diferentes desigualdades en la concepción de éxito académico? ¿Cuál es la opinión que las mujeres tienen de sí mismas para derribar los constructos sociales en género? ¿Cuál es la concepción del éxito académico de la investigadora y cómo influye o no en el concepto de éxito académico de las personas interactuantes en la investigación? ¿Cuáles apoyos universitarios reciben las estudiantes que contribuye al ingreso, permanencia y finalización de los estudios universitarios?</p>	<p>Enfoque interseccional.</p>	<p>¿Qué elementos van a emerger de las narraciones biográficas que caracterizan la opinión de las mujeres sobre la manera de derribar los constructos sociales? ¿Qué aspectos emergen de las narraciones biográficas que podrían enfrentar o no a la concepción de éxito académico tanto de la investigadora como de las personas interactuantes en la investigación? ¿De qué forma se puede describir e identificar los apoyos que brinda la universidad a las mujeres con discapacidad?</p>	<p>A través de las narraciones biográficas, se utiliza la Teoría Fundamentada con la interacción de las codificaciones.</p>
<p>Proporcionar un marco explicativo que oriente los procesos formativos de las mujeres con discapacidad y nuevas investigaciones que</p>	<p>¿Cuáles lineamientos orientan y garantizan el éxito académico de las mujeres con discapacidad en la universidad?</p>	<p>¿De qué manera se pueden proponer los lineamientos orientadores?</p>	<p>Enfoque <i>Undoing gender</i>. Enfoque de transducción</p>	<p>¿Cuáles son los aspectos que más se repiten en las diferentes codificaciones que contribuyen a proponer los lineamientos orientadores?</p>	<p>Desde las narraciones biográficas, mediante la Teoría Fundamentada con la interacción de las diferentes codificaciones.</p>

---

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Preguntas teóricas</b>	<b>Fundamentos teóricos</b>	<b>Preguntas metodológicas</b>	<b>Fundamentos metodológicos</b>
colaboren en la formulación de políticas universitarias.					

---

Fuente: elaboración propia



## **Capítulo II. Marco teórico**

En el presente apartado dialogan los conceptos, reflexiones y acercamientos teóricos que permitirán interactuar con los ejes temáticos de esta investigación, los cuales contribuyen a una interacción cercana con los datos que emergen de las experiencias de las estudiantes en situación de discapacidad en el contexto de la educación superior.

La constitución del marco teórico interactúa entre dos horizontes explicativos: por un lado, se pueden visualizar las líneas dialógicas de aquellas conceptualizaciones y elementos teóricos que se acercan al constructo de la discapacidad, educación de la persona con discapacidad y el éxito académico; por otro lado, se realiza un acercamiento a las teorías interactuantes en la investigación.

Se procederá a realizar una explicación desde lo general a lo particular, para la comprensión global de la discapacidad, accesibilidad académica, dimensiones, universidad y discapacidad. Con el fin de profundizar en el paradigma de investigación emancipadora, el cual al mismo tiempo recurre a los enfoques de la interseccionalidad, transducción y la perspectiva de deshacer el género y la discapacidad, para desarrollar el intercambio dialógico con la información presentada por las personas interactuantes en el estudio. Finalmente, se argumenta la teoría fundamentada en el presente apartado, la cual es imprescindible para el acercamiento metodológico a la experiencia de éxito académico.

### **2.1. Perspectiva general de la discapacidad y la accesibilidad**

Seguidamente, se presenta una discusión con los conceptos y discursos relacionados con la temática en estudio, a saber: dimensiones de accesibilidad, discapacidad como categoría social.

La educación superior accesible tiene como finalidad contribuir al desarrollo humano y social, en un entorno de respeto a la diversidad, mediante la discusión de las transformaciones socioculturales, las cuales se alcanzan a través de contextos educativos accesibles, que garanticen el ingreso, la permanencia y la graduación del estudiantado en condiciones de discapacidad; además de asumir la responsabilidad

estatal, la transversalidad de la discapacidad como característica humana en cada una de las carreras y sus complejidades y participación de la ciudadanía en general.

La gran variedad de estudios revisados en el proceso de este trabajo ha demostrado la utilización de términos con carácter peyorativo y discriminatorio para referirse a las personas con discapacidad, los cuales generan una categorización de tercera clase o segmento aislado de la sociedad. Entre los términos más comunes se encuentran: deficientes, inválidos, excepcionales, minusválidos, retrasados, entre otros. Estas conceptualizaciones se utilizan para expresar solamente la discapacidad como algo externo, raro y propio del individuo, sin importar la condición de persona; además, invisibiliza esta característica natural de cada ser humano, cuyo resultado es observar la realidad de la discapacidad como construcción social.

Para efectos de este estudio, se inicia la discusión con las diferentes conceptualizaciones y clasificaciones de la discapacidad en los discursos oficialistas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), cuenta con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), donde se utiliza el término de discapacidad para definir un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social (OMS, 2001). La CIF es una clasificación de características de la salud de las personas dentro del contexto de las situaciones individuales de sus vidas y de los efectos ambientales.

La conceptualización sobre discapacidad descrita anteriormente continúa reproduciendo la visión clásica de esta situación, como aquella característica diferente que hay que subrayar como un ente culpabilizador, cuyo único responsable socialmente es la persona. Seguidamente, se describen los paradigmas a lo largo de la historia.

## **2.2. La discapacidad, desde sus paradigmas a través de la historia**

En el siguiente apartado se destacan los tópicos principales de autores clásicos que desarrollan la temática de los paradigmas interpretativos de la discapacidad, con el objetivo de conocer la evolución histórica que los modelos y enfoques han tenido y la influencia ejercida en la vida cotidiana en las sociedades y por ende en la vida de las personas en situación de discapacidad. Se inicia con una exposición de dichos autores

y las fechas de producción científica, tanto en los ámbitos norteamericano como europeo, latinoamericano y costarricense.

En los contextos anglosajón y europeo, se encuentran diferentes fuentes bibliográficas vinculadas con la historia de la discapacidad y las distintas concepciones de esta. Se pueden identificar autoras y autores clásicos que han escrito sobre dicha temática, como son DeJong (1979); Bellacasa (1990); Casado (1991); Oliver (1998, 2008); Barton (1998, 2008); Brenes (1998), Díaz (2003); Werneck (2005); Palacios y Romañach (2006, 2008); Jiménez y Huete (2010); Ferreira (2007) y Moscoso (2011).

En el contexto costarricense, es posible localizar autoras y autores como Murillo (1992), Stupp (2001); Jiménez (2002); Ramírez (2006, 2010, 2011, 2012 y 2016), quienes citan los mismos paradigmas que propone Corona (2015), sin realizar una clasificación desde enfoques o modelos.

Asimismo, en el contexto nacional se identifican modelos y enfoques que conducen a la interpretación de la realidad de la discapacidad en diversos momentos históricos y donde aún se visualiza la coexistencia entre ellos. Por ejemplo, Corona (2015) menciona la existencia del modelo de prescindencia, el modelo médico rehabilitador, el modelo social, el modelo de vida independiente y el modelo de la diversidad. Esta misma autora refiere a Jiménez y a Huete (2010), quienes establecen tres grandes paradigmas: paradigma tradicional, de sometimiento o marginación, el paradigma médico o de la rehabilitación y el paradigma social de vida independiente.

En la actualidad, igualmente la discriminación es evidente con actitudes de rechazo por parte de la sociedad. Lo que se observa en la falta de oportunidades educativas, accesibilidad, la carencia de servicios médicos de rehabilitación, las barreras arquitectónicas, la falta de oportunidades laborales, además de la discriminación por género, entre otras acciones. Esta situación es producto de un proceso que ha evolucionado a través de la historia, que ha mirado la discapacidad desde tres paradigmas, a saber.

### **2.2.1 Paradigma tradicional o prescindencia**

Históricamente, la discapacidad se ha concebido desde connotaciones negativas en los diversos ámbitos sociales. Un ejemplo de ello es cuando, en la antigua Grecia, los espartanos acostumbraban a tirar a los niños y niñas con discapacidades a los acantilados. Además, en Roma, la famosa piedra de Torpellya fue instrumento para sacrificar la niñez con discapacidad (Valencia, 2014).

Este enfoque se caracteriza por un “esquema institucionalizado, asistencial y de caridad en el que la discapacidad es considerada expresión del mal o manifestación de lo sagrado”. (Ovando y Afu Li, 1989, p.7; citado en Ramírez, 2011).

En la línea de la autora, las personas en situación de discapacidad, bajo este paradigma, son vistas como aquellas que necesitan protección, atención o asistencia de la caridad. Esta población se encuentra estigmatizada por una serie de prejuicios y mitos que la desvalorizan, entre los cuales se puede destacar el hecho de que la discapacidad se percibe como una enfermedad “sin remedio”, por lo que esta población necesita ser asistida dada su imposibilidad de valerse por sí misma; son sujetos inactivos social y económicamente, no pueden ser independientes y no son capaces de asumir su sexualidad, entre otras restricciones.

Corona (2015) cita que también este paradigma se puede encontrar con el nombre de paradigma de sometimiento o marginación, el cual visualiza que las condiciones de discapacidad son mensajes diabólicos que manifiestan el enojo de los dioses y que las vidas de las personas con discapacidad no merecen ser vividas, debido a que esta situación es una tragedia personal. Es de suma importancia citar que algunas ideas de este enfoque se encuentran presentes en acciones conocidas y aceptadas política y socialmente, como lo son el aborto terapéutico, la invisibilización de la salud sexual y reproductiva de las mujeres con discapacidad.

Este modelo mantiene como categorías estáticas la exclusión, la pobreza y la invisibilización de las poblaciones en situación de discapacidad en los distintos ámbitos de participación social.

Di Nasso (2011) realiza un recorrido histórico de la discapacidad iniciando por la época prehistórica, la era neolítica, la mitología griega, hasta llegar a la edad moderna, cuyas ideas principales se presentan en la siguiente tabla descriptiva:

Tabla 5. *Evolución del paradigma, según época*

Época	Caracterización
<p data-bbox="504 534 806 566"><b>Prehistórica e histórica.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1137 292 2047 411">- El hombre primitivo apartaba todo aquello que le representaba una carga y que no le servía, sin embargo, algunos hallazgos demuestran fracturas óseas y algunas amputaciones, lo cual podría representar algún rito o ceremonia religiosa.</li> <li data-bbox="1137 411 2047 499">- En vasijas de épocas más modernas aparecen grabadas figuras de personas de baja estatura (“enanos”) y personas amputadas, lo que demuestra que la persona en situación de discapacidad existía.</li> <li data-bbox="1137 499 2047 587">- Las personas con discapacidad eran abandonadas a su suerte, porque las tribus tenían que desplazarse en búsqueda de mejores condiciones de caza y cultivos.</li> <li data-bbox="1137 587 2047 627">- Las culturas primitivas visualizaban la discapacidad con desprecio.</li> <li data-bbox="1137 627 2047 715">- Las “deformidades” deficiencias físicas y alteraciones mentales” eran muestra de castigo divino por pecados cometidos por las mismas personas o sus antepasados.</li> <li data-bbox="1137 715 2047 802">- Algunos grupos originarios daban muerte a las personas “con alteraciones físicas, congénitas y adquiridas”, en la india eran lanzadas al río Ganges.</li> <li data-bbox="1137 802 2047 890">- En la mitología griega existía un Dios conocido como el de la muleta de oro (Hefaistos), lo cual se puede interpretar que era una persona con discapacidad física.</li> <li data-bbox="1137 890 2047 978">- Los espartanos de la antigua Grecia arrojaban desde el Monte Taigeto a la persona con discapacidad, debido a que no querían que existieran personas diferentes</li> <li data-bbox="1137 978 2047 1066">- En las culturas primitivas se abandonaban y se dejaban morir a la niñez “deforme” o con discapacidad, ya que el destino de esas personas era la muerte, el infanticidio era común.</li> <li data-bbox="1137 1066 2047 1153">- Otra evidencia de que en estas épocas se visualizaba a las personas con discapacidad como seres de segunda categoría, consiste en que por su situación de discapacidad se les consideraba como poseídas o inservibles, incluso eran expulsadas de las grandes ciudades.</li> <li data-bbox="1137 1153 2047 1321">- Las leyes de Licurgo pretendían una mejora parcial y por ello establecieron que aquella persona que nace con una deformidad fuera eliminada. No obstante, en la reforma de Pericles se comienzan a atender en los centros asistenciales.</li> <li data-bbox="1137 1321 2047 1393">- En Asia y la India (indios Masai) la persona con discapacidad era abandonada en desiertos y bosques, y las echaban en un lugar llamado</li> </ul>

Época	Caracterización
<p data-bbox="580 1062 730 1090"><b>Edad Media</b></p>	<p data-bbox="1182 233 2040 352">sagrado ganes. Además, los Chagga de África Oriental utilizaban a la persona con discapacidad para ahuyentar el demonio y los Jukun de Sudán visualizaban a las personas con discapacidad como obra de los malos espíritus y los abandonaban para que murieran.</p> <ul data-bbox="1137 360 2040 1393" style="list-style-type: none"> <li>- Los antiguos hebreos pensaban que los defectos “físicos” eran una marca de pecado, aquí se visualiza la existencia de asuntos religiosos y cristianismo hacia la dignidad de la persona humana. Sin embargo, en esta sociedad Constantino crea instituciones que brindaban techo, comida y ayuda espiritual</li> <li>- Poco a poco las ciudades egipcias reconocieron la existencia de la población en situación de discapacidad, por ejemplo, se halló en una momia de la quinta dinastía la fractura de una extremidad con una férula inmovilizadora.</li> <li>- Se conoce que la cultura Maya tenía costumbres bondadosas y respetaban a las personas adultas mayores, “enanos y seres deformes”.</li> <li>- Las ciudades Romanas a partir de la ley de las doce tablas brindaban a los padres los derechos sobre sus hijos e hijas, los cuales le podían brindar la muerte y si era un niño o niña “deforme” los abandonaban en las calles o les dejaban navegar por el Río Tíber en un cesto con el objetivo de que alguien les utilizara como esclavos o mendigos profesionales.</li> <li>- Posteriormente se inicia con la creación de instituciones para la atención de la persona con discapacidad.</li> <li>- La persona con discapacidad recibió persecución por parte de poderes civiles y religiosos, se le consideraba como locos y locas, personas embrujadas, delincuentes y seres vagos y prostitutos. En Francia se construyen ciudades con grandes murallas donde se guardaban y escondían a centenares de personas con algún tipo de discapacidad, estaban encerradas y se utilizaban para exhibiciones y espectáculos públicos, se les consideraba como monstruos y fenómenos, con los cuales había recibido un castigo divino.</li> <li>- Posteriormente las personas consideradas como “anormales” llegaban a ser objeto de caridad con el fin de obtener la salvación de la vida eterna.</li> <li>- En el siglo XV se crea la primera institución (asilo, de corte religioso) para atender a los enfermos psiquiátricos “deficientes mentales”, la sociedad no tenía responsabilidad sobre estas personas ni se presentó un progreso en esta época a favor de las personas con discapacidad, continuaban siendo perseguidas y eliminadas.</li> </ul>

Época	Caracterización
<p data-bbox="562 600 748 627"><b>Edad Moderna</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1144 233 2042 320">- Durante esta época aumenta la persona con discapacidad, a causa de las invasiones cruzadas en las grandes cantidades de epidemias que se presentaban durante este periodo.</li> <li data-bbox="1144 325 2042 443">- En este periodo se continúa con la idea de desarrollar actos de brujería y hechicerías, se continúa la explotación de la mendicidad como negocio, por lo tanto, algunos niños y niñas eran mutilados para continuar la explotación comercial.</li> <li data-bbox="1144 448 2042 504">- En las tribus americanas, por ejemplo, en los esquimales, se presentaba el abandono de las personas con discapacidad por la emigración masiva.</li> <li data-bbox="1144 509 2042 564">- Inicia con la Revolución Francesa y se produce una ruptura con la tradición y el Judaísmo de la Edad Media.</li> <li data-bbox="1144 569 2042 657">- Se inicia con los avances médicos sobre todo con la cirugía ortopédica, impulsada por el francés Ambroise Paré con la confección de prótesis y aparatos ortopédicos, sobre todo en Alemania.</li> <li data-bbox="1144 662 2042 718">- Se establece la pedagogía moderna, y posteriormente Seguin Esquirol inicia con el estudio científico de la discapacidad mental.</li> <li data-bbox="1144 722 2042 841">- En Inglaterra en el siglo XVI y XVII se establecen las leyes de pobres, las cuales brindan algunas ayudas a personas con discapacidad. Así mismo, en España la Reina Isabel establece el primer hospital que brinda a los soldados prótesis y aparatos terapéuticos.</li> <li data-bbox="1144 845 2042 933">- En la burguesía capitalista comienza a sacarse de las calles a las personas con discapacidad y se crean instituciones para atender particularmente a la niñez con esta situación.</li> <li data-bbox="1144 938 2042 1056">- En esta época aquellas personas con discapacidades psicosociales eran internadas en orfanatos y manicomios. Se les denominaba con categorías totalmente excluyentes mediante el uso de términos como: Imbéciles, dementes, débiles mentales, diferentes, locos y locas.</li> <li data-bbox="1144 1061 2042 1179">- En siglo XVI se inicia con la investigación sobre las personas sordas, particularmente en Gran Bretaña, Holanda, Italia y Alemania. Además, en Francia se comienza a enseñar la lengua de signos en algunos niveles educativos.</li> <li data-bbox="1144 1184 2042 1272">- Con la llegada de la Ilustración se establece una nueva percepción hacia las personas con discapacidad; visualizándoseles como sujeto de asistencia.</li> <li data-bbox="1144 1276 2042 1364">- Grandes personalidades como Voltaire, Rousseau y Lacker influyeron en el cambio de actitud hacia la persona con discapacidad por llevar a la humanidad en esa época a examinar la vida y la experiencia humana.</li> </ul>



Época	Caracterización
<p data-bbox="517 719 797 751"><b>Edad Contemporánea</b></p>	<p data-bbox="1193 228 2047 288">Ya con la Revolución Industrial la persona con discapacidad es vista como responsabilidad pública.</p> <ul data-bbox="1144 288 2047 1150" style="list-style-type: none"> <li>- En el siglo XIX se continúa con el estudio de las causas de las discapacidades, no obstante, continúa el pensamiento de que los niños que nacían con una situación de discapacidad eran a causa de los pecados familiares y le enviaban al asilo.</li> <li>- En el año 1844 en Alemania se crea la primera ley de los accidentados de la Industria, la cual dio pie para la creación y aprobación de leyes similares en otros países.</li> <li>- En el siglo XIX se visualiza que la gente con discapacidad necesita ayuda en el empleo mediante la institución profesional para que dejen de ser “limosneros” y continúan apareciendo términos como niños y niñas idiotas, quienes eran investigados desde el ámbito médico.</li> <li>- Surge la rehabilitación profesional, la cual particularmente iba dirigida a numerosos jóvenes integrantes de ejércitos que tenían secuelas físicas y mentales, debido a los conflictos bélicos.</li> <li>- En 1919 la OIT firmó el tratado de paz de Versalles, en el cual se promulgan leyes y normas gubernamentales para proteger los derechos de la población con discapacidad y el desarrollo de programas de rehabilitación profesional.</li> <li>- Al finalizar la segunda guerra mundial, se continúa con los esfuerzos médicos y científicos en la curación y reintegración de las personas con discapacidad desde el punto de vista de rehabilitación.</li> <li>- Se inicia con el proceso de integración social y laboral; y con la importancia del seguro social.</li> <li>- Surge la educación especial, particularmente con la participación de personal médico, educativo y psicológico.</li> <li>- Poco a poco se continúa con esfuerzos para reconocer a la población con discapacidad como sujeto de derechos y deberes, con vida autónoma e independiente.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Di Nasso, P. (2011). Mirada histórica de la discapacidad. Fundación Cátedra Iberoamericana. Universidad de las Islas Baleares. Mayorca

En relación con las características del modelo tradicional en el contexto costarricense, se sabe poco del destino y trato hacia las personas con discapacidad a finales del S XIX y principios del XX, época de apogeo de este modelo en otras latitudes. No obstante, los primeros registros destacan la existencia del Hospicio Nacional de Locos u Hospital de Insanos, creado en 1890, en un terreno heredado por el primer cura de San José, Manuel Antonio Chapuí y Torres, a la Junta de Caridad, denominada hoy Junta de Protección Social de San José. (Meléndez y Hernández, 2016).

Además, ante la falta de información, se infiere que las personas con discapacidad que no permanecían recluidas en los patios traseros de las haciendas cafetaleras ni deambulaban sin atención por las calles de Costa Rica, se encontraban internadas en el Hospicio Nacional de Locos por la única razón de presentar una discapacidad. Evidencia de ello son los primeros diagnósticos rubricados en los expedientes de aquel sanatorio, en los que se describían los padecimientos como esquizofrenia paranoica, demencia precoz e idiotismo más aquellos relacionados con la herencia o al consumo de licor.

Pero icónico resulta el Expediente # 1, que refiere al señor José, que por su situación de invidente fue registrado como José Ciego; de quien se dice era de nacionalidad china, de edad entre 51 y 60 años y que había venido a sumar fuerza de trabajo para la construcción de nuestro primer ferrocarril al Caribe y la sífilis lo hacía perder visión y cordura a la vez, sin poder comunicar más información de sí que lo insinuado por su apariencia. (Meléndez y Hernández, 2016, p.127).

### **2.2.2. Paradigma de la Rehabilitación o normalizador**

Autores como Egea y Sarabia (2001), enfatizan en que el tratamiento y la atención son principios filosóficos que están presentes en el paradigma rehabilitador, sobre todo cuando se trata de personas que presentan una discapacidad intelectual o cognitiva, conocida anteriormente como “retraso mental”. Así, el enfoque de la normalización comienza a tomar protagonismo en el momento de la formulación de políticas de intervención, principalmente educativa, sobre la discapacidad propiamente y no sobre las personas con discapacidad.

Según estos autores, la normalización buscaba en un primer momento poner al alcance de las personas con discapacidad cognitiva condiciones de vida lo más cercanas a la norma que fuera posible y que les permitiera el reconocimiento social. En una segunda etapa, las acciones denominadas con este término no pretendían

exactamente normalizar a las personas con discapacidad, sino reconocerles sus derechos como ciudadanos y aceptarlas con sus características diferentes, para ofrecerles apoyo y servicios comunales (Colmenero, 2010).

El principio de normalización comienza a utilizarse en el ámbito escolar con el objetivo de que la niñez con discapacidad tuviera la posibilidad de acceder a entornos educativos menos restringidos y la integración se constituye en el procedimiento que lo haría posible. Posteriormente, la integración se extiende a otras áreas y se empieza a hacer referencia a la “integración social” o “integración laboral”.

En esta lógica de evolución de conceptos, actualmente las categorías normalización e integración evolucionan hacia la inclusión. Esta última busca responder a la concepción de derechos humanos de la población con discapacidad.

Desde el paradigma normalizador, nuevamente se muestra a la discapacidad como un problema propio de la persona con esta condición. Ante esta situación, se establece que la rehabilitación es elemental para que la persona pueda superarse, por lo tanto, se cree que la solución será la intervención profesional de especialistas. La persona con discapacidad mantiene un papel de ser “paciente” o “cliente” de la asistencia médica o psicosocial, dado que supuestamente se encuentra en una situación de dependencia de su proceso de rehabilitación, cuyos resultados se medirán por el grado de destrezas funcionales logradas o recuperadas y, en el mejor de los casos, por la ubicación en un empleo adaptado, remunerado y digno según Ballesteros (2001), citado en Ramírez (2011).

El paradigma rehabilitador es una proyección de la rehabilitación médica y asistencial, olvidando el ámbito social cuyo fin es la adaptación al medio de la persona con discapacidad. Por lo que utiliza conceptos propios de la medicina para desarrollar una explicación de la discapacidad, recurriendo a connotaciones patológicas que nuevamente segregan a las personas con discapacidad respecto de las “personas sanas”. Por lo tanto, se concibe a las personas con discapacidad como aquellas que tienen deficiencia y deben someterse a la rehabilitación y a la atención médica para corregirlas o curarlas (Díaz, 2010). O, como afirma Corona (2015), este paradigma enfatiza la responsabilidad en el paciente para que vuelva a ser “persona sana”, colocándola como objeto de intervención bajo parámetros científicos, cuantitativos y universales.

En los años setenta, la Organización Mundial de la Salud observa la necesidad de superar las barreras impuestas por la perspectiva patológica, e inicia un cambio epistemológico, reconociendo que, en gran medida, la discapacidad depende de las actividades que realiza la persona y su relación con el entorno, proponiendo clasificaciones como la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM, 1980); la cual retoma como constructos básicos a las relaciones lineales entre enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía. Dentro de la necesidad constante de reconocer la participación de la persona con discapacidad en el entorno, la OMS en el 2001 establece la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud” (CIF), que si bien es cierto dicha clasificación responde a un enfoque biopsicosocial y ecológico, aún no supera totalmente la perspectiva biomédica y rehabilitadora, aún no responde a los postulados del enfoque de derechos humanos.

En la búsqueda de reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetas de derechos y deberes, surge el paradigma de derechos humanos, el cual busca garantizar el respeto de una vida autónoma e independiente de cualquier persona sin importar su situación.

### **2.2.3. Paradigma de derechos humanos**

Corona (2015) hace referencia a Oliver (1998); Abberley (1998); De Jong (1979) y otros, para afirmar que el modelo social surge del marxismo y de la teoría de la opresión social. Su génesis se da en el Reino Unido, por iniciativa del propio movimiento de las personas con discapacidad en los años setenta, y en los Estados Unidos se acoge el modelo social como una crítica al paradigma médico o rehabilitador.

La discapacidad en este modelo es el resultado de las condiciones inseparables: situaciones existentes en el cuerpo ocasionadas por diversas causas y barreras físicas, económicas y sociales impuestas a la persona por el entorno, es decir, comprende la discapacidad como una situación colectiva y construida entre la sociedad y la diversidad de personas que la componen (Corona, 2015).

Este modelo se puede encontrar bajo el título de autonomía personal y vida independiente. Es un enfoque que promueve la independencia de las personas con discapacidad y las considera como seres socioculturales, que perciben y reciben

estímulos del entorno, que aprovechan los recursos existentes para la búsqueda de una emancipación y el cambio de su propia realidad, que contribuya a mejorar su calidad de vida; se fundamenta en las potencialidades y en la autodeterminación de mujeres y hombres en situaciones incapacitantes, busca la igualdad de oportunidades, la equidad y reconocimiento de la diversidad.

Es el paradigma de más evolución en la actualidad, se relaciona con el modelo social, cuyo fundamento teórico es la necesidad de que el entorno se adecue a las distintas maneras de coexistir en determinada sociedad.

De acuerdo con Ballesteros y Vega (2001), los principios de este paradigma son la no discriminación; significa evitar la exclusión, restricción y el impedimento del reconocimiento o del ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y explica que no constituye discriminación, la distinción o preferencia adoptada por un Estado a fin de promover la integración social y el desarrollo de las personas con “discapacidad” y promueve su participación equitativa, la cual consiste en la toma de decisiones, planificación, ejecución y control en las acciones que los/as involucran.

En este contexto se define la autonomía personal como el derecho de las personas con discapacidad a ser autónomas, responsables de sus acciones para el logro de una vida independiente y a la igualdad de oportunidades como el principio de la importancia de las diferentes necesidades de las personas, las cuales deben constituir la base de la planificación de la sociedad, con el fin de asegurar el empleo de los recursos, humanos y económicos, para garantizar la igualdad de oportunidades, acceso y participación en idénticas circunstancias (Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Art. 2). Asimismo, la accesibilidad se concibe como el desarrollo de ajustes al espacio físico, a los servicios, a la información, documentación y actitud a las necesidades de todas las personas, incluyendo las que presentan alguna discapacidad (Idem).

## **2.3 Accesibilidad. De la accesibilidad universal al diseño para todas las personas**

### **2.3.1 Dimensionalidad de la accesibilidad**

En la presente sección, la accesibilidad se refiere a que todas las áreas de la participación social que conforman el entorno cuenten con facilidades para que

cualquier persona, sin importar su situación, utilice los servicios y recursos necesarios para garantizar bienestar, seguridad, movilidad, comunicación y realización holística entre otros, permitiéndole desenvolverse libremente en el medio, cuyo objetivo sea propiciar la inserción de las personas en todos los ámbitos sociales; y lograr el pleno ejercicio de sus derechos y deberes (Lepiz, 1999 citado por Ramírez, 2011).

Asimismo, este principio incluye características como las siguientes:

**Transversalidad:** Todos los aspectos en que está organizada la sociedad deben encontrarse libres de restricciones.

**Instrumentalidad:** la accesibilidad al entorno es un elemento fundamental para el pleno ejercicio de los derechos humanos.

**Universalidad:** accesibilidad no es exclusivo para las personas con discapacidad, sino por el contrario, propio de todos los grupos que conforman la sociedad.

Para lograr una accesibilidad plena, es necesario visualizarla desde diversas dimensiones que interactúan entre sí:

### 2.3.1.1 Definición de las dimensiones

La misma autora, menciona a Holst (2006) y a Molina (2007), para caracterizar las siguientes dimensiones de la accesibilidad:

**Actitudinal:** Esta dimensión incluye todas las acciones que promueven la utilización de conceptos, promoción y realización de prácticas inclusivas, relacionadas con el modelo social de la discapacidad y de los derechos humanos, cuyo objetivo sea facilitar la eliminación de actitudes que ocasionan discriminación y segregación social hacia las personas con discapacidad y, al mismo tiempo, propiciarles la participación plena dentro de una sociedad igualitaria.

**Uso de servicios de apoyo y ayudas técnicas:** La Ley 7600 las define como “Ayudas técnicas, equipo, recursos auxiliares, asistencia personal y servicios de educación especial requeridos por las personas con discapacidad para aumentar su grado de autonomía y garantizar oportunidades equiparables de acceso al desarrollo” (p. 1). Las ayudas técnicas refieren a acciones, recursos y medidas compensatorias para enfrentar restricciones sociales. Además, son los objetos, productos, equipos que se utilizan para aumentar, mantener o mejorar las habilidades de las personas

con discapacidad. Promueven la independencia en todos los ámbitos de la vida diaria y la participación social de las personas.

**Información y comunicación:** Son todas las acciones que facilitan el intercambio de información a nivel interpersonal, el acceso de las personas a la producción y uso de los mensajes (visuales, audibles, táctiles, entre otros), asimismo, el manejo de una imagen real y positiva de la persona.

**Políticas, normas y procedimientos institucionales:** enfatizan en todas aquellas orientaciones y lineamientos dirigidos a hacer efectiva la incorporación y el cumplimiento de la legislación relacionada con discapacidad y accesibilidad en las instituciones. Comprende todas las iniciativas que se pueden implementar a fin de agregar en la normativa institucional las disposiciones establecidas por la reglamentación nacional o internacional en el área de la discapacidad.

**Administrativa:** busca incorporar la perspectiva de la discapacidad a todas las etapas del proceso administrativo (planificación, presupuesto, organización, coordinación, ejecución y evaluación; además, de los trámites que las personas requieren realizar para utilizar un servicio público), visualizando las necesidades de este colectivo y lo determinado en la normativa nacional e internacional en el área de la discapacidad.

**Tecnológica:** Se refiere a la tecnología relacionada con productos, sistemas o equipos técnicos accesibles.

**Espacio físico:** Son las condiciones que cumple una casa, edificación, ambiente, objetos o instrumentos utilizables por todas las personas, para que estas lleguen, ingresen y los manipulen con seguridad, comodidad y autonomía, sin necesidad de adaptaciones o de proyectos especializados. Es dependiente del diseño, la ejecución y el control de las obras urbanas, edificio, componentes físicos de los servicios y espacios relacionados con las actividades vitales de cualquier persona.

Esta dimensión tiene como eje fundamental el diseño universal, que tiene que ver con que los ambientes y productos que se diseñen sean utilizados por muchas personas sin distinción de edad, género o habilidad. (Jiménez, 2002 citado por Ramírez, 2011). El enfoque del Diseño para Todos o Diseño Universal, tiene su génesis en el deseo de superar las barreras que se originaban por pensar en una

sociedad con población “normal” y que era necesario “normalizar” a aquellas personas que tenían discapacidades, para que se adaptaran a los espacios establecidos como “normales” (Iwarsson y Stahl, 2003).

De igual manera, De Asís (2017) refiere que el diseño universal o diseño para todos son las actividades, procesos, bienes, productos y servicios, objetos, instrumentos, dispositivos y herramientas que se conciben y proyectan para que sean utilizados por la totalidad de la ciudadanía de manera prolongada.

### **2.3.1.2 Principios del diseño universal**

Ramírez (2011) recurre a Jiménez (2002) para describir los principios del diseño universal, los cuales deben verse reflejados en los entornos físicos. Dichos principios son:

**Uso equitativo:** su utilidad debe ser equitativa para todas las personas con diversas habilidades.

**Flexibilidad de uso:** debe ser útil para diversas funciones y referencias de acuerdo con las habilidades de cada persona.

**Uso simple e inclusivo:** El diseño del producto o espacio debe ser de fácil comprensión, sin complicaciones.

**Información perceptible:** El diseño debe ser de fácil comprensión, comunicar información efectiva a las personas sin hacer diferencias por sus condiciones o habilidades sensoriales de las personas.

**Claridad en su uso:** El diseño debe ser claro, seguro y también debe minimizar accidentes o acciones no intencionales.

**Esfuerzo físico bajo:** el diseño debe ser usado cómoda y eficazmente sin requerir de mayor esfuerzo físico.

**Tamaño y espacio para uso:** el diseño debe tener un tamaño y espacio apropiados para su alcance, manipulación y aproximación sin distinción del tamaño, postura o movilidad de la persona.

**Transporte:** son las acciones que la entidad realiza para que el transporte funcione en forma accesible y oportuna a las personas con discapacidad.



**Ajustes razonables:** se refiere a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, para garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Ley 8861).

#### **2.4 Conceptualización y caracterización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

De acuerdo con Pérez y Hernández (2017), el diseño universal ejecutado en el ámbito de la educación se convierte en un reciente paradigma que permite, de forma efectiva, la implementación de la inclusión y que proporciona el acceso al currículo de la educación general. El fin del diseño universal para el aprendizaje (DUA), es la creación de currículos accesibles que visualicen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas.

Los autores citados anteriormente, explican que se debe tomar en cuenta cuatro concepciones distintas en el momento de aplicar el DUA en la educación superior. Primeramente, se aclara que el DUA es un marco conceptual que detecta el principal obstáculo de los entornos educativos, el cual se refiere a los currículos inflexibles, estos impactan tanto al estudiantado que no se adapta a las trayectorias curriculares existentes como aquellos que se consideran promedio.

Bajo esta perspectiva, Segura y Quirós (2019) citan los siguientes principios del DUA: proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje); proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión (el “cómo” del aprendizaje) y brindar múltiples formas de participación (el “por qué” del aprendizaje).

Otra perspectiva de aplicación del DUA en el contexto universitario es el diseño instruccional universal (DIU), el cual propone la aplicación de los siete principios de diseño universal arquitectónico en el área pedagógica (uso equitativo, flexible, simple e inclusivo y claro, información perceptible, bajo esfuerzo físico, tamaño y espacio para el uso).

La tercera perspectiva, según Díez y Sánchez (2015), es la aplicación de los siete principios citados anteriormente y referentes al DUA, más las condiciones organizacionales relacionadas, que también son de suma importancia para la educación, a saber: las comunidades de aprendizaje y el clima educativo instruccional.

Las comunidades de aprendizaje se refieren a un proyecto de transformación sociocultural de un centro educativo y de su contexto; con el fin de alcanzar una sociedad de la información para la totalidad de las personas, basada en el aprendizaje dialógico, desde una educación participativa de la comunidad, concretándose en el aula. Además, es un modelo participativo abierto a la comunidad, cuyo referente es la escuela inclusiva, la cual busca brindar respuesta de forma equitativa a los retos y necesidades que plantea la educación en la actualidad (Pérez, 2011).

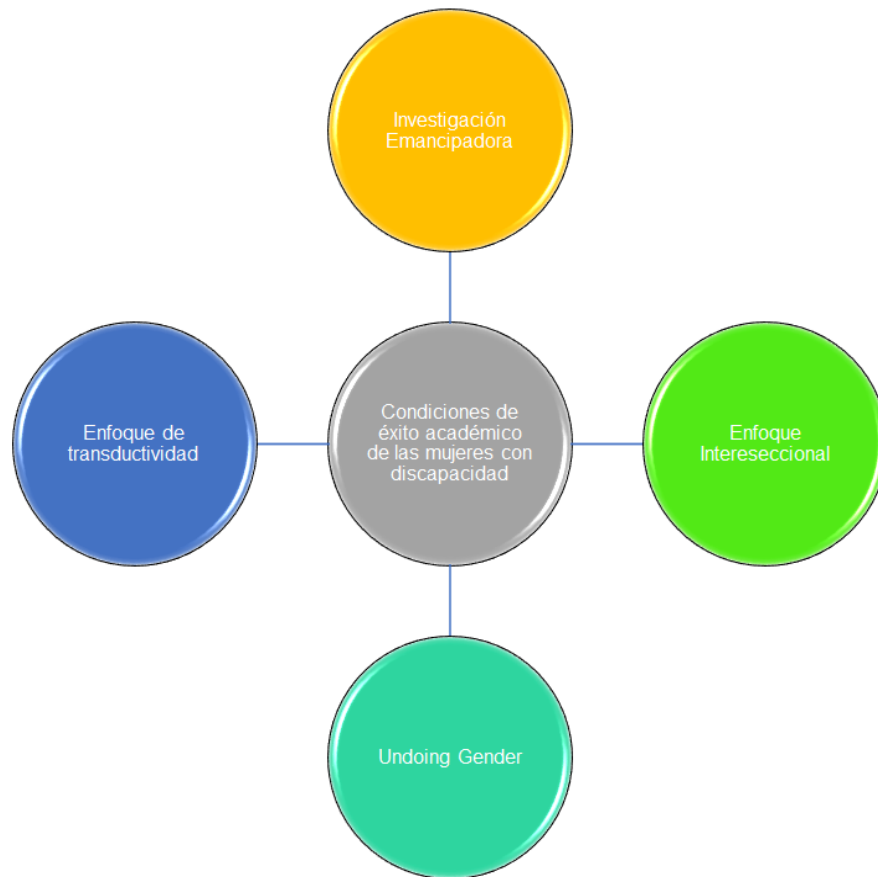
Según Pérez (2011), las comunidades de aprendizaje buscan eliminar las desigualdades socioeducativas mediante la transformación de la instrucción educativa, del centro y el contexto social, en lugar de adaptar la enseñanza a aquellos grupos vulnerabilizados.

## **2.5 Teorías metodológicas para el análisis del éxito académico de las mujeres con discapacidad**

Comúnmente, la investigación en el ámbito de la discapacidad se ha desarrollado desde la perspectiva de las barreras, del apoyo que requiere la población con discapacidad, reconocimiento de los derechos, accesibilidad, productos y dispositivos tecnológicos accesibles, entre otros. Por ello, es necesario configurar las indagaciones en esta área desde miradas distintas, donde se posicionen las realidades exitosas y positivas en que las personas con discapacidad se han desenvuelto, particularmente las mujeres. Por lo tanto, es fundamental recurrir a distintas teorías que aportan a esa convergencia investigativa.

Es de suma importancia aclarar que la presente investigación se desarrolla bajo distintas miradas teóricas, las cuales interactúan entre sí y no son mutuamente excluyentes, sino que permiten el reconocimiento de las experiencias de éxito académico, como un hecho social que está configurado por las propias voces de las personas actuantes. Por lo tanto, a continuación, se describen y caracterizan la investigación emancipadora, los enfoques de la interseccionalidad, transducción y de deshacer el género. Las teorías interactuantes que fundamentan la complejidad con que las visiones culturales configuran la participación de la mujer con discapacidad en el contexto de la educación superior, como se visualiza en el siguiente diagrama:

**Diagrama 1. Teorías interactuantes**



Fuente: Elaboración propia.

### **2.5.1 Generalidades de la experiencia de éxito académico**

En la presente investigación se entenderá éxito académico como el acceso a la universidad, la permanencia y la finalización de los estudios universitarios (Moriña y Melero, 2016).

Al respecto, Durán y Durán (2015) mencionan que el desempeño docente está vinculado con las oportunidades de permanencia que brinda la entidad universitaria al estudiantado, lo que, al mismo tiempo, va a influir en la integración de la población estudiantil. Por ejemplo, la experticia y el dominio del profesorado sobre lo que enseña, sus competencias didácticas y pedagógicas, su capacidad para evaluar el desempeño del alumnado y las características de personalidad actitudinales y socioafectivas, pueden resultar en experiencias académicas con posibilidad de crear relaciones que motiven al estudiantado para alcanzar el éxito académico.

En el momento en que dicho desempeño es visualizado positivamente por las personas estudiantes, se transforma en una posibilidad de integración en el contexto académico, lo cual coincide con los postulados planteados por el Modelo de Integración de Tinto (1985-1997), quien propone que la persistencia en la universidad es una manifestación del ajuste entre el estudiantado y la institución de educación superior, permitiéndole adquirir experiencias académicas y sociales que logran la permanencia e integración con las interacciones positivas, entre iguales y el profesorado.

De acuerdo con las líneas anteriores, la experiencia de éxito académico va a estar mediatizada por el ajuste y las interacciones positivas entre docentes, estudiantes y la institución, que atraviesan los procesos por el ingreso, permanencia y finalización de estudios universitarios.

En relación con este tema, autores como Durán y Valdez (2015) destacan que es común encontrar en aquellas personas que inician los estudios universitarios, cambios académicos y sociales para los que necesitan desarrollar o fortalecer habilidades y estrategias para afrontar exitosamente este proceso. Gran cantidad de estas habilidades están basadas en la motivación, la cual es el motor que conduce y permite la persistencia ante lo nuevo y novedoso que demande mayor esfuerzo de lo acostumbrado.

Por lo tanto, estos autores diferencian entre dos tipos de estudiantes: en primer lugar, los que están motivados y permanecen dentro del sistema universitario y, en segundo lugar, los que carecen de esa motivación, cuyo resultado podría ser la deserción voluntaria o involuntaria. Este acontecimiento se reconoce como persistencia académica o permanencia voluntaria en los estudiantes universitarios, a pesar de los fracasos y adversidades que podrían presentarse.

Durán y Valdés (2015), mencionan a teóricos como Roca-Cuberes (2012), Saldaña y Barriga (2010) y Donoso y Schiefelbein (2007), quienes recurren a la Teoría de la persistencia de Tinto (1975, 1997), la cual propone un modelo de integración donde los antecedentes familiares y la escolaridad previa influyen en las intenciones y metas del estudiantado. Una vez que la persona inicia la universidad, las situaciones familiares y escolares impactarán en los resultados académicos y en el comportamiento social y, al mismo tiempo, en la manera en que afronta los acontecimientos cotidianos en el contexto universitario, lo cual contribuye a que la persona tenga mayor posibilidad de continuar con los estudios superiores (Durán y Valdés, 2015, 203).

El modelo de integración propuesto por Tinto (1997), está compuesto por tres momentos claves: 1. la etapa previa al ingreso a la universidad, 2. las aspiraciones que surgen de la etapa anterior; 3. lo que pasa con las calificaciones, profesorado y compañeros y compañeras una vez que se ingresa. Este último momento identifica las razones por las cuales la persona estudiante se vincula con su rendimiento académico, el cual también es motivo de la permanencia o no en las aulas universitarias.

En esta misma línea, Durán y Valdés (2015) mencionan la importancia de los patrones adaptativos y desadaptativos. Los primeros se refieren a aquellos donde las personas atribuyen el éxito a causas internas y estables, como el esfuerzo o la capacidad y el fracaso está asociado con causas inestables y no controlables, asumiendo en este último caso, que aumentando el esfuerzo se mejoran los resultados. En cuanto a los patrones desadaptativos, las personas atribuyen los éxitos a causas externas e incontrolables, por ejemplo, la suerte, la facilidad de la tarea y la ayuda de otros. En caso contrario, atribuyen el fracaso académico a la falta de capacidad o a la injusticia al ser evaluados, situación que lleva a dudar de las propias capacidades para mejorar el rendimiento.

En este proceso de ingreso, permanencia y finalización de los estudios universitarios, se encuentran presentes las condiciones académicas, las cuales van a contribuir o a limitar el ajuste de la estudiante al contexto universitario, situación que contribuye con la experiencia del éxito académico, el cual, para efectos de este trabajo, se va a comprender desde las distintas miradas teóricas descritas a continuación.

La perspectiva de la investigación emancipadora reviste a los acercamientos interseccionales, transducción y deshacer el género, los cuales iluminan el análisis de los datos emergidos de esta indagación. Por ello, la presente revisión teórica inicia con el enfoque emancipador.

### **2.5.2 Investigación emancipadora, un horizonte a seguir**

Barnes (2006) menciona que en 1991 se realiza una serie de seminarios titulados "Researching Physical Disability", los cuales se convirtieron en una plataforma para promover el enfoque de la investigación emancipadora. En esta instancia se reunieron personas investigadoras con discapacidad y sin ella, que trabajaban en dicho ámbito y cuyo resultado fue una edición específica de *Disability, Handicap and Society*, no obstante, a nivel internacional se conoce con el nombre *Disability & Society* (1991).

Es necesario recordar que el origen del paradigma emancipador de la investigación se origina en la resistencia de las personas académicas con discapacidad y sin ella, que laboraban en proyectos de investigación vinculados al tema de la discapacidad y que recibían recursos para la investigación de entidades gubernamentales relacionadas con el ámbito de la salud, medicina y economía, por lo que las producciones científicas debían responder a los discursos de dichas entidades.

Desde el grupo de la *Disability & Society*, particularmente Oliver (2006), plantea que el campo investigativo debe dejar de lado los paradigmas tradicionales y biológicos. La investigación, en el ámbito de la discapacidad, dice Oliver, no debe visualizarse como ese conjunto de procedimientos técnicos, ejecutados por personas expertas, sino que debe ser parte de las movilizaciones sociales de las personas con discapacidad, que cuestionan la opresión y las enfrentan en sus cotidianidades. Por ello refiere a la necesidad de una investigación emancipadora que genere

conocimientos socialmente útiles en determinados contextos sociohistóricos. Oliver (2006) explica que el paradigma emancipador se relaciona con la facilitación de una política de lo posible, a través de la confrontación de la opresión social en cualquier ámbito de la participación.

La investigación emancipadora reconoce y enfrenta al poder que genera conocimiento científico sobre las realidades de las poblaciones con discapacidad, brindando la última palabra, veracidad, validez y confiabilidad de las personas protagonistas que en realidad son quienes conocen, viven y experimentan sus necesidades, oportunidades, barreras, facilidades, angustias, preocupaciones, entre otras, quienes al mismo tiempo son transformadoras de su propia realidad. Esta investigación busca romper con estructuras ideológicas dominantes que continúan reproduciendo el ejercicio del poder.

Este mismo autor refiere que la investigación emancipadora busca la reciprocidad, el beneficio y el empoderamiento, que son fundamentales para generar una introspección y un entendimiento profundo de la situación investigada por parte del grupo participante en el estudio. No obstante, es necesario aclarar que este paradigma emancipador no busca empoderar a la persona propiamente, sino facilitar ese proceso para que la población participe decida empoderarse a sí misma. No es que este enfoque ayude a las personas actuantes a entenderse ellos y ellas mismas, sino a desarrollar su propio entendimiento desde sus experiencias y vivencias.

Por tal motivo, este paradigma investigativo emancipador se convierte en un proceso dialéctico, donde el papel de la persona investigadora es sumamente relevante, debido a que esta indagación tiene como fin establecer un diálogo entre las personas investigadoras y la población con la que se trabaja, con el objetivo de descubrir y reconocer sus necesidades prácticas y culturales (Oliver, 2006).

Bourne (1981) citado por Oliver (2006), explica, por ejemplo, las formas en cómo el paradigma emancipador contribuye a evitar el racismo, mediante una descripción de la experiencia de cara a la autoría académica que abstrae y distorsiona la experiencia de las personas de raza negra, aunque sea sin darse cuenta. Al respecto, dice que casi siempre se imponen problemas investigativos que invisibilizan las realidades cotidianas de las poblaciones partícipes en la investigación.

No obstante, Oliver (2006) desde la perspectiva de las personas con discapacidad, le agrega a la lista anterior tres tópicos fundamentales para la investigación emancipadora, los cuales son el desarrollo de una metodología y de un conjunto de técnicas que se correspondan como paradigma emancipador de la investigación, una descripción de la experiencia colectiva de cara a los académicos que desconocen o ignoran la experiencia del movimiento de discapacidad y, finalmente, una verificación y evaluación de los servicios que las mismas personas con discapacidad establecieron, controlan y dirigen.

Walmsley (2006) plantea el término de “investigación inclusiva” para referirse a gran cantidad de enfoques de investigación, que tradicionalmente se categorizaron como participativos, los cuales buscan incorporar la participación plena de las personas actuantes en los estudios.

En el ámbito de la discapacidad, este tipo de investigaciones se reconoce como de indagaciones emancipadoras. Walmsley (2006) menciona que, en este contexto, la investigación participante busca permanentemente reconocer el esfuerzo y comprender a las personas oprimidas en una amplia variedad de entornos. No obstante, en el ámbito de la discapacidad se adopta este tipo de investigación por algunas personas académicas con discapacidad, quienes sostienen que los estudios emancipadores son creación propia por estar fundamentados en el modelo social de la discapacidad, el cual visualiza que son las barreras sociales y no limitaciones individuales las que crean la discapacidad, por lo que se concibe la investigación emancipadora como pilar fundamental de la lucha de la persona con discapacidad por los derechos civiles y sociales. Tendencia actual, asumida para el desarrollo del presente trabajo.

Algunos de los ejes principales de la investigación emancipadora en el campo de la discapacidad, se presentan en la siguiente tabla.



Tabla 6. *Ejes principales de la investigación emancipadora*

<b>Ejes</b>	<b>Investigación emancipadora</b>
Metodología	Métodos cualitativos, cuantitativos y la investigación tiene acción política.
Ideología	Adopta el modelo social de la discapacidad y la investigación solo se desarrolla si va a beneficiar de forma práctica a las personas en situación de discapacidad.
Personas encargadas	Las personas en situación de discapacidad están a cargo de todos los elementos, desde el planteamiento de las preguntas hasta la difusión de los resultados.
Papel de la persona investigadora	La persona investigadora está a disposición de las personas con discapacidad, a quienes debe rendir cuentas.
Temática de estudio	Explorar e identificar las vías adecuadas para el cambio.
Responsabilidad	La persona investigadora es responsable ante el colectivo con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Barton, L. (2006). *Superar las barreras de la discapacidad*. Editorial Morata: Madrid. España.

En síntesis, la investigación emancipadora en discapacidad busca hacer posible la autonomía de la población con dicha situación, mediante la transformación de las relaciones materiales y sociales presentes en los estudios. Este enfoque busca garantizar que la generación y producción de conocimiento sean accesibles y significativas, sobre las estructuras socioeconómicas, políticas, culturales y ambientales, las cuales generaban múltiples exclusiones a la ciudadanía con discapacidad (Barnes, 2006).

En sintonía con el hecho de compartir y generar conocimientos que contribuyan a visualizar y mejorar la realidad de las personas con discapacidad, la investigación emancipadora propone pilares que sostienen su desarrollo, los cuales se refieren a tomar el problema de la investigación con responsabilidad, investigar desde el modelo social de la discapacidad y buscar el empoderamiento de dichas poblaciones, mediante la discusión de los resultados (Barnes, 2006).

### **2.5.3 Mirada desde la interseccionalidad**

Es de suma importancia aclarar que la presente investigación se realiza desde una mirada de la interseccionalidad; con el objetivo de visualizar las distintas interrelaciones entre desigualdades que enfrentan las estudiantes en condición<sup>1</sup> de discapacidad, no solo por su situación de discapacidad y género, sino por las otras diversidades sociales.

En relación con el término de interseccionalidad, Martínez (2008) refiere que la idea de discriminación múltiple tiene génesis anglosajón, posteriormente este término pasa a ser “interseccional” a finales de los años 80 e inicios del 90 por algunas profesoras feministas afroamericanas de Estados Unidos. No obstante, Ocampo (2016) señala que también se registra literatura sobre la interseccionalidad en Sudáfrica y en Alemania en la década de los 70.

Sin embargo, la principal exponente es Kimberlé Crenshaw (1990), quien plasma su visión conceptual en el primer documento internacional de la conferencia de las Naciones Unidas contra el Racismo, celebrada en el año 2001 en Durban Sudáfrica, con el objetivo de destacar las experiencias de las mujeres negras, asiáticas y latinas; resaltando que en el concepto de discriminación

---

<sup>1</sup> En la presente investigación se utilizan los términos “situación” y “condición” de discapacidad, como sinónimos.

múltiple existe una jerarquización de las situaciones de vulnerabilidad y de sus consecuentes necesidades.

La Bandera (2016) menciona que el concepto de interseccionalidad fue el resultado de intensos debates y discusiones sobre la transversalidad de género como categoría analítica y el esencialismo peligroso para la teoría feminista. También este concepto critica el feminismo hegemónico desde la perspectiva blanca, heterosexual y de clase media.

Asimismo, Arenas (2015) menciona que el concepto original del término interseccionalidad, se presenta desde la tradición del feminismo negro norteamericano en la década de los 90, este fue propuesto por Kimberlé Crenshaw (1990), quien buscaba visualizar la violencia que sufren las mujeres negras, situación que se escapaba del análisis del feminismo como del movimiento anti racista.

Arenas (2015) acude a los argumentos de Barnartt (2013) para mencionar que la interseccionalidad plantea que la suma de categorías no solo produce más discriminación, sino que la multiplica, lo cual genera una categoría totalmente nueva. Por lo tanto, se pasa de un pensamiento comparativo a otro relacional; y de un enfoque centralizado en las diferencias a otro modelo que analiza las matrices de dominación.

En esta misma línea, el enfoque de la interseccionalidad busca llevar a cabo un análisis en doble vía, tanto a nivel estructural como político. En el nivel estructural se analizan aquellas intersecciones directamente relacionadas con las experiencias sociales, visualiza los procesos y posiciones que los grupos vulnerables experimentan, es decir, las formas específicas de desigualdad; mientras que el nivel político refiere al diseño de políticas públicas creadas para grupos oprimidos, con el objetivo de evitar que se reproduzca el privilegio de algunas desigualdades y se ejerzan mecanismos de poder entre grupos.

Esta misma autora enfatiza que, en la década de los 90, algunas feministas con discapacidad del Reino Unido, empiezan a manifestar limitaciones en el concepto de la doble discriminación, porque se quedaban rezagadas otras experiencias como las cuestiones migratorias; no obstante, en los movimientos de personas con discapacidad, el enfoque de interseccionalidad

ha sido un poco tímido, porque se reduce a continuar visualizando solo dos variables: género y discapacidad, sin tomar en cuenta la etnia, la orientación sexual, clase social, edad, las cuales son parte de la diversidad inherente a las mujeres con discapacidad (Arenas, 2015).

Arenas (2015) menciona que los beneficios de utilizar el enfoque interseccional son: superar las tensiones entre las mujeres con discapacidad y el feminismo, generando alianzas desde la propia investigación; crear conexiones entre mujeres con discapacidad o sin ella en toda su diversidad; generar vínculos para personas investigadoras y responsables políticos para la toma de decisiones; favorecer la construcción y el fortalecimiento de espacios de debate y colaboración entre los movimientos feministas y los movimientos de diversidad funcional y generar o crear alianzas estratégicas para cuestionar las bases que sustentan la violencia de género, como la invisibilización, el aislamiento y la exclusión social que afecta a las personas con discapacidad.

Es necesario mencionar que el género es entendido como una construcción social que se crea desde la sociedad patriarcal y concluye con otro constructo social elaborado por un tejido social normalista, el cual concibe el cuerpo humano desde un único parámetro hegemónico que otorga ciertas características físicas, psíquicas y sensoriales a partir de la funcionalidad basada en una realidad que no existe, la cual se refiere a un cuerpo perfecto (Instituto Nacional de las Mujeres, 2014).

De acuerdo con lo anterior, acercarse a la realidad de las mujeres con discapacidad desde la perspectiva interseccional, permite visualizar las diversas manifestaciones de violencia e inequidad que experimentan en la cotidianidad. Por ejemplo, Pérez (2018) cita los siguientes tipos de violencia: violencia interpersonal y estructural; explotación y abuso sexual o económico y a través de la mendicidad, esterilizaciones forzadas, aislamiento, segregación, falta de acceso a la información, rechazo a sus derechos familiares, negación de acceso a la justicia, violaciones a su libertad, falta de acceso a la educación, salud, trabajo, vivienda, o a la administración de sus propios bienes, entre otros.

#### 2.5.4 Usando la transductividad

Miguel Ferreira (2007) inicia afinando que, en los contextos actuales, lo reflexivo como concepto sociológico se ha agotado y por ello propone el concepto de transducción con el objetivo de superar lo reflexivo. Asimismo, afirma que lo reflexivo de las prácticas sociales ha sido estudiado por décadas por las teorías sociológicas actuales; sin embargo, en gran cantidad de casos, la reflexibilidad constituye un movimiento teórico, donde la persona investigadora se sitúa en este proceso con una posición de excelencia cognitiva en relación con su objeto de estudio, es decir la realidad social.

La transducción desde el punto de vista etimológico es un concepto que surge como oposición a las conceptualizaciones clásicas de deducción e inducción como procesos de inferencia lógica. Una inferencia transductiva es imposible sin la presencia activa del transductor que la realiza, a diferencia de la inducción y deducción, la transducción requiere de una “acción creativa”, la cual pone en evidencia la existencia de una persona autora del acto (Ferreira, 2007).

Según Ferreira (2007), el sentido de la transducción va más allá de las inferencias lógicas, se encamina a las vivencias prácticas en las que las producimos, actualizamos, modificamos y reintroducimos como elementos prácticos de nuestra convivencia. Nuestras reflexiones no son solo reflexiones, sino reflexividades (Ferreira, 2007, p.6).

Por lo tanto, la transducción es la reflexividad constitutiva de nuestra cotidianidad, reconociéndome como partícipe de dicha reflexividad, conlleva el intercambio de interrelaciones y las consecuencias de dichos intercambios. Como bien cita Ferreira (2007), desde la bioquímica y la biomedicina, la transducción es,

*tanto la transmisión de la información desde el exterior de la célula hacia su interior, como, y, sobre todo, la «expresión de lo que la célula va a hacer como consecuencia». Lo transductor se reduce al análisis del proceso operativo de la transmisión de información y a los mecanismos químicos que se activan en el interior de la célula (p.7).*

En esta misma línea, Ferreira (2007) afirma que la transducción busca los sentidos de la información o datos recabados, es un proceso de transferencia de información, lo que implicaría, transformación del sentido de la información transferida, desde mi propia vivencia, la cual, al mismo tiempo, tiene un substrato

sociohistórico, que es el que permite asignar un sentido a la información y el que posibilita esa alteración del sentido.

Por lo que este autor continúa afirmando que en el momento de recolectar la información y analizarla, esta, a la vez, transforma los esquemas y significados que yo tenía acerca de los datos, la información me transforma y yo transformo la información al mismo tiempo. Además, la transducción sitúa a la persona investigadora en posición de sujeto reflexivo en situación de observar, es decir participante observante, cuyo resultado final serían conocimientos o creaciones abiertas a nuevos ejes investigativos. Implica una construcción reflexiva de la práctica social cuyo sustrato es la vivencia de dicha práctica o acto social.

Por tal motivo, el conocimiento pertenece a un proceso reflexivo complejo en el que intervienen activamente la comprensión y la acción. Comprender las vivencias no es solo conocer estas, sino que es convertirlas en conocimiento que contribuya a comprender la realidad social, ese conocimiento debería permanecer al servicio de la sociedad para que posteriormente otras personas investigadoras indaguen acerca de este.

La presente investigación se acoge al enfoque de la transducción debido a que la misma investigadora comparte la cotidianidad con las personas involucradas en la indagación, porque vivencia la condición de ser mujer y tener una discapacidad, lo cual conlleva el intercambio de la información generada en las interrelaciones de la propia práctica o acción social. La investigadora va a ser influenciada y va a influir en el momento de acercarse a las realidades de las personas participantes, es decir, pasa a ser una observadora participante.

Asimismo, se pretende interpretar la información desde la perspectiva “undoing gender” en español “deshacer el género”, debido a que comprender las condiciones académicas asociadas a las experiencias de éxito de las mujeres con discapacidad, extrapolariza los papeles comúnmente asignados a las poblaciones de mujeres con discapacidad.

### **2.5.5 “Undoing gender”**

Deutsch (2007) refiere a Zimmerman (1987) y acude a Butler (2004), quienes mencionan la importancia de dismantlar el sistema de género, afirmando que el género se ha reconstruido a la luz de ideas normativas de lo

que es ser hombres y mujeres y por ello las personas actúan de acuerdo con lo que consideran lo femenino o masculino. No obstante, los parámetros normativos varían a través del tiempo de acuerdo con la diversidad social y cultural. La perspectiva sobre deshacer el género no tiene como objetivo eliminar las desigualdades de género surgidas por los cambios sociales, con la posibilidad de igualdad de género, sino que es una óptica diferente que busca una mirada distinta de las estructuras tradicionales presentes en el sistema de género.

Según Deutsch (2007), antes de hablar de deshacer el género, es importante comprender lo que significa “hacer género”. La autora afirma que mediante la socialización se crea la base de diferencias entre géneros, debido a que internalizan un conjunto de comportamientos y prácticas que fueron moderadas por aquellas figuras de autoridad (padres, maestros, líderes religiosos, entre otros), se crean dentro de las relaciones sociales establecidas a lo largo de la vida. Así mismo, el género es dinámico y considera cambios de comportamiento a través de los tiempos, los cuales se convierten en normas que pueden ir respondiendo a la evolución misma de la sociedad.

Dentro de estas dinámicas de cambios sociales, se generan relaciones desiguales entre hombres y mujeres ocasionando desigualdad, la cual se encuentra estructuralmente establecida y naturalizada. “Hacer el género” es diferente de acuerdo con las estructuras culturales y sociales en las que se desarrollan las personas. Deutsch (2007) afirma que “hacer género” es una dinámica social que se construye y también se puede deconstruir; sin embargo, se ha convertido en una teoría de conformidad, en la cual las personas pueden seguir reproduciendo conductas bajo esta óptica o transgredir el género.

De acuerdo con los acercamientos citados anteriormente, la perspectiva de deshacer el género busca acercarse a la investigación desde panoramas no tradicionales; establecidos en la construcción del género y particularmente de la discapacidad.

Históricamente, la persona con discapacidad se ha visualizado desde estructuras sociales e históricas establecidas, las cuales han impregnado la realidad, las vivencias y las posibilidades de las personas en condición de

discapacidad e incluso, esta situación ha llevado al desarrollo de condicionantes establecidos en las políticas sociales que impactan en el reconocimiento de los derechos de la persona con discapacidad. Por ejemplo, la población con discapacidad se ha concebido y se concibe como vulnerable, excluida, discriminada, siempre se visualizan las barreras sociales como limitaciones, es un común denominador en investigaciones vinculadas en cualquier ámbito de participación social. No obstante, las ideas descritas anteriormente no quieren decir que dicha realidad no ha existido o existe, sino que se ha convertido en un *habitus* o una lógica de que todo lo que se estudia, pública o analiza, gira dentro de esta misma perspectiva.

Si bien es cierto las personas con discapacidad se han visualizado como una población vulnerable, discriminada y excluida, es de suma importancia realizar un análisis teórico sobre la concepción históricamente construida de las personas con discapacidad. Para ello se utilizarán como referencia los aportes realizados por Miguel Ferreira (2010) en su artículo titulado “De la Minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico - metodológico”. Ferreira (2010) recurre a los aportes de Bordieu (1991, 1999) particularmente en el concepto de *habitus*, el cual se refiere a las condiciones de posibilidad sobre las que se configuran las prácticas de los agentes. Asimismo, el *habitus* es una estructura de predisposiciones que le asignan a la persona su competencia para desenvolverse en el mundo. Dicha estructura es elevada y estructurante, delimita objetivamente las opciones posibles a disposición de la gente; por lo tanto, el *habitus* solo tiene sentido en la práctica, ocupa un modo de reflexión sobre la condición en las prácticas cotidianas.

De acuerdo con la configuración citada en el párrafo anterior, ser persona en condición de discapacidad implica la pertenencia a un grupo de referencia, el cual asigna un *habitus* particular que al mismo tiempo crea un sentido social “legítimo” de que casi siempre la discapacidad es establecida por el ámbito de ciencias médicas, la cual categoriza lo que está dentro de la “anormalidad” y “normalidad” de acuerdo con la constitución y al funcionamiento.

Esta situación posibilita a que las mujeres en condición de discapacidad entren a la lógica de la rehabilitación, cuyo objetivo es el pleno reconocimiento de su condición de personas con discapacidad para acceder a recursos



específicos que podrían tener o no ventajas fiscales y apoyos socioeconómicos, de acuerdo con los diagnósticos clínicos que evalúen la situación de discapacidad (Ferreira, 2010).

Este mismo autor cita que bajo la lógica de rehabilitación se define el campo de la discapacidad, cuyo principal protagonista es el Estado mediante las instituciones “especializadas” en el tratamiento de la discapacidad, las cuales al mismo tiempo son públicas o reciben recursos económicos públicos, bajo la premisa formal del reconocimiento de los derechos de las mujeres con discapacidad a la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, el Estado se encarga de facilitar herramientas que buscan atender las necesidades particulares de las personas. El aparato estatal aplica un conjunto de técnicas de adiestramiento corporal con el objetivo de reducir la “desviación” en relación con la norma previamente diagnosticada, mediante agentes ejecutores (Médicos, Terapeutas, Psicólogos y Trabajadores Sociales) de las prácticas que limitan el sentido del *habitus* de la discapacidad.

En esta misma línea, el *habitus* de la discapacidad no solo se desarrolla en las instituciones “especializadas”, sino que se extiende de manera solapada e implícita en el conjunto de la sociedad, particularmente en las mujeres con discapacidad, en sus relaciones próximas por vivir en una sociedad normalizante, la cual somete al conjunto de prácticas sociales dentro de la dominación, a causa de los saberes expertos, los cuales determinan la verdad y definen la norma establecida, por un lado los dominantes y por otro los dominados, específicamente en lo que se refiere al cuerpo.

Socialmente se tiende a olvidar dentro de la cotidianidad de la discapacidad (la cual es una categoría social), las especificidades de vivir desde la perspectiva de mujeres y hombres con discapacidad, situación que implica visualizar las necesidades particulares, que no necesariamente pueden girar en torno a la condición de discapacidad. Por ejemplo, la sociedad omite que las mujeres con discapacidad puedan presentar las mismas situaciones de salud de las mujeres sin discapacidad como lo es el cáncer de cérvix, de mama, de ovarios entre otras enfermedades, o que se puedan desarrollar en ámbitos educativos y laborales. Por lo tanto, es necesario acercarse a investigar la discapacidad, la persona con discapacidad y a la mujer con discapacidad desde

una óptica diferente y no de acuerdo con las estructuras tradicionalmente establecidas.

Las teorías explicativas citadas conducen, desde distintos ángulos vinculantes, hacia los enfoques cualitativos de investigación. Por ello las teorías utilizadas para la aproximación a las experiencias investigadas se destacan en el marco metodológico.

Ahora bien, para propósitos de este trabajo, es necesario comprender la forma en que las teorías mencionadas conversan entre sí acerca del objeto de estudio, por lo que se debe analizar la interacción de los diferentes enfoques teóricos con el problema planteado; lo que es posible observar en la síntesis que se expresa en la siguiente tabla.

Tabla 7. *Diálogo entre las teorías*

Teoría o Enfoque	Vínculo	Referencias
Enfoque emancipatorio	Visualiza a las mujeres con discapacidad como protagonistas interactuantes en la misma investigación. Además, la indagación es realizada por una mujer en condición de discapacidad que es parte del objeto de estudio.	Bourne (1981) Barnes (2006) Oliver (2006) Walmsley (2006)
Enfoque interseccional	Analiza las desigualdades manifestadas en las distintas opresiones sociales.	Crenshaw (1990) Martínez (2008) Barnartt (2013) Arenas (2015) Ocampo (2016) La Bandera (2016) Pérez (2018) Ferreira (2007)
Enfoque de transductividad	Posiciona a la investigadora como persona reflexiva y participante-observante, es decir, la investigadora comparte la cotidianidad con las personas involucradas en la indagación por su vivencia.	
Enfoque <i>Undoing gender</i>	Debido a que el objeto de estudio es el éxito académico de las mujeres con discapacidad, este enfoque se encuentra derribando estatutos y parámetros establecidos socialmente por las mujeres protagonistas.	Deutsch (2007) Butler (2004)

Fuente: elaboración propia.

Desde el diálogo entre los referentes teóricos presentados en el apartado anterior, es de suma importancia acercarse a la constitución del camino a seguir

para lograr los objetivos propuestos, mediante las aproximaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

### **Capítulo III. Marco metodológico**

Para la conformación del presente marco metodológico se recurrió a los resultados obtenidos en el estado del arte, donde se evidenció una preponderancia de indagaciones desde el enfoque cualitativo, cuando se enfatizó en ejes temáticos como percepciones, experiencias, actitudes y al protagonismo de las propias personas con discapacidad. Y, donde una cantidad considerable de estudios implementó técnicas de recolección de información como entrevistas, estudios históricos biográficos, análisis de casos, contenido o discurso y grupos de discusión.

En relación con las investigaciones de corte cuantitativas, predominan las mediciones de causa y efecto, comparaciones entre variables y mediciones de impacto, que usan como técnicas de recolección de información los cuestionarios, escalas Likert, encuestas, pruebas psicológicas y pruebas pretest-postest.

De acuerdo con los resultados del estado del arte citados anteriormente, no hay evidencia de estudios específicos, cuantitativos ni cualitativos, realizados con mujeres con discapacidad ni con mujeres con discapacidad en la educación superior, por lo que se ha considerado necesario acercarse y escuchar en particular las voces de estas mujeres desde sus experiencias de éxito académico, así como sus configuraciones, vivencias, motivaciones, emociones y sentimientos presentados en la interacción cotidiana de las distintas diversidades sociales, donde ninguna es superior a la otra y todas interactúan entre sí.

Por tal motivo, el acercamiento ontológico de la investigación que se expone en el presente informe, se orienta a la fenomenología y el epistemológico a la hermenéutica, recurriendo a la teoría fundamentada y al enfoque cualitativo con el uso de técnicas metodológicas como las narraciones biográficas. De igual manera, y gracias a la revisión teórica, se decide que, en el momento de interactuar con la información compartida a través de las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, es necesario recurrir a las

perspectivas emancipadoras, transductivas e interseccionales, con el objetivo de comprender y acercarse a la cotidianidad en donde las circunstancias sociodemográficas interactúan entre sí, configurando una complejidad que no es posible comprender si se estudia cada circunstancia por separado.

El siguiente marco metodológico permite visualizar el que se siguió en esta indagación, camino que viene trazándose desde los capítulos desarrollados anteriormente. La elaboración de este apartado contribuye a acercarse e interpretar la realidad investigada a la luz de las consideraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, mediante la construcción de técnicas y estrategias que permiten paulatinamente la recolección y el análisis de la información

En la presente investigación se recurre a la teoría fundamentada adaptada (TF) y a los enfoques de interseccionalidad, transducción y a la perspectiva de deshacer el género con el fin de realizar una triangulación en el momento de analizar los datos. Además, se anota la caracterización de las técnicas para recolectar la información, sus fortalezas y limitaciones y sus maneras de aplicación.

Conjuntamente se describen los criterios de selección de las personas actuantes en la investigación, los diferentes momentos vividos para el desarrollo de este proceso investigativo, y se finaliza con la descripción de la interacción entre las categorías que orientan a la reflexión y al diálogo entre la información.

En dicha revisión, se muestra además, una escasa indagación que tenga como protagonistas a familiares, docentes y personal administrativo relacionados con la educación universitaria de las mujeres en condición de discapacidad.

### **3.1 Fundamentación ontológica**

El sentido ontológico de la presente investigación se comprende desde tres miradas íntimamente vinculadas y vinculantes entre sí, las cuales se refieren a los enfoques interseccional, al de transducción y al de deshacer el género.

La interseccionalidad busca comprender las diversas realidades interactuantes de la vivencia de las mujeres en condición de discapacidad sin ninguna jerarquización; es decir, las condiciones de discapacidad, género,

situación socioeconómica, circunstancia migratoria y orientación sexual que afectan de manera simultánea las experiencias de vida de las mujeres.

Así como la investigación emancipadora que permite la implicación de la investigadora como sujeta interactuante de la indagación, también se recurre a Ferreira (2007), quien señala que el sentido de la transducción va más allá de las inferencias lógicas, se encamina a las vivencias prácticas en las que las producimos, actualizamos, modificamos y reintroducimos como elementos prácticos de nuestra convivencia. Nuestras reflexiones no son solo reflexiones, sino reflexividades (Ferreira, 2007, p.6).

La perspectiva sobre deshacer el género no tiene como objetivo eliminar las desigualdades de género surgidas por los cambios sociales, con la posibilidad de igualdad de género, sino que es una óptica diferente que busca una mirada distinta de las estructuras tradicionales presentes en el sistema de género.

La experiencia de éxito académico adquiere significado en aquellas vivencias espontáneas, sensaciones, emociones, angustias, preocupaciones, sentires, saberes, visiones de vida y diálogos que se experimentan y están vinculados con los procesos de ingreso, permanencia y finalización de los estudios universitarios; como hechos educativos en ese compartir cotidiano con una comunidad académica, en la cual se configuran interacciones con grupos de pares, docentes y personal administrativo. Este intercambio dialógico está impregnado por las condiciones históricas, sociales, familiares, de las mujeres en condición de discapacidad, involucrando las interrelaciones entre las distintas diversidades sociales, las cuales responden al enfoque interseccional. Esta visión transversaliza la totalidad del ser como íntegro y vinculante entre sí mismo, en tanto no es posible desvincular las distintas condiciones humanas de la persona para centrarse en una sola, ni existe una jerarquía en configuraciones humanas. La identidad sexual, grupo etario, condición socioeconómica, por ejemplo, no se pueden mirar de manera separada.

Aunado a lo anterior, desde el enfoque de la transducción, no se comprende la interseccionalidad como algo estático, sino en permanente intercambio y transformación. En primera instancia las personas estarían en

capacidad de influenciar o ser influenciadas por las configuraciones que reciben. Por lo tanto, no se puede omitir que la investigadora llega a involucrarse en las experiencias de éxito académico de las personas actuantes en el estudio y a su vez, el acercamiento a esas experiencias afectará la vivencia e interpretación de quien investiga.

Al reconocer el éxito académico de las mujeres universitarias con discapacidad, se transgreden las categorías socialmente establecidas para etiquetar lo que es ser mujer y persona con discapacidad, entre otras diversidades sociales. Desde esta perspectiva, se reflejan las configuraciones generadas por la transducción y al mismo tiempo, desde la óptica de deshacer el género, la persona que investiga se va a acercar desde miradas distintas a las tradicionales, continuando con la transgresión a las categorías establecidas socialmente sobre el deber ser de las mujeres con discapacidad.

Particularmente, en esta indagación se pretende comprender la experiencia de éxito académico desde las propias voces de las mujeres con discapacidad, visualizando sus condiciones académicas, con sus motivaciones familiares para ingresar a la universidad, el apoyo recibido por docentes, compañeros y compañeras de clase, incluso la concepción que ellas mismas tienen de su condición de discapacidad y realidad académica.

### **3.2 Fundamentación epistemológica**

Acercarse desde la hermenéutica a las experiencias de éxito académico, permitirá, como lo menciona Dilthey (1966), entender la vida como una constante interpretación y reinterpretaciones de conjuntos de vivencias interrelacionadas. Dichas vivencias están presentes en las condiciones académicas y familiares que transversalizan las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad.

Desde la perspectiva hermenéutica se puede dialogar, comprender e interpretar aquellas acciones, sentimientos y emociones que se encuentran presentes en las mujeres con discapacidad, en relación con el contexto académico y sociofamiliar en el que se desenvuelven, el cual puede facilitar o limitar su desarrollo personal.

Además, es de suma importancia el diálogo que se va a presentar desde el enfoque de la interseccionalidad, donde las diferentes experiencias que configuran el éxito académico se encuentran íntimamente vinculadas entre sí.

El método hermenéutico propone distintas formas de acercamiento al fenómeno que podrían contribuir a comprender e interpretar las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, a saber: la interpretación de la conversación tiene acuerdos y desacuerdos.

### **3.3 Fundamentación metodológica**

El fundamento metodológico que se presenta está formado por una conceptualización del enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987) y se estructura según lo propuesto por Levitt et al. (2018), para mostrar la integridad metodológica revisando los criterios que proponen para informes de investigación cualitativa. El proceso seguido para establecer la fidelidad al tema estudiado, se concreta en el acercamiento al diálogo discursivo de las personas entrevistadas; con una adaptación de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). La recopilación de datos se realiza a través de narraciones biográficas. Además, se recurre a elementos transductivos (Ibáñez, 1985 y Ferreira, 2007). La estrategia de análisis se apoya en el estudio comparado de casos (Yin, 1994; Coller, 2005), adecuado a la metodología cualitativa (Stake, 1995).

Se recurre a la caracterización de la teoría fundamentada adaptada, con sus funciones y procedimientos, el origen y el concepto de la transductividad, los enfoques interseccional y emancipador, la perspectiva de deshacer el género y la discapacidad, con el objetivo de que estas vías de análisis contribuyan metodológicamente al diálogo entre los datos recabados. Además, se describen las técnicas de recolección de información desde la óptica teórica, se destaca la caracterización de las personas actuantes, los criterios de calidad y la configuración heurística de los métodos de recolección de la información y finalmente, se caracterizan los momentos de la investigación.

A continuación, se describen la concepción, características, configuración y procedimientos utilizados.

Según Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada es aquella que se deriva de los datos recopilados de forma sistemática, los cuales se analizan mediante un proceso de investigación. Asimismo, Strauss y Corbin (2002); Cruz, Iturbide (2019); Gil-Obando, López, Manotas y Martínez (2019); Contreras, Páramo y Rojano (2020), enfatizan que las características principales de este método son la fundamentación de conceptos en los datos y la creatividad de la persona investigadora para interactuar con estos.

De acuerdo con los autores citados anteriormente, la teoría fundamentada busca teorizar; lo que implicaría no solo concebir ideas, sino formularlas en esquemas lógicos, sistemáticos y explicativos hasta llegar a implicaciones y formulaciones, cuyos resultados marcan la toma de decisiones y formas de actuar a lo largo del proceso investigativo. En el fondo, la teorización busca la interacción entre hacer inducciones, derivar conceptos, sus propiedades y dimensiones a partir de los datos y deducciones cuando se proponen hipótesis acerca de las relaciones entre conceptos que derivan de los datos.

### **3.3.1 Característica principal de la teoría fundamentada: La codificación**

Para desarrollar la codificación fue necesario recurrir a diferentes herramientas analíticas que contribuyen a realizar los distintos tipos de codificación propuestos por Strauss y Corbin (2002). Una de las primeras características es el uso de preguntas, las cuales son fundamentales para el desarrollo de la teoría, se deben usar preguntas que generen ideas o distintas maneras de mirar y acercarse a los datos, por ejemplo ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuánto? ¿Con qué resultados?

Otra característica de esta teoría es la herramienta analítica, que se refiere al análisis de una palabra, frase u oración, la cual permite plantearse preguntas sobre posibles significados, supuestos o premisas, puede despertar suposiciones acerca de lo que se dice u observa, facilita ver posibles significados o interpretaciones.

Finalmente, la teoría fundamentada, realiza análisis por medio de comparación. Dentro del planteamiento de esta teoría existen dos tipos de comparaciones. La primera de ellas es la comparación entre un incidente con otro o un objeto con otro, donde se buscan las similitudes y diferencias entre sus



propiedades con el fin de clasificarlas. Por ejemplo, se comparan las experiencias de éxito académico de hombres y mujeres con discapacidad con el fin de visualizar diferencias y similitudes existentes entre ambos géneros.

El segundo tipo de comparación es la teórica, en ella se comparan categorías con el fin de buscar conceptos similares y diferentes, de los que se puedan extraer propiedades y dimensiones que no sean tan evidentes para la persona analista. Particularmente podría ser que el concepto de éxito académico para hombres con discapacidad sea distinto que para aquellas mujeres con discapacidad. Además, se comparan las siete categorías teóricas (características sociodemográficas, caracterización endógena, contexto sociofamiliar, dimensionalidad de la accesibilidad, dinámicas de grupos de pares, perspectivas teóricas de discapacidad y género y perspectivas del concepto de éxito académico), surgidas del análisis de los discursos participantes en la investigación.

Según Strauss, Corbin y Zimmerman (2002), existen dos tipos de comparación teórica, a saber, la comparación de la voltereta y la comparación sistemática de dos o más conceptos, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 8. *Tipos de comparaciones teóricas*

Comparación voltereta	Comparación sistemática de dos o más conceptos
Visualiza los conceptos de adentro para afuera o de arriba para abajo con el objetivo de obtener una perspectiva diferente de los acontecimientos, objetos, acciones o interacciones. Es decir, observar los opuestos o los extremos para encontrar las palabras significativas.	Se refiere a la comparación de un incidente con los datos de uno extraído con la experiencia o de la literatura. El objetivo de esa comparación es sensibilizar a la persona investigadora en algunas propiedades o dimensiones de los datos que no había visto anteriormente.

Fuente: Elaboración a partir de Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

Además de la tipología del análisis comparativo, es necesario comprender la conceptualización y la toma operativa de las diferentes codificaciones. Para alcanzar ese objetivo, a continuación, se describe una caracterización de estas.

Tabla 9. *Tipificación de la codificación*

Tipo de codificación	Características
Codificación abierta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica conceptos, los cuales se descubren en las propiedades y dimensiones de los datos.</li> <li>- Los datos se descomponen en partes discretas o se examinan minuciosamente y se comparan para buscar similitudes y diferencias.</li> <li>- Pueden tener múltiples clasificaciones y realizar conceptualizaciones y abstracciones de la descomposición de las ideas, acontecimientos, acciones e interacciones.</li> <li>- Se realiza un microanálisis, mediante un análisis comparativo y formulación de preguntas con el uso de herramientas analíticas para descomponer los datos y escarbar bajo la superficie de estos.</li> <li>- Se utilizan los memorandos, los cuales se refieren a un registro que la persona investigadora hace de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional del dato.</li> </ul>
Codificación axial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso de relacionar las categorías con las subcategorías, porque la codificación ocurre en el eje de una categoría y enlaza la categoría entre sí, entre sus propiedades y dimensiones.</li> <li>- El objetivo de la codificación axial es reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta.</li> <li>- La categoría se relaciona con sus subcategorías para formar explicaciones precisas y completas sobre los fenómenos.</li> <li>- La codificación axial se diferencia de la abierta porque se requiere codificar la categoría en su interior.</li> <li>- Se relacionan las categorías con sus subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, para visualizar cómo se entrecruzan y vinculan.</li> </ul>
Codificación selectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La integración debe determinar una categoría central, la cual va evolucionando a partir de la misma investigación y de su nivel de abstracción. La categoría central debe cumplir con los siguientes criterios: debe aparecer con frecuencia en los datos, la explicación entre las relaciones de las categorías debe ser lógica y consistente. El nombre para describir la categoría central debe ser muy abstracto para que se pueda utilizar en otras investigaciones. Debe ser analítica profunda y tener poder explicativo</li> <li>- Existen varias técnicas para contribuir a la integración como: diagramas, revisión y clasificación de memorandos a mano o por medio de la computadora, argumentos históricos.</li> <li>- Revisión de esquemas para buscar consistencias y lógicas, con el objetivo de realizar la refinación teórica.</li> <li>- Brindar densidad a las categorías con el objetivo de afinar dentro de lo razonable las posibilidades de explicación.</li> <li>- Seleccionar datos que no son útiles para la teoría.</li> </ul>

Fuente: Elaboración a partir de Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

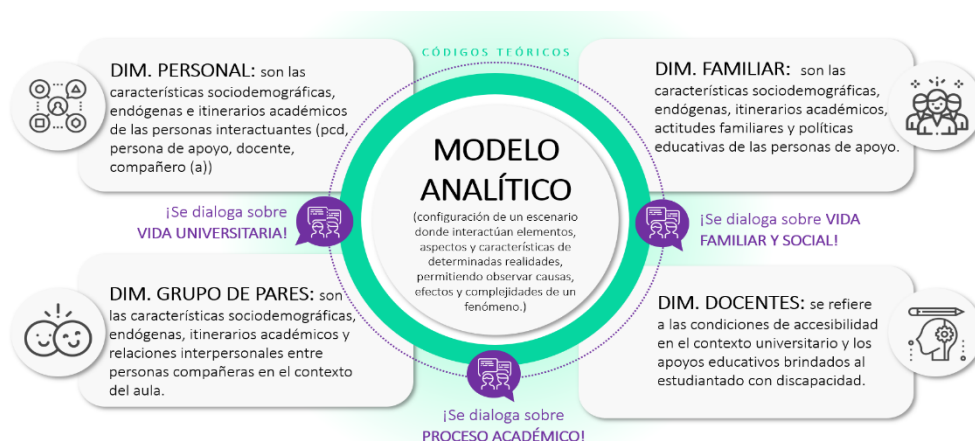
Una vez caracterizados los distintos tipos de codificación desarrollados en la teoría fundamentada, es importante aclarar que para el acercamiento de los datos se debe tomar en cuenta la interrelación existente entre los tres tipos de codificación. Por ejemplo, Lería, Salgado, Almonte, Vega y Véliz (2016), realizan la codificación axial mediante el agrupamiento de familias de códigos, donde comparan semejanzas y diferencias en las prácticas sociales inclusivas de las

escuelas, la temática de su interés investigativo. En esta misma línea, Hernández y González (2016) realizan la codificación axial mediante categorías y subcategorías, donde agrupan los códigos de mayor frecuencia con el objetivo de interpretar la categoría central.

Para el acercamiento a la constitución y teorización de la información desde la teoría fundamentada (TF), se utiliza la interacción entre los diferentes tipos de codificación que propone esta perspectiva teórica. Además, el uso metodológico de la teoría fundamentada permite visualizar categorías emergentes como la sobreprotección y la violencia, las cuales son fundamentales para comprender las experiencias de éxito académico. De igual manera, se recurre a la transductividad (Ferreira, 2020) y al enfoque interseccional como un concepto para la comprensión de la acción social, particularmente en las experiencias de éxito académico de las mujeres en condición de discapacidad, temática que se retoma en el análisis e interpretación de los discursos interactuantes en la presente indagación.

A partir de la interacción entre las premisas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, surge el planteamiento de un diseño investigativo, cuya génesis se encuentra en la ejecución de las tres pruebas piloto, las cuales originaron las diferentes dimensiones de análisis (personal, familiar, docente y grupo de pares) desde una perspectiva sistémico-ecológica. Se elabora un modelo analítico que se convierte en el horizonte investigativo de la tesis. Por lo tanto, se explica la operatividad de dicho modelo en el abordaje metodológico. La secuencia lógica del modelo analítico se presenta en el siguiente diagrama:

**Diagrama 2. Modelo Analítico de las experiencias de éxito académico**



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el diagrama, el marco analítico es un escenario compuesto por cuatro dimensiones que dialogan entre sí mediante los tres focos discursivos (temática de diálogo), los cuales se desarrollan bajo un enfoque ecosistémico (Balarezo, 2015; Martínez y Zamora, 2017). En dicha interacción se generan diversos códigos (asignar un nombre o una etiqueta a un fragmento discursivo que evoca un significante relevante al análisis de los textos); y la codificación teórica se refiere al grupo de códigos que caracterizan en conjunto hechos sobresalientes que contribuyen con la generación de teoría.

Con el objetivo de comprender la dinámica del modelo, a continuación, se interactúa con el camino desarrollado en la investigación.

### 3.4 Caminos seguidos, momentos de interacción de la investigación

La investigación está configurada a través de varios momentos complementarios, comprensivos y circulares. Se inició con la delimitación del objeto de estudio y las preguntas de investigación, las cuales llevaron a la elaboración de las líneas orientadoras de la indagación con sus objetivos, orientación metodológica y la guía de las narraciones biográficas.

En un segundo momento se inicia con el trabajo de campo de acuerdo con la planificación establecida para acercarse a la información y realizar las entrevistas biográficas, según los focos discursivos y el proceso desarrollado mediante el paradigma de la codificación descrito en las argumentaciones anteriores.

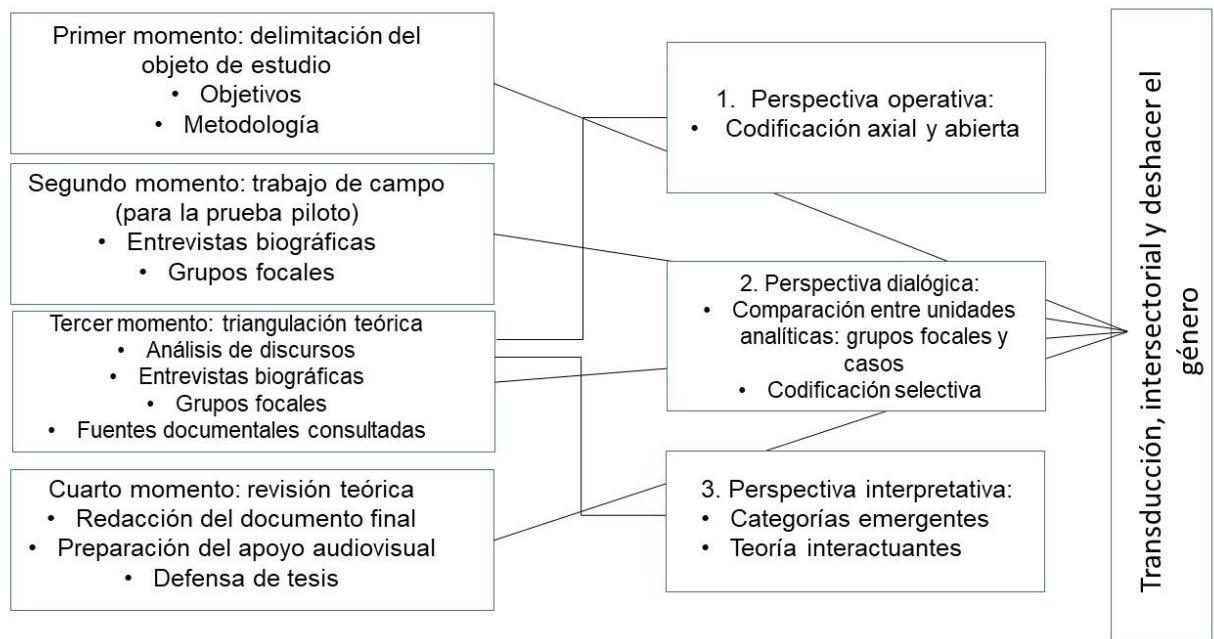
El tercer momento se caracteriza por la triangulación teórica con el método de la comparación de casos (Yin, 1994 y Coller, 2005) constante, la cual se realiza mediante un análisis de los discursos presentados en las entrevistas biográficas ejecutadas tanto en las pruebas piloto como en las narraciones utilizadas en la investigación.

Los estudios de caso son parte de una metodología rigurosa, la cual es apta para investigar determinados fenómenos temáticos desde diferentes perspectivas, no solamente a partir de la influencia de una sola variable debido a que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren los hechos (Coller, 2005). Los estudios de caso generan diferentes hipótesis que si son probados permiten concepciones teóricas. Coller (2005) menciona que hay diferentes estudios de caso a saber: estudios de caso teóricos, interpretativos, generadores de hipótesis, casos que confirman o invalidan una teoría y casos desviantes.

Lo anterior conduce al cuarto y último momento, el cual consiste en la revisión teórica, construcción de los resultados, redacción del documento final, preparación del material de apoyo audiovisual para la defensa de la tesis.

Es de suma importancia mencionar que todos los momentos destacados en los párrafos anteriores se van complementando, precisando y reformulando en el transcurso de la totalidad del proceso investigativo (Corona, 2015), tal y como se presenta en el siguiente diagrama:

**Diagrama 3. Tránsito investigativo**



Fuente. Elaboración propia a partir de Corona, A. (2015). No estamos locas, sabemos lo que queremos: los procesos participativos de las mujeres con diversidad funcional física en Andalucía. Universidad Pablo Olavide. Sevilla, España.

La operativización del modelo analítico se implementó mediante los distintos momentos, los cuales se destacan a continuación:

### 3.4.1 Primer momento: Aplicación de instrumentos

Con el fin de comprender la coherencia metodológica, particularmente en la aplicación de instrumentos, a continuación, se presenta la interacción heurística entre los objetivos específicos, el abordaje teórico, las técnicas utilizadas y las personas interactuantes.

Tabla 10. *Configuración Heurística*

Objetivos específicos	Acercamientos teórico– metodológicos	Método de recolección de información	Técnicas	Instrumentos	Unidades de observación ¿quiénes?
Explorar el modo en que interactúan las características sociodemográficas en mujeres en situación de discapacidad que cursan estudios universitarios.	Teoría Fundamentada. Strauss, Corbin y Zimmerman (2002).  Enfoque interseccional. Crenshaw (1990), Martínez (2008), Ocampo (2016), Arenas (2015), Barnatt (2013).  Transducción Ferreiro (2007)	Guía de entrevista.	Guía y revisión documental de perfiles sobre éxito académico ya existentes.	Guía de las narraciones con preguntas generadoras	Mujeres con discapacidad

Objetivos específicos	Acercamientos teórico– metodológicos	Método de recolección de información	Técnicas	Instrumentos	Unidades de observación ¿quiénes?
Explicar las condiciones académicas que han facilitado o limitado el éxito universitario de las mujeres con discapacidad en los diferentes espacios formativos universitarios.	Teoría Fundamentada. Strauss, Corbin y Zimmerman (2002). Enfoque interseccional. Crenshaw (1990), Martínez (2008), Ocampo (2016), Arenas (2015), Barnartt (2013).	Análisis de las unidades de observación. (mujeres y hombres)  Narraciones biográficas (método para el análisis de la información)	Grabaciones y notas de diario de campo. Entrevista a profundidad.	Guía de las narraciones con preguntas generadoras	Mujeres y hombres con discapacidad. Personas de apoyo. Docentes. Compañeras/os.
Analizar la participación de las diferentes instancias universitarias que brindan servicios y recursos de apoyo en discapacidad, vinculadas con las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad.	Transducción Ferreiro (2007) Deshacer el género Deutsch (2007), Zimmerman (1987), Bourdieu (1991 y 1999)	Narraciones biográficas			Mujeres y hombres con discapacidad. Personas de apoyo. Docentes. Compañeras/os.
Proporcionar un marco explicativo que oriente los procesos formativos de las mujeres con discapacidad y		Narraciones biográficas		Guía de las narraciones con	



Objetivos específicos	Acercamientos teórico– metodológicos	Método de recolección de información	Técnicas	Instrumentos	Unidades de observación ¿quiénes?
nuevas investigaciones que colaboren en la formulación de políticas universitarias.			Grabaciones y notas de diario de campo	preguntas generadoras.	Mujeres y hombres con discapacidad.  Personas de apoyo.  Docentes.  Compañeras/os.

Fuente: elaboración propia.

Para acercarse al éxito académico de mujeres con discapacidad estudiantiles universitarias, se recurre a la implementación de dos técnicas de recolección de datos, las primeras de ellas son las narraciones biográficas y las segundas los grupos focales. Por lo tanto, a continuación, se describen ambos métodos de indagación.

### **3.4.2 Narraciones biográficas**

Autores como Flick (2007) y Gibbs (2012), utilizan los términos de entrevista o biografías narrativas como sinónimos. Además, las describen como una forma en la que se le solicita a la persona informante que presente la historia en un campo de interés en el que participa, en una narración improvisada.

Según Gibbs (2012), las narraciones son maneras fundamentales por las cuales las personas organizan su comprensión de mundo, le dan sentido a su experiencia pasada y comprenden esa experiencia con otros, por lo tanto, estas revelarán la comprensión que poseen las personas del significado de los acontecimientos claves de su vida o comunidad y de aquellos contextos culturales en los que viven.

Según Flick (2007), la entrevista se inicia con una pregunta generadora de la narración, referente a la temática de interés, la cual debe ser formulada de manera amplia, pero al mismo tiempo suficientemente específica como para que la narración se focalice en el tema central. También, la pregunta generadora puede orientarse a aspectos temporales, específicos y temáticos de dicha biografía. Posteriormente se enfatiza en datos importantes que no se detallaron exhaustivamente. Asimismo, en la fase última de la entrevista, se apunta a un balance que puede ser realizado con preguntas que pretendan explicaciones teóricas de lo que sucedió, con el objetivo de encontrar un común denominador de la narración; en ese momento la persona entrevistada se visualiza como experta y teórica de sí misma.

Gibbs (2012) destaca que las funciones de las narraciones biográficas son: comunicar noticias e información, satisfacer necesidades psicológicas, ofrecer a las personas una forma de hacer frente a las alteraciones de las rutinas cotidianas de manera organizada que les permita comprender esa realidad, ayudar a los grupos a definir un problema, una postura o su postura colectiva

hacia este. Las narraciones tienen poder retórico que puede sacar partido o mostrar mayor credibilidad de la persona informante, presentar una imagen positiva en el momento de contar la historia, asumir la tradición social de la experiencia.

En esta misma línea, Flick (2007) menciona que, entre las limitaciones de las entrevistas narrativas o las narraciones biográficas, se encuentran la valoración sistemática de las expectativas del papel de ambas personas participantes vinculadas con la situación de la entrevista. Debido a que en la mayoría del proceso de entrevista no se realizan preguntas en el sentido usual de la palabra, las expectativas están vinculadas al eje de la narración cotidiana; sin embargo, frecuentemente los espacios en que se realizan las narraciones biográficas no se dan en la cotidianidad, esta situación puede condicionar la entrevista biográfica, se pueden encontrar personas tímidas o poco comunicativas, lo que limitaría la entrevista biográfica. Por lo tanto, es necesaria una preparación en la técnica de entrevista, cuyo tópico principal sea la escucha activa durante el proceso.

#### **3.4.2.1 Personas actuantes en el estudio**

Es de suma importancia mencionar que el término personas actuantes, acuñado por Gurdían (2007) se refiere a los sujetos de estudio como aquellas personas protagonistas de sus propias historias, realidades y vivencias compartidas, y se usa en esta investigación debido a que, desde la dimensión heurística del estudio, se pretenden escuchar las vivas voces de las mujeres en situación de discapacidad.

Además, la indagación propone cuatro unidades de observación, las cuales son la persona con discapacidad, su facilitador(a) personal, un compañero o compañera de la universidad y un(a) docente universitario. Los criterios de selección para la muestra teórica son los siguientes: Primero, ser mujer u hombre estudiante de las cinco universidades públicas costarricenses, vivir en situación de discapacidad y en edades a partir de los 20 años. Segundo, que se encuentren realizando los estudios de bachillerato universitario, o bien, que estén cursando o concluido la Licenciatura, la Maestría o el Doctorado.

Por otra parte, los criterios de selección de las otras unidades son: una compañera o compañero del o de la estudiante con discapacidad, que haya

compartido al menos un curso durante toda la formación académica y una persona docente de la mujer u hombre con discapacidad que le haya facilitado al menos un curso durante su formación universitaria. Además, la persona que brinda mayor apoyo al estudiante en situación de discapacidad, puede ser familiar o facilitadora personal.

**Diagrama 4.** *Unidades de observación (Mujer u hombre con discapacidad)*



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Marcos interpretativos y diseño muestral

		Dimensiones										Total de Casos	Total de personas
Caracterización Sociodemográfica	Criterios	Personal		Familiar		Docente		Grupo de pares o iguales					
		Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre				
Casos	Sexo	Mujer	C <sup>2</sup> 2-C6-C7-C8-C9-C10 = 6		C1-C2-C3-C4-C5-C9-C10 = 7		C1-C2-C3-C4 = 4		C1-C3-C4-C6-C7-C8-C10 = 7		10	24	
		Hombre		C1-C3-C4-C5 = 4		C6-C7-C8 = 3		C5-C6-C7-C8-C9-C10 = 6		C2-C5-C9 = 3	10	16	
	Edad	20 a 30 años	C10 = 1	C1 = 1	C5 = 1				C5 = 1	C1-C4 = 2		4	6
		30 a 40 años	C7-C9 = 2	C3-C4-C5 = 3	C3 = 1	C7 = 1				C3-C6-C7-C10 = 4	C2-C5-C9 = 3	8	14
		40 a 50 años	C2-C6 = 2		C1 = 1	C6 = 1	C4 = 1	C9-C10 = 2	C8 = 1			6	8
		50 a 60 años	C8 = 1		C4-C9 = 2	C8 = 1	C1-C2-C3 = 3	C6-C7-C8 = 3				8	10
		60 años y más			C2-C10 = 2							2	2
	Situación de Discapacidad	Física	C2-C6 = 2	C1 = 1								3	3
		Visual	C7-C8-C9-C10 = 4	C3-C4-C5 = 3								7	7

<sup>2</sup> Significa número de caso (C#).

Dimensiones												
	Caracterización Sociodemográfica	Criterios	Personal		Familiar		Docente		Grupo de pares o iguales		Total de Casos	Total de personas
			Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre		
Casos	Zona Geográfica	Rural	C6-C7 = 2		C5 = 1	C6-C7 = 2		C6 = 1	C6 = 1	C5-C9 = 2	4	9
		Urbana	C2-C8-C9-C10 = 4	C1-C3-C4-C5 = 4	C1-C2-C3-C4-C9-C10 = 6	C8 = 1	C1-C2-C3-C4 = 4	C5-C7-C8-C9-C10 = 5	C1-C3-C4-C7-C8-C10 = 6	C2 = 1	9	31
	Estado Civil	Soltero (a)	C2-C10 = 2	C1-C4-C5 = 3	C1-C5-C10 = 3		C3-C4 = 2	C5 = 1	C1-C3-C4-C8-C10 = 5	C5 = 1	6	17
		Casado (a)	C6-C7-C8-C9 = 4	C3 = 1	C2-C3-C4 = 3	C6-C7-C8 = 3	C2 = 1	C6-C8-C9-C10 = 4	C6-C7 = 2	C2-C9 = 2	8	20
		Divorciado (a)					C1 = 1	C7 = 1			2	2
		Viudo (a)			C9 = 1						1	1
	Hijos (as)	Con hijos (as)	C6-C7-C8 = 3	C3-C5 = 2	C1-C2-C3-C4-C9-C10 = 6	C6-C7-C8 = 3	C2 = 1	C6-C8-C9-C10 = 4	C3-C6 = 2	C9 = 1	8	22
		Sin hijos (as)	C2-C9-C10 = 3	C1-C4 = 2	C5 = 1		C1-C3-C4 = 3	C5-C7 = 2	C1-C4-C7-C8-C10 = 5	C2-C5 = 2	7	18
	Formación Académica	Primaria Incompleta										
		Primaria Completa			C2-C4 = 2						2	2

Dimensiones												
	Caracterización Sociodemográfica	Criterios	Personal		Familiar		Docente		Grupo de pares o iguales		Total de Casos	Total de personas
			Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre		
Casos	Formación Académica	Secundaria Incompleta			C9-C10 = 2	C6-C7 = 2					4	4
		Secundaria Completa										
		Formación técnica y cursos libres			C1 = 1						1	1
	Formación Académica	Bachillerato universitario en curso		C4 = 1					C4 = 1		1	2
		Bachillerato universitario incompleto				C8 = 1					1	1
		Bachillerato universitario completo	C10 = 1		C3 = 1						2	2
		Licenciatura en curso		C1 = 1					C1 = 1		1	2
		Licenciatura completa	C9 = 1	C3 = 1				C5-C9 = 2	C3-C6-C7-C10 = 4	C5-C9 = 2	6	10
		Maestría en curso	C7 = 1	C5 = 1	C5 = 1			C7 = 1			2	4

Dimensiones												
	Caracterización Sociodemográfica	Criterios	Personal		Familiar		Docente		Grupo de pares o iguales		Total de Casos	Total de personas
			Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre		
		Maestría completa	C6-C8 = 2					C3-C4 = 2	C8 = 1	C8 = 1	4	6
		Doctorado en curso	C2 = 1							C2 = 1	1	2
		Doctorado completo						C1-C2 = 2	C6-C10 = 2		4	4
<b>Casos</b>	<b>Situación Laboral</b>	Labora	C2-C6-C7-C8-C9-C10 = 6	C3-C5 = 2	C1-C2-C3-C4-C9-C10 = 6	C6-C7-C8 = 3	C1-C2-C4 = 3	C5-C6-C7-C8-C9-C10 = 6	C3-C6-C7-C8-C10 = 5	C2-C5-C9 = 3	10	34
		No Labora		C1-C4 = 2	C5 = 1		C3 = 1		C1-C4 = 2		4	6
<b>Total</b>												<b>40</b>

Fuente: Elaboración propia



Por lo tanto, dichas unidades estuvieron conformadas por personas con discapacidad, mujeres y hombres, y por cada una de ellas se entrevistó a una persona docente, a un compañero o compañera de la universidad y a una persona de apoyo a quien el estudiantado con discapacidad recomendaba, los cuales en su mayoría fueron madres. Cada narración biográfica, contó con una guía, la cual estuvo orientada por las categorías teóricas que configuran la indagación. Al momento de dialogar con las personas actuantes, se les brindó el espacio y la escucha atenta para que cada una de ellas manifestara su sentir acerca de los tópicos centrales discutidos en las entrevistas narrativas.

Este proceso se inició entre los meses de mayo y agosto del 2019. Las personas interactuantes de la investigación se contactaron mediante la técnica de bola de nieve, la cual consiste en identificar casos de interés a partir de otras personas que conozcan a participantes con los criterios necesarios para interactuar en la investigación (Martínez, 2011).

En total se efectuaron 88 entrevistas, a mujeres y hombres con discapacidad, estudiantes y egresados de la universidad, todos y todas con un título académico que van desde el bachillerato universitario hasta doctorado de las cinco universidades públicas de Costa Rica. Además, docentes universitarios de la mayoría de las y los estudiantes entrevistados(as), personas de apoyo recomendadas por los y las participantes, en su mayoría eran las madres. Las personas con discapacidad que actualmente mantienen vínculos de pareja recomendaron a sus compañeros (as).

Cabe destacar que, de las 88 entrevistas de acuerdo con el muestreo teórico, se codificaron 40 narraciones biográficas de 10 casos. Según Glaser y Strauss (1967), el muestreo teórico es una estrategia de selección secuencial vinculada con la interpretación de los datos en la investigación, se genera en el seno de la teoría fundamentada y tienen como objetivo identificar la información. Se pretende que los discursos brinden nuevas explicaciones para comprobar, rechazar, integrar o verificar diversas interpretaciones del problema de investigación.

Por lo tanto, el muestreo teórico es un proceso de recogida de datos para generar teoría, al mismo tiempo que la persona codifica e interpreta la

información y decide qué nuevos datos debe recoger y dónde los puede encontrar. Para Carrera (2014), cuando se selecciona un grupo o una persona informante, la persona investigadora debe dimensionar la relevancia teórica que tendrá para el desarrollo de nuevas categorías, aporte de datos y significados que ayuden a sustentar su hipótesis. Cada grupo o persona ofrece nuevas interpretaciones de la realidad, lo que permite explicaciones diferenciadas y la posibilidad de realizar análisis comparativos ligados a la teoría.

Según Strauss y Corbin (2002), la recolección de los datos es la reducción intencionada a través de un instrumento, en particular las narraciones biográficas de la realidad tan compleja y extensa del tema desarrollado, con el fin de hacerla más comprensible y focalizada. Por tanto, se codificaron 40 biografías, las cuales se agruparon en “casos”. Cada uno de ellos está configurado por las 4 unidades analíticas; es decir, mujer y hombre en situación de discapacidad, persona de apoyo, docente universitario y compañero o compañera, cuya caracterización se encuentra en el siguiente casillero tipológico, donde se describen los perfiles de las unidades de muestreo participantes en la investigación. En cada fila y columna se ubican las diferentes características seleccionadas por la investigadora y originados por el muestreo teórico (Vallés, 1999 citado en Sáenz de Ormijana, 2015).

Tabla 12. *Muestreo intencional del estudio*

<b>Casos</b>	<b>Dimensión personal</b>	<b>Dimensión familiar</b>	<b>Dimensión docente</b>	<b>Dimensión Grupo de pares</b>
<b>Caso 1</b>	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.
<b>Caso 2</b>	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.
<b>Caso 3</b>	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.
<b>Caso 4</b>	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.
<b>Caso 5</b>	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.

<b>Casos</b>	<b>Dimensión personal</b>	<b>Dimensión familiar</b>	<b>Dimensión docente</b>	<b>Dimensión Grupo de pares</b>
<b>Caso 6</b>	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.
<b>Caso 7</b>	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.
<b>Caso 8</b>	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.
<b>Caso 9</b>	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.
<b>Caso 10</b>	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
<b>Personal</b>	<b>Proceso académico</b>	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>
	<b>Vida universitaria</b>	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>
<b>Familia</b>	<b>Vida familiar y social</b>	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>
<b>Docentes</b>		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>
<b>Grupos de pares o iguales</b>		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.

### **3.4.3 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"> <li>- 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.</li> <li>- En relación con la vida universitaria, se percibe una limitada participación de las mujeres con discapacidad con la eterna existencia de barreras de accesibilidad.</li> <li>- Tanto las madres como las estudiantes con discapacidad pueden experimentar violencia.</li> <li>- 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.</li> <li>- Se visualiza la determinación y la claridad de las metas de las estudiantes con discapacidad.</li> <li>- Se observa el protagonismo de las familias, en particular de las madres, durante todas las trayectorias académicas.</li> </ul>
II.	Casos comparados	2 mujeres con discapacidad visual, una costarricense y otra española, universitarias,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los apoyos de la familia, grupos de pares y docentes se convierten en factores influyentes del éxito académico de las mujeres con discapacidad.</li> </ul>

Número de prueba piloto	Abordaje metodológico	Personas interactuantes	Principales hallazgos
		trabajadoras sociales y con procesos académicos semejantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se visualiza una relación positiva entre grupo de pares y profesorado, aunque los discursos muestran escasa concientización de dichos colectivos.</li> <li>- 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.</li> <li>- En ambos casos se observa la capacidad resolutive, claridad en las metas y objetivos y la constancia en el desempeño.</li> <li>- 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.</li> </ul>
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"> <li>- El éxito académico está vinculado con los cuatro focos analíticos desarrollados en la investigación.</li> <li>- La caracterización endógena de la mujer y el hombre con discapacidad es semejante, sin embargo las mujeres tienen mayor cuota de determinación.</li> <li>- 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.</li> <li>- Las relaciones positivas entre grupo de pares y docentes es un factor determinante en el éxito académico.</li> <li>- La importancia de la existencia de las dimensiones de la accesibilidad es vital para el éxito en las trayectorias académicas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas piloto.

### **3.4.4 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 Fundamenta, 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).

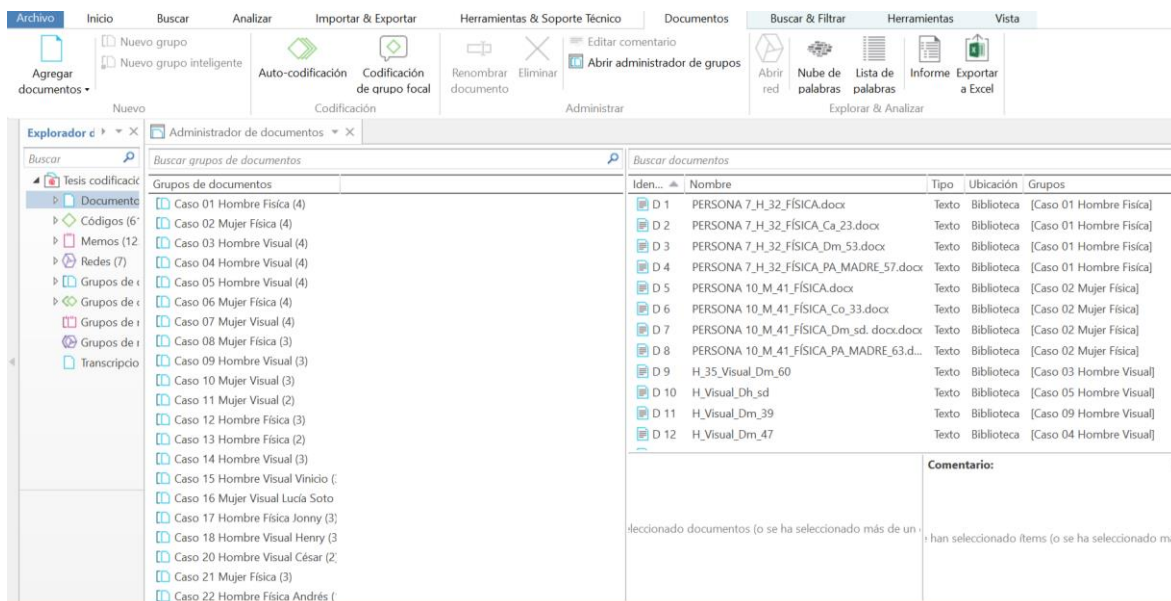
Asimismo, la codificación axial Atlas Ti tiene el espacio para crear redes de relaciones conceptuales, las cuales al mismo tiempo permiten desarrollar esquemas explicativos para observar las relaciones entre grupos de códigos y anotaciones (memos). También, permite ejecutar la codificación selectiva 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:

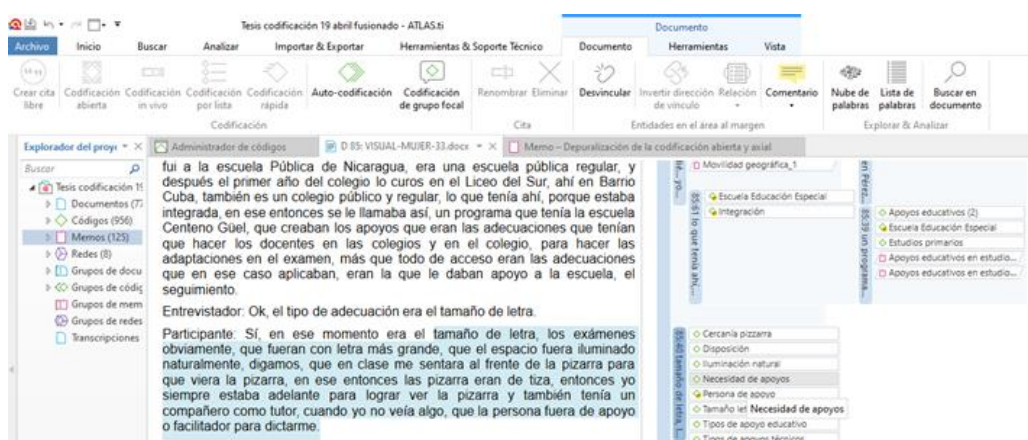
Tabla 15. *Depuración de códigos*

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

Fuente: Elaboración propia

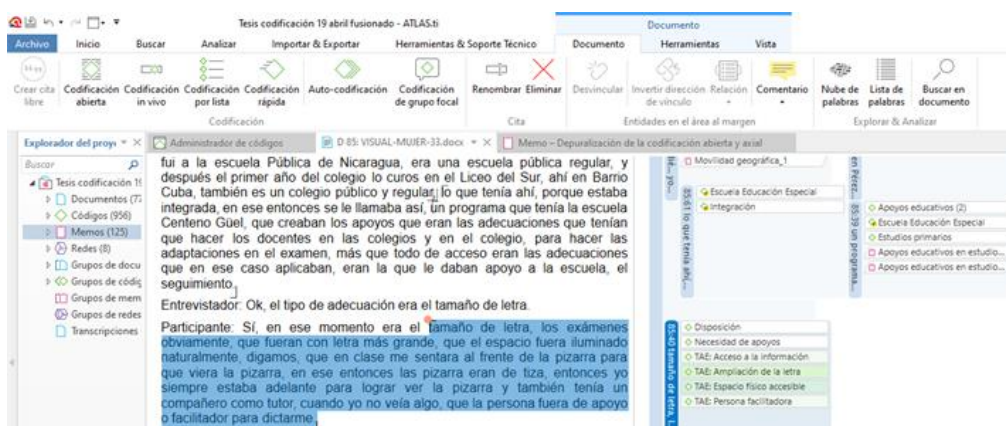
De igual manera fueron revisadas las citas con la codificación asociada, por ejemplo, en la D85 se estableció el código apoyos educativos. No obstante, en el proceso de depuración de códigos se procedió a colocar una raíz (TAE: Tipo de apoyo educativo), y así sucesivamente con la totalidad de los códigos 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*



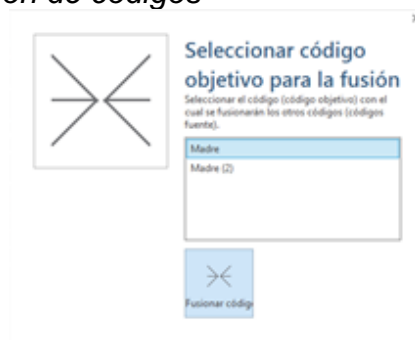
Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

**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.

### 3.5 Categorización teórica

#### 3.5.1 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.

#### 3.5.2 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.

### 3.5.3 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



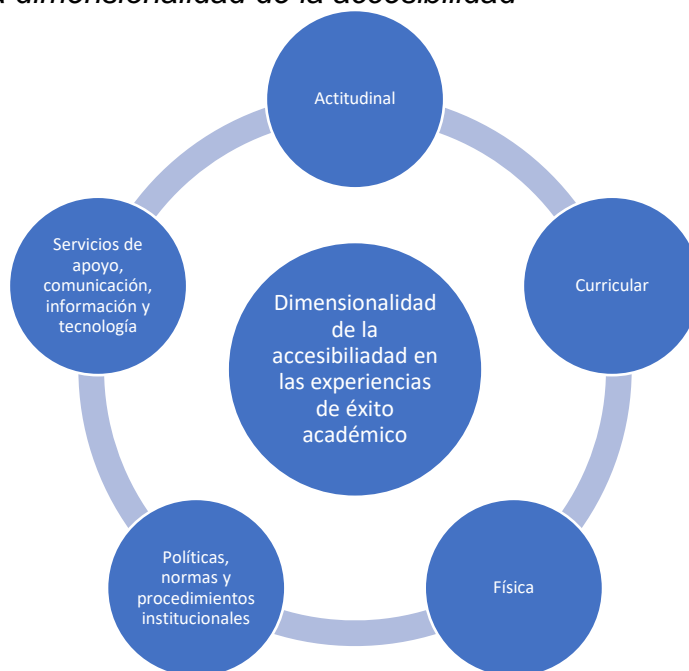
Código	Enraizamiento
Sobreprotección	25
Proyectos de vida	24
Papel del padre	20
Apoyo en actividades cotidianas de la pareja	16
Recursos económicos limitados	15
Fracaso educativo: secundaria y universitario	13
Relaciones positivas entre grupos fraternales	9
Familia como limitante	6
Aprendizaje y enseñanza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

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

### 3.5.4 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.

#### 3.5.4.1 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.

### 3.5.4.2 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.

### 3.5.4.3 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.

#### 3.5.4.4 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.

#### 3.5.4.5 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.

### 3.5.5 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.

### 3.5.6 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*

<b>Código</b>	<b>Enraizamiento</b>
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*

<b>Código</b>	<b>Enraizamiento</b>
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

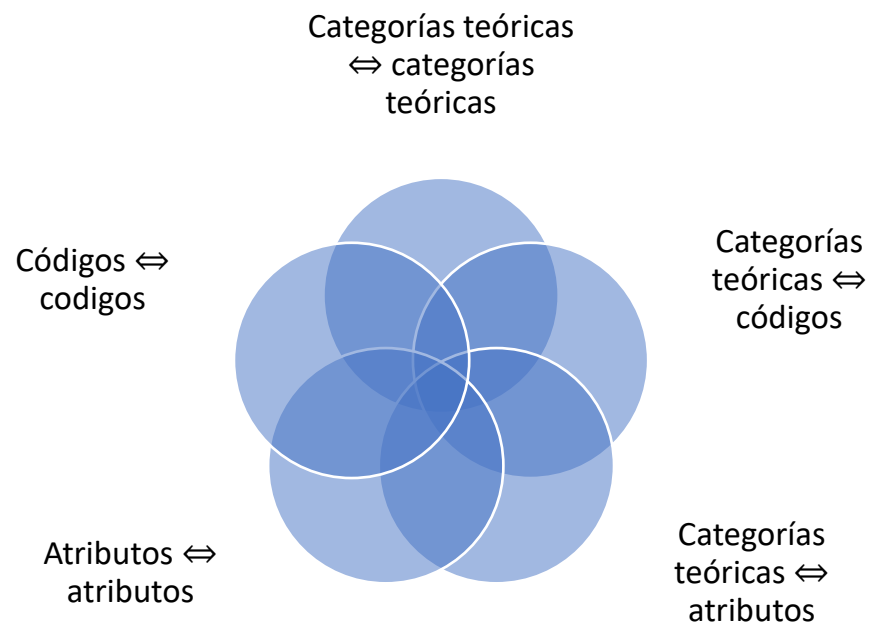
Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica Atlas ti 8.

### **3.6 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.

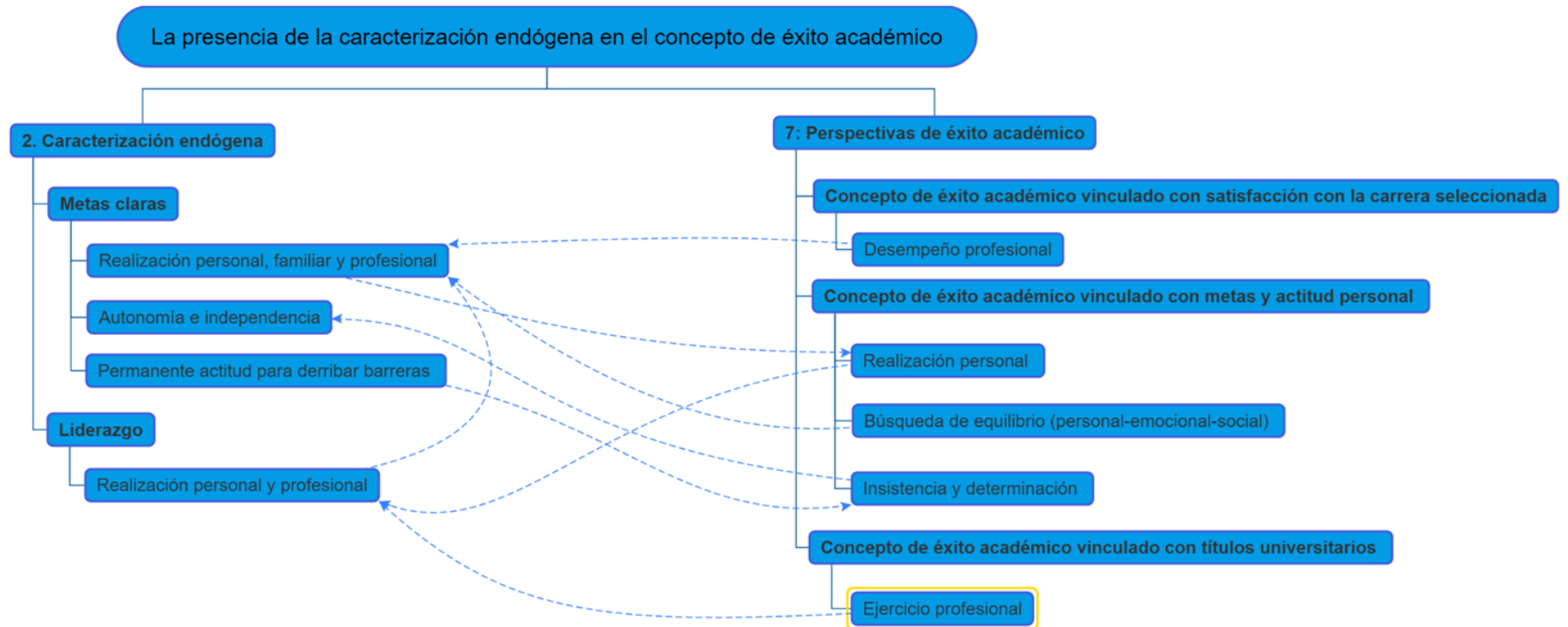
Posteriormente, se visualizan las posibles concurrencias entre categorías teóricas, códigos y atributos, como se muestra en la siguiente figura:

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



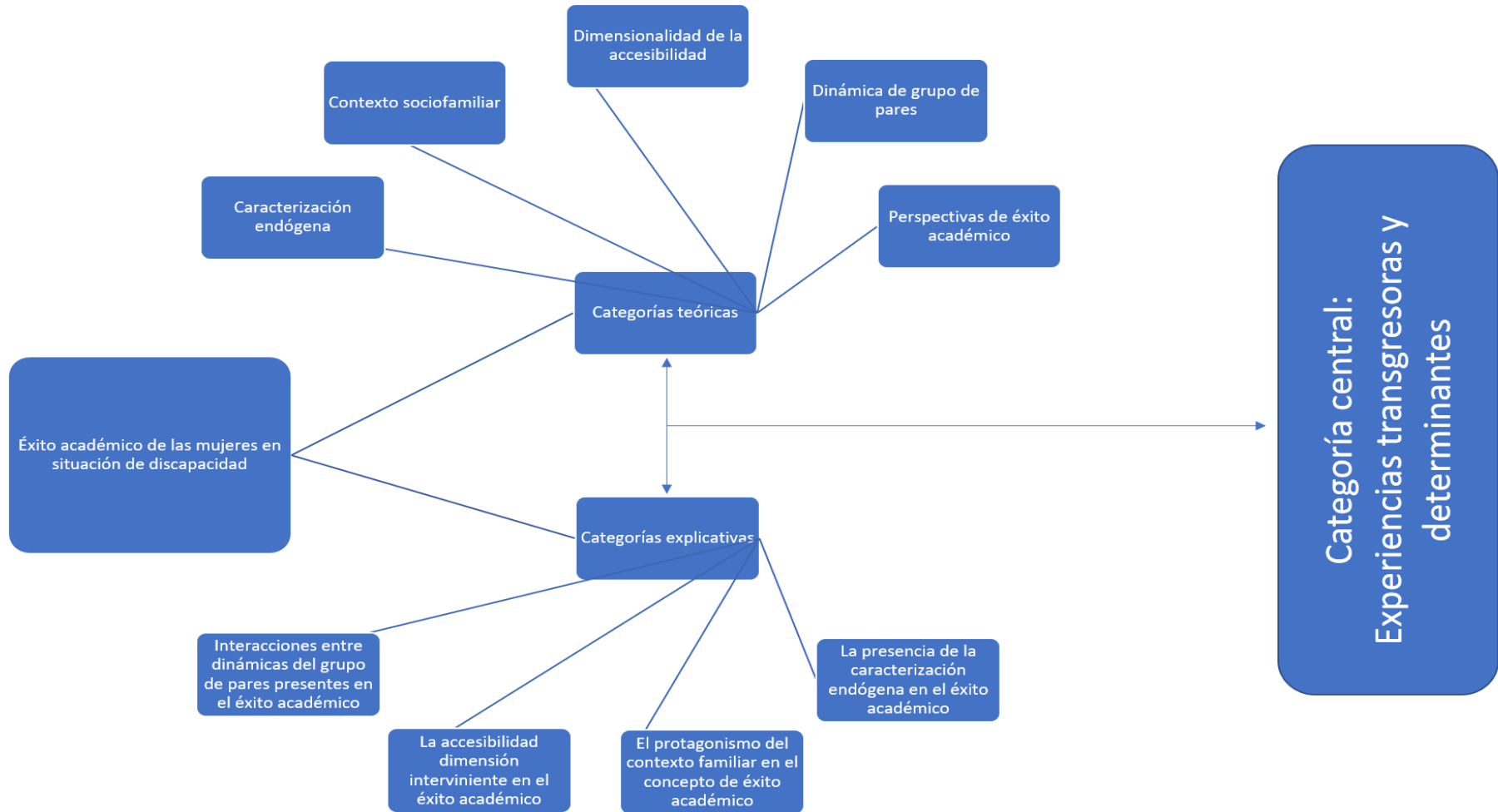
Fuente: Elaboración propia.



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.

### **3.7 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.

### **3.8 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
<b>C2M:</b> 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.	<b>C1H:</b> 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.
<b>C8M:</b> 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.	<b>C3H:</b> Hombre, 35 años, con discapacidad visual, casado, residente de la zona urbana, con hijos (as), licenciado en Educación Especial, labora en Docencia
<b>C6M:</b> Mujer, 40 años, con discapacidad física, casada, residente de la zona rural,	<b>C4H:</b> 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.
<b>C7M:</b> 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.	<b>C5H:</b> Hombre, 38 años, con discapacidad visual, soltero, residente de la zona urbana, con hijos (as), maestría en proceso en Mediación Pedagógica, labora en Docencia.
<b>C9M:</b> Mujer, 39 años, con discapacidad visual, casada, residente de la zona urbana, sin hijos (as), licenciatura en Educación Especial, labora en Docencia.	
<b>C10M:</b> 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 # <sup>3</sup> 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.

<sup>3</sup> 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

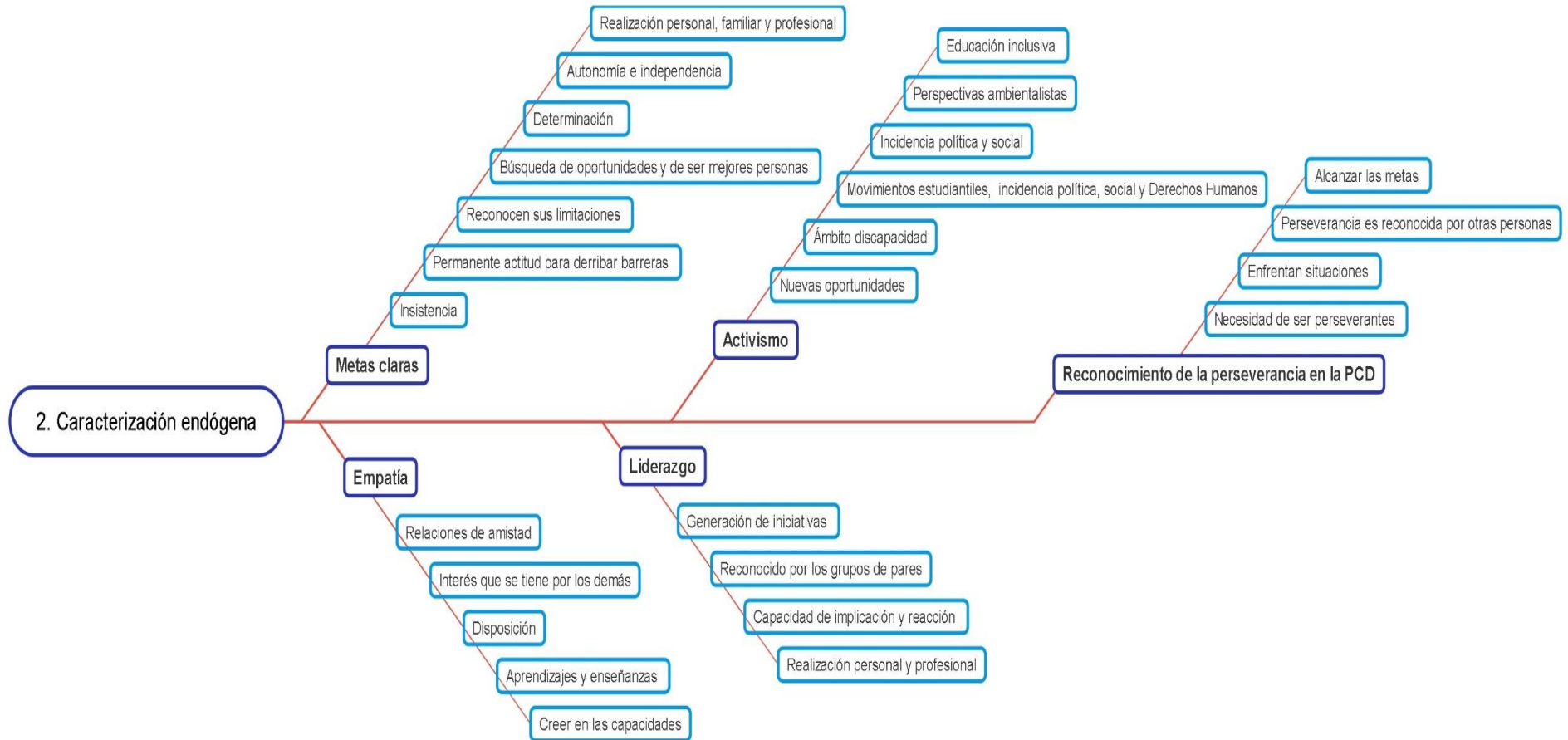
protagonismo de asesoras de educación especial fue fundamental. Posteriormente se desenvuelven en sistemas educativos regulares tanto en primaria como en secundaria; sin dejar de lado el afrontar las barreras actitudinales, físicas, administrativas, tecnológicas, entre otras. Se reitera la participación 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**

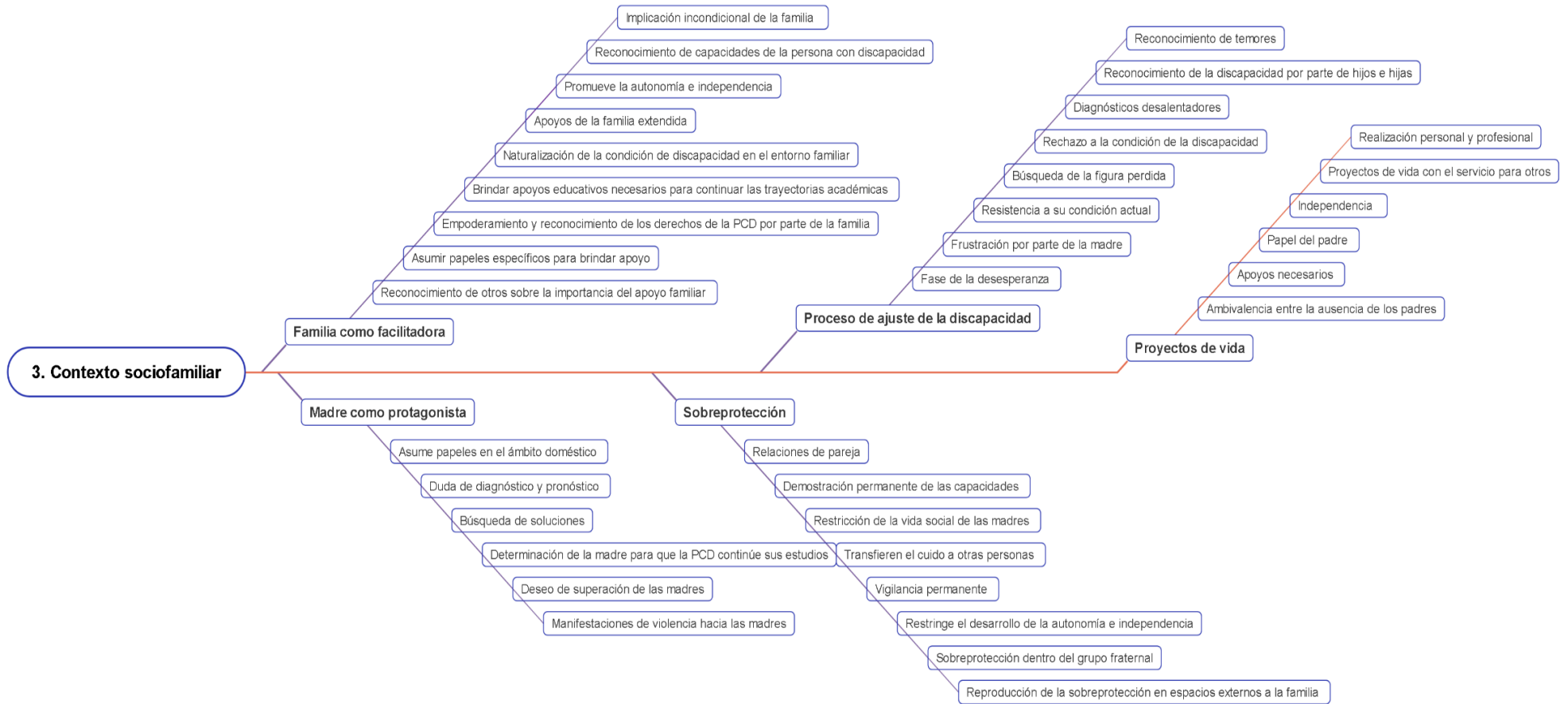
A partir de la codificación axial nace la categoría teórica contexto sociofamiliar, la cual está configurada por la participación de las personas de apoyo, en su mayoría las madres. Desde los discursos interactuantes de la investigación, se define el contexto sociofamiliar como aquellos espacios desarrollados 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) (Heredía, 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 sobregeneralización y la sobreespecificidad expresadas por Jiménez (2008).

Al respecto, la sobregeneralización 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 sobreespecificidad, 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*

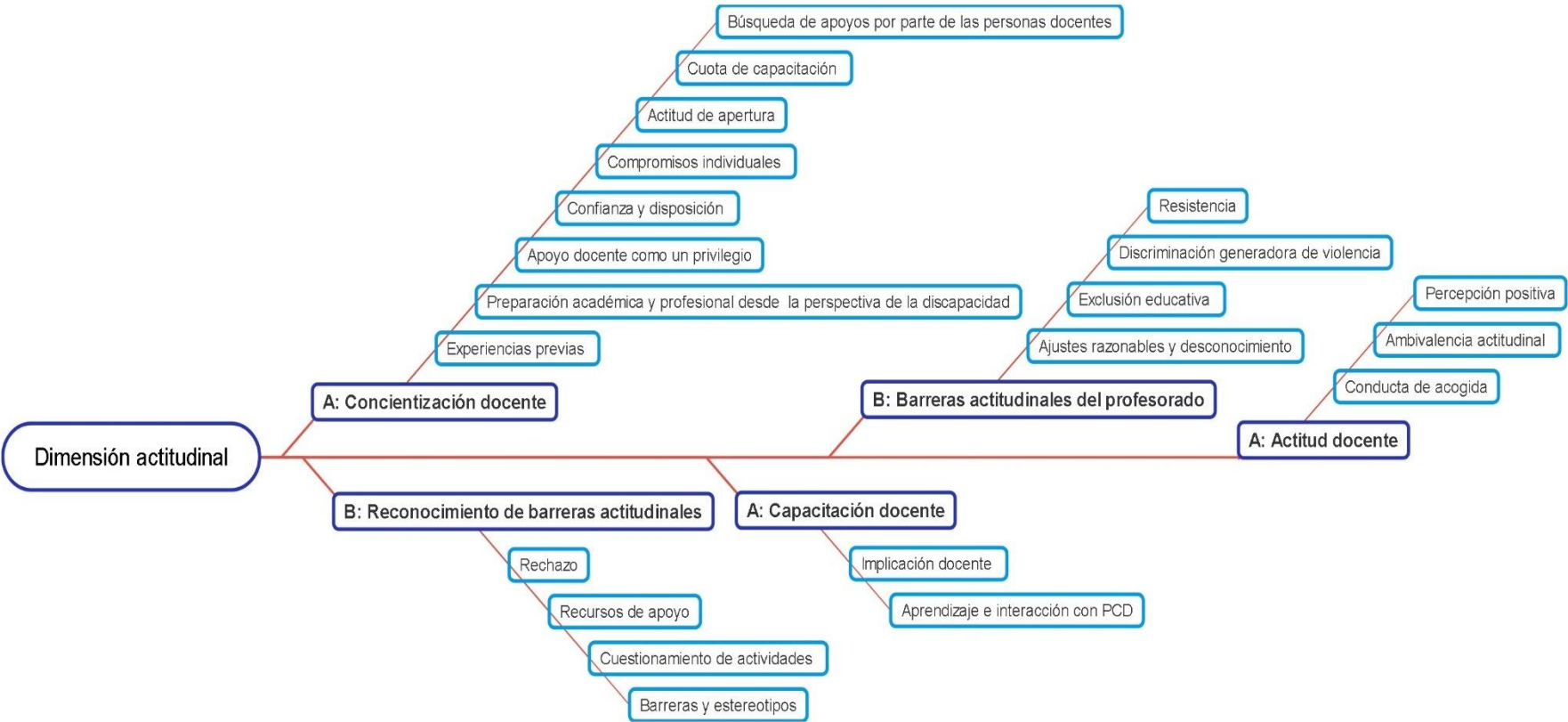


Fuente: elaboración propia.

#### 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 docente 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 **crear 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 barreras, 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).

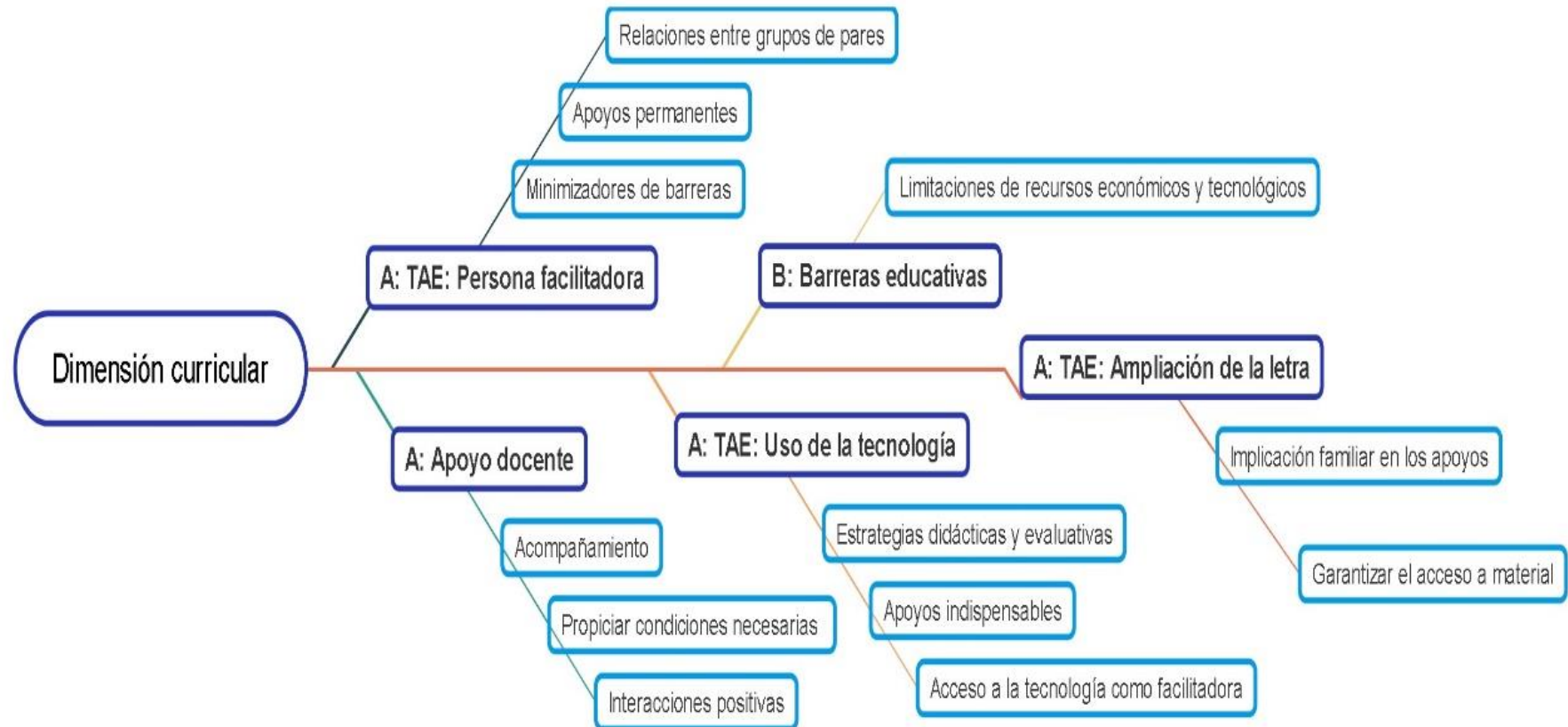
Dichas barreras generan discriminación y violencia, ya que el estudiantado no recibe los **ajustes necesarios** para llevar procesos educativos de calidad y en condiciones de equidad. Por ejemplo, la mujer del caso 2 menciona que en los momentos de responder a formas de evaluación de los aprendizajes, 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).

#### 4.1.4.2.7 TAE: Lectura en voz alta

El apoyo de lectura en voz alta tiene 11 citas enraizadas, este se convierte en un **ajuste razonable significativo** (Rey, 2018, Finsterbusch, 2016, Cocco y Alonso, 2015) generado por el grupo de compañeros y compañeras, debido a que la compañera del caso 10 menciona que ella brindaba el apoyo leyendo el material (E50:2, C10M:G10M), como las prácticas, instrucciones y diálogos (E60:37, C4H); así como realizando grabaciones de cierta literatura importante para los cursos (E50:3, C10M:G10M) o leyendo algún material determinado (E85:22, C7M).

#### 4.1.4.2.8 TAE: Material digital

Según los textos narrativos interactuantes, el material digital con 10 citas asociadas se convierte en un apoyo determinante de la dimensión curricular. Este es una **búsqueda por obtener una alternativa** a las condiciones limitantes que presenta el contexto. Por ejemplo, la compañera del caso 10 menciona haber recibido el material digital en un periodo donde el acceso a impresiones más accesibles tenía un alto costo (E50:13, C10M: G10M).

Por consiguiente, contar con material accesible permite que el estudiando se desenvuelva en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de forma más ágil y eficiente (E60:16, C4H). En dicho acontecimiento el **docente es protagonista**, como se cita en el caso 4 donde el profesor facilitaba el material digital (E60:37, C4H).

#### 4.1.4.2.9 TAE: Descripción de material audiovisual

La descripción del material audiovisual se caracteriza por tener 8 citas asociadas, que reflejan la **disposición docente**. Por ejemplo, el caso 3 menciona que la profesora le brinda el material en relieve o con diferentes texturas (E55:26, C3H). Así mismo, el caso 4 refiere que, en el momento de observar algún video, recibía la descripción de este, incluso para la ejecución de diferentes actividades en la vida cotidiana, contaba con el apoyo de una persona guía (E60:37, C4H).

Una vez realizada la descripción axial de los apoyos que componen la categoría teórica de la dimensión curricular, se hace necesario escudriñar las barreras de dicho concepto teórico. Se iniciará con las barreras educativas, las cuales presentan 22 citas enraizadas y se caracterizan por **las limitaciones de recursos económicos y tecnológicos, las barreras de acceso al contexto, apoyo humano limitado y la percepción de la educación** como un espacio excluyente.

#### 4.1.4.2.10 Barreras educativas

Un ejemplo de las **limitaciones de recursos económicos y tecnológicos**, lo expresa la mujer del caso 2 cuando afirma que ella requería del préstamo de los cuadernos por parte de otras personas, debido a que tenía recursos económicos limitados para reproducir el material requerido (E5:25, C2M).

Las barreras de acceso al contexto se presentaron en el momento de la aplicación de los ajustes razonables donde se invisibilizaron las necesidades educativas (E5:32, C2M) del estudiantado con discapacidad; fueron invisibilizadas, ocasionando que las personas se encontraran en desventaja en las distintas trayectorias educativas. Una situación semejante le sucedió al estudiante del caso 5, quien se encontraba efectuando el proyecto final de graduación y necesitaba involucrarse aún más en el mismo, pero debido a la existencia de barreras, se le imposibilitaba realizar diferentes búsquedas bibliográficas por la inaccesibilidad de algunas bases de datos, incluso este hecho lo afectó emocionalmente (E24:7, C5H:G5M). Sin embargo, estas situaciones fueron enfrentadas y no restringieron el éxito académico.

De igual manera, las barreras contextuales fueron impregnadas por la falta de capacitación docente; lo que podría generar o no deserción educativa, como bien lo cita el compañero del caso 2 (E6:14, C2M:G2H).

Las barreras contextuales han generado segregaciones entre condiciones de discapacidad, particularmente en el acceso a los entornos universitarios. Por ejemplo, como cita la docente del caso 9 en lo referente al acceso de aquellas personas con discapacidades visuales y físicas que ingresan en mayor número, ellas enfrentan múltiples dificultades de acceso al contexto físico, situación que no

les sucede a aquellas personas con discapacidades psicosociales (E11:15, C9H:D9M).

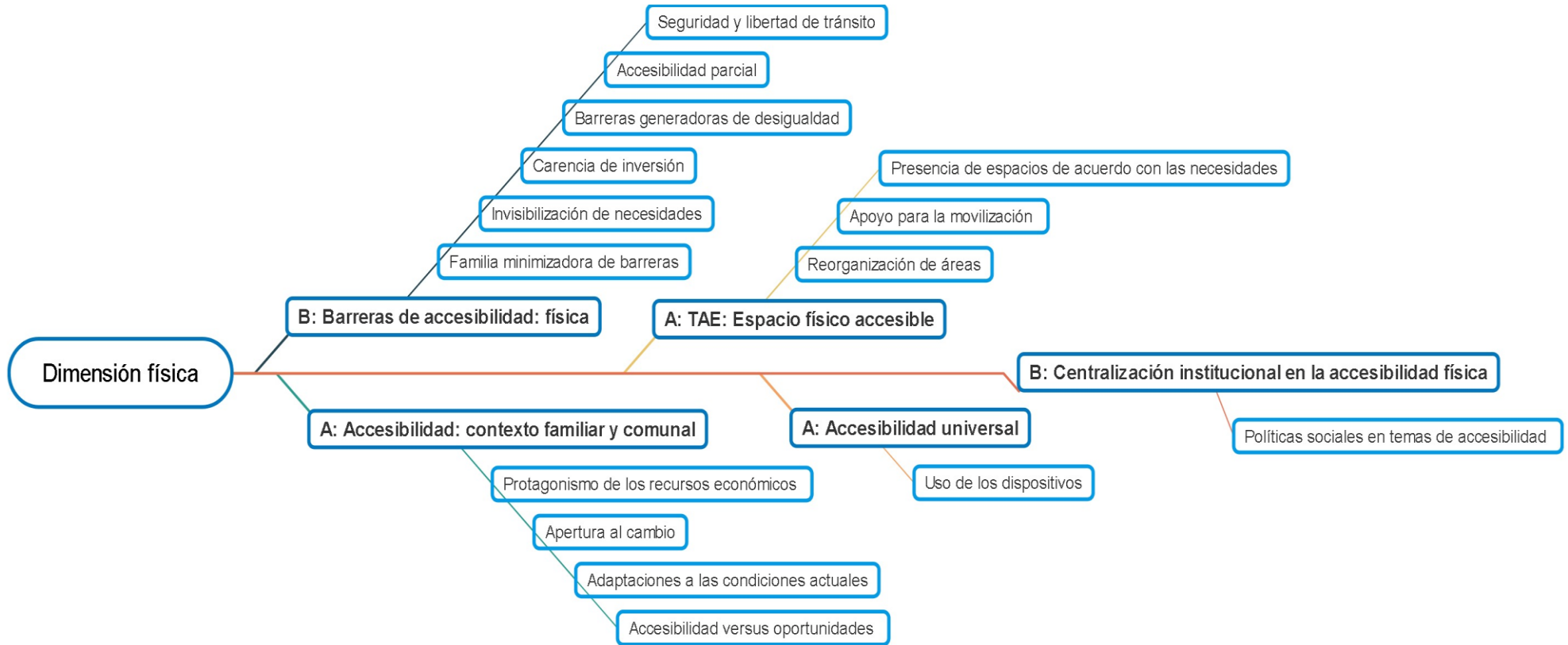
Un elemento presente en las barreras educativas, es el que se refiere al apoyo humano limitado. La mujer del caso 2 manifiesta que al inicio de su carrera universitaria recibía el servicio de estudiantes que realizaban trabajo comunal universitario y el recurso de su hermana para desplazarse, ya que cotidianamente encontraba barreras en la infraestructura universitaria (E5:70, C2M). Es evidente que la accesibilidad no ha sido prioritaria en la institucionalidad educativa en ningún momento de las historias académicas pertenecientes a las narraciones interactuantes en la investigación.

Las barreras contextuales también están mediatizadas por la percepción de educación expresadas por las personas que rodean a los contextos del estudiantado con discapacidad, un ejemplo de ello es lo manifestado por la compañera del caso 6; ella menciona que los sistemas educativos se encuentran estructurados desde modelos tradicionales y normalizadores, cuyo objetivo es la exclusión y segregación educativa (E52:5, C6M:G6M).

#### **4.1.4.3 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 (Ramírez, 2012, Tuarez, Bravo & Vera, 2019) de la cotidianidad de las personas con discapacidad.

Figura 11. *Dimensión física: códigos y atributos*



Fuente: elaboración propia.



#### 4.1.4.3.1 Accesibilidad: contexto familiar y comunal

En la dimensión física se encuentra el código de accesibilidad en el contexto familiar y comunal con 21 citas enraizadas, las cuales comprenden **protagonismo de los recursos económicos, apertura al cambio, adaptaciones a las condiciones actuales, accesibilidad versus oportunidades y proceso de cambio en la accesibilidad física universitaria y comunal.**

El **protagonismo de los recursos económicos** marca un valor significativo en la formación académica del estudiantado con discapacidad, un ejemplo de ello es el discurso del caso 1, quien refiere que, al pasarse a un colegio privado, las condiciones de accesibilidad física y de apertura de los procesos educativos garantizaron el éxito en la formación (E1:21, C1H).

De la mano de los recursos económicos, se presenta la **apertura al cambio** en los momentos en que se necesitaba mejorar la accesibilidad física, acontecimiento de gran relevancia para el desempeño académico del estudiantado (E1:22, C1H).

Es evidente que la accesibilidad física es un elemento esencial para el desarrollo integral de cualquier individuo, esta debe estar presente en los contextos cotidianos que rodean a las personas con discapacidad. Sin embargo, en el ámbito doméstico aún existen barreras físicas, las cuales ocasionalmente son invisibilizadas (E55:21, C3H) por la persona con discapacidad, quizás por el hecho de estar acostumbrada a **adaptarse a las condiciones actuales** (E1:60, C1H), desatendiendo sus necesidades particulares.

Si bien es cierto, la persona del caso 1 se encuentra acostumbrada a encontrar obstáculos físicos y enfrentarlos, su compañera tiene muy claro que debe estar atenta en facilitarle aquellos espacios físicos donde se desarrolla (E2:13, C1H, G1M).

Los fragmentos discursivos dejan entrever que los espacios privados donde se desarrolla la persona con discapacidad presentan características de accesibilidad física mínimas (E85:83, C7M), las cuales afectan en menor grado la movilización de la persona con discapacidad, por ejemplo, el caso 4 menciona que su casa cuenta con las condiciones necesarias para su desempeño cotidiano

(E60:30, C4H). Situación semejante es expresada por la mujer del caso 6, quien enfatiza que su casa es accesible para sus condiciones (E76:33, C6M), pero no así para las necesidades de otras personas con discapacidad. En este ejemplo se reitera la situación de habituarse o adaptarse a ciertas circunstancias que podrían convertirse en barreras para quienes no están acostumbrados a esas circunstancias.

La constante adaptación a las barreras de accesibilidad física ha limitado el desarrollo de algunas **oportunidades** cotidianas como la posibilidad de cocinar en espacios totalmente accesibles (E67:37, C8M), tal como lo manifiesta la mujer del caso 8, quien habita en una casa accesible, convirtiéndose en un espacio para que otras personas con discapacidad puedan ejecutar tareas que no realizan en sus entornos cotidianos por los obstáculos de acceso existentes.

Los discursos interactuantes reconocen el **proceso de cambio en la accesibilidad física en los contextos universitarios y locales**. Por ejemplo, la madre del caso 2 reconoce que la comunidad poco a poco ha colocado guías para las personas con discapacidad visual (E8:38, C2:PA2M).

Así mismo se reconoce que dichos procesos de cambio se han presentado por el surgimiento de las políticas sociales vinculadas con la discapacidad y accesibilidad, un ejemplo de ello es citado por la docente del caso 6 y la persona de apoyo del caso 9; ambas manifiestan que las mejoras se presentan por la legislación actual (E14:9, C6M:D6H, E28:12, C9H:PA9M).

El reconocimiento en el avance de la accesibilidad física a lo interno de las universidades, evidencia el proceso paulatino de cambio que se está realizando, además de las oportunidades de independencia, autonomía y libertad de tránsito que se está generando hacia el estudiantado en situación de discapacidad, acontecimiento que beneficia el éxito académico (E49:13, C8M:G8M).

No obstante, a pesar de las acciones realizadas por la administración universitaria en el ámbito de la accesibilidad física, aún permanecen barreras de acceso (E82:11, C7M) por las cuales es necesario continuar trabajando para garantizar el derecho a la educación superior.

#### 4.1.4.3.2 TAE: Espacio físico accesible

El tipo de apoyo educativo espacio físico accesible se relaciona con 13 citas asociadas, las cuales se caracterizan por la **presencia de espacios de acuerdo con las necesidades, apoyo para la movilización y reorganización de áreas.**

Los espacios de acuerdo con las necesidades, están referidos al momento en que se estudió la primaria. La madre del caso 3 menciona que dentro del aula colocaban a su hijo en el sitio con mayor iluminación, dado que esto le facilitaba el acceso a los contenidos estudiados (E26:9, C3H:PA3M).

Los fragmentos discursivos además destacan la importancia del apoyo de una persona para la movilización, a pesar de la existencia de ayudas técnicas que facilitarían el acceso a determinados espacios (E46:4, C9H:G9H). Entre el apoyo humano se observa el protagonismo del grupo de pares, el cual además de facilitar el desplazamiento físico, también proveía los apoyos requeridos durante el proceso de alimentación (E52:7, C6M:G6M).

Finalmente, se reconoce que el soporte para la movilización se extiende más allá del acceso a espacios físicos en tanto se integra, más bien, como elemento transversal en la formación académica del estudiantado con discapacidad (E76:15, C6M).

El atributo de la reorganización de espacios se convierte en un pilar fundamental dentro de la dimensión física, por ejemplo, para el desarrollo en trabajos en equipo (E46:5, C9H:G9H), el uso de dispositivos tecnológicos como el uso de lámparas (E80:4, C10M) y la colocación de implementos, como las pizarras en sitios accesibles (E85:40, C7M).

#### 4.1.4.3.3 Accesibilidad universal

La accesibilidad universal (Hernández, De la Fuente y Campos, 2016), se encuentra dentro de la dimensión accesibilidad física con 3 citas asociadas, las cuales se fundamentan en el **uso de los dispositivos** tanto por parte del cuerpo docente como del estudiantado. Así lo señala la docente del caso 2 (E7: 53, C2M: D2M) afirmando que es vital dicho conocimiento para el desarrollo académico de las personas participantes en los distintos trayectos académicos. En esta misma línea, la compañera del caso 5 enfatiza en el protagonismo de dispositivos como

lectores de pantalla (E24: 32, C5H: G5M) y de la configuración y uso del formato de accesibilidad en estos dispositivos.

#### **4.1.4.3.4 TAE: Alcanzar objetos**

El tipo de apoyo como el alcanzar objetos, se utiliza en el momento de querer acceder a diferentes implementos, como libros, que no se encuentran en lugares accesibles; o tener que transitar por espacios que no cuentan con las condiciones aptas para la movilización, lo que igualmente impide cumplir con el objetivo. (E76: 3, C6M).

#### **4.1.4.3.5 Barreras para accesibilidad: física**

En la dimensión de accesibilidad física, las barreras tienen 63 citas enraizadas, cuyas propiedades están vinculadas con la **seguridad y libertad de tránsito, accesibilidad parcial, barreras generadoras de desventajas y desigualdad, necesidad de inversión, invisibilización de necesidades, barreras que promueven la deserción universitaria, participación de la familia en la minimización de barreras y existencia de obstáculos físicos en la práctica profesional.**

De acuerdo con Pérez (2019), quien recurre a Thomas (2014), refiere que las barreras son un concepto dinámico que incide en la interacción entre las personas y las condiciones de su entorno; es decir, objetos, actitudes, procedimientos y normas, los cuales limitan o restringen la realización holística de la ciudadanía. Particularmente, las barreras vinculadas a la seguridad y libertad de tránsito, se refieren a la limitación del traslado de la población estudiantil de un lugar a otro por diferentes causas, como puede ser la existencia de obstáculos físicos de las aceras y calles en mal estado, o de construcciones en proceso, entre otros (E84: 26, C7M).

La caracterización teórica anterior, es visualizada a través de fallos en las pocas condiciones de accesibilidad (E82: 16, C7M). Incluso, algunos espacios considerados “accesibles” paradójicamente continúan obstaculizando la libertad de tránsito (Guzmán, 2015) de la persona con discapacidad (E46: 11, C9H: G9H). Dichas barreras se encuentran en los trayectos que la persona con discapacidad debe enfrentar para llegar al centro de estudios universitarios. A pesar de los

obstáculos, el estudiantado logra finalizar exitosamente su carrera académica (E1: 28, C1H).

De acuerdo con los textos discursivos, se identifica la existencia de barreras que continúan generando restricciones en la participación de la vida universitaria. Por ejemplo, la mujer del caso 1 menciona que existen algunos elementos de la infraestructura que limitan el libre acceso a ciertos sitios (E82: 11, C7M). Por consiguiente, la docente del caso 10 asegura que todavía no existen las condiciones óptimas de accesibilidad física (E16: 8, C10M: D10H).

En esta misma línea, se afirma que la universidad siempre ha enfrentado barreras a pesar de contar con espacios estéticamente bellos, los cuales limitan la movilización del estudiantado con discapacidad (E7: 37, C2M: D2M) y, por ende, violentan el derecho a la educación y a la libertad de tránsito dentro del campus universitario. No obstante, es justo reconocer el cumplimiento por parte de las universidades de algunas acciones demandadas en las políticas sociales relacionadas con la accesibilidad, que aparecen en la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley 7600) y en la Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad (Ley 8661).

Los textos discursivos indican que las barreras de accesibilidad física se convierten en desventaja y desigualdad debido también a que el estudiantado con discapacidad, se encuentra restringido para acceder de manera autónoma a sitios que son vitales para el desarrollo integral de las personas; por ejemplo, utilizar un baño o subir al automóvil (E81: 6, C8M: PA8H).

Dichas desigualdades se identifican en los criterios para la toma de decisiones administrativas de las instituciones de educación superior. Un ejemplo de ello es citado por la mujer del caso 6; ella cuestiona la gestión de la universidad en cuanto a la existencia de inversión económica para ciertas áreas y otras no, soslayando los derechos de la población estudiantil con discapacidad, por lo que se evidencia una vez más la constante sociohistórica de exclusión y segregación social de la ciudadanía vulnerabilizada (E76: 4, C6M).

Uno de los obstáculos que genera desventaja y desigualdad, destacado por los discursos interactuantes de la investigación, se refiere a la existencia de

gradas, desniveles y rampas diseñadas fuera de los criterios establecidos en las normas del diseño universal. Por ejemplo, la mujer del caso 6 refiere que dependía de una persona facilitadora para acceder a esos sitios comunes universitarios como baños, aulas y bibliotecas. Incluso, menciona el sentimiento generado por la cantidad de barreras que enfrentó en su trayectoria académica universitaria, como la frustración (E76:3, C6M). Asimismo, dichos obstáculos son reconocidos por los grupos de pares de la mujer del caso 6, quien agrega que las barreras se trasladan al transporte interno universitario, situación que no reconoce la igualdad de oportunidades para con el estudiantado con discapacidad (E52:18, C6M:G6M).

Los discursos analizados evidencian que las barreras arquitectónicas son reconocidas tanto por la persona con discapacidad como por la familia, el grupo de pares y docentes. La compañera del caso 10 menciona que la señalización no es accesible (E50:14, C10M: G10M). Además, el acceso a los espacios físicos no era considerado como factor relevante (E1: 15, C1H) para el desarrollo académico del estudiantado en situación de discapacidad.

De igual manera, la docente del caso 1 refiere que el uso de cierta rotulación representa una forma de discriminación (E3: 42, C1H: D1M). Por ejemplo, se hace la distinción por medio de las figuras estereotipadas de cada género en los baños, y, si es una persona con discapacidad, se presenta el símbolo internacional de la discapacidad, el cual también expresa características estigmatizadoras (silla de ruedas). Aunado a lo anterior, la madre del caso 2 menciona que las aceras son angostas y existen incumplimientos de las políticas sociales (E8: 39, C2M: PA2M).

En las barreras de accesibilidad física se revela la necesidad de inversión por parte de las universidades en el mejoramiento del espacio arquitectónico y en la adaptabilidad de los equipos (E16: 19, C10M: D10H), además de no tomar en cuenta la falta de recursos adaptados con que cuentan los profesores para ejercer su práctica docente (E6: 56, C2M: G2H).

También se menciona que las barreras podrían ser las que ocasionan la deserción universitaria, debido a que se convierten en un factor para que muchos estudiantes abandonen los procesos de formación académica (E6: 14, C2M: G2H). Dichas barreras también se encuentran en aquellos espacios en donde las

personas con discapacidad desarrollan las prácticas profesionales (E3: 16, C1H: D1M).

Ante estas circunstancias, nuevamente se presenta el protagonismo de las familias en el afán de minimizar los diferentes obstáculos presentados en las trayectorias académicas. Un ejemplo de ello es destacado por la mujer del caso 2 quien refiere que el padre le colocó un dispositivo para apoyarse en los espacios de recreo durante el periodo escolar (E5: 23, C2M).

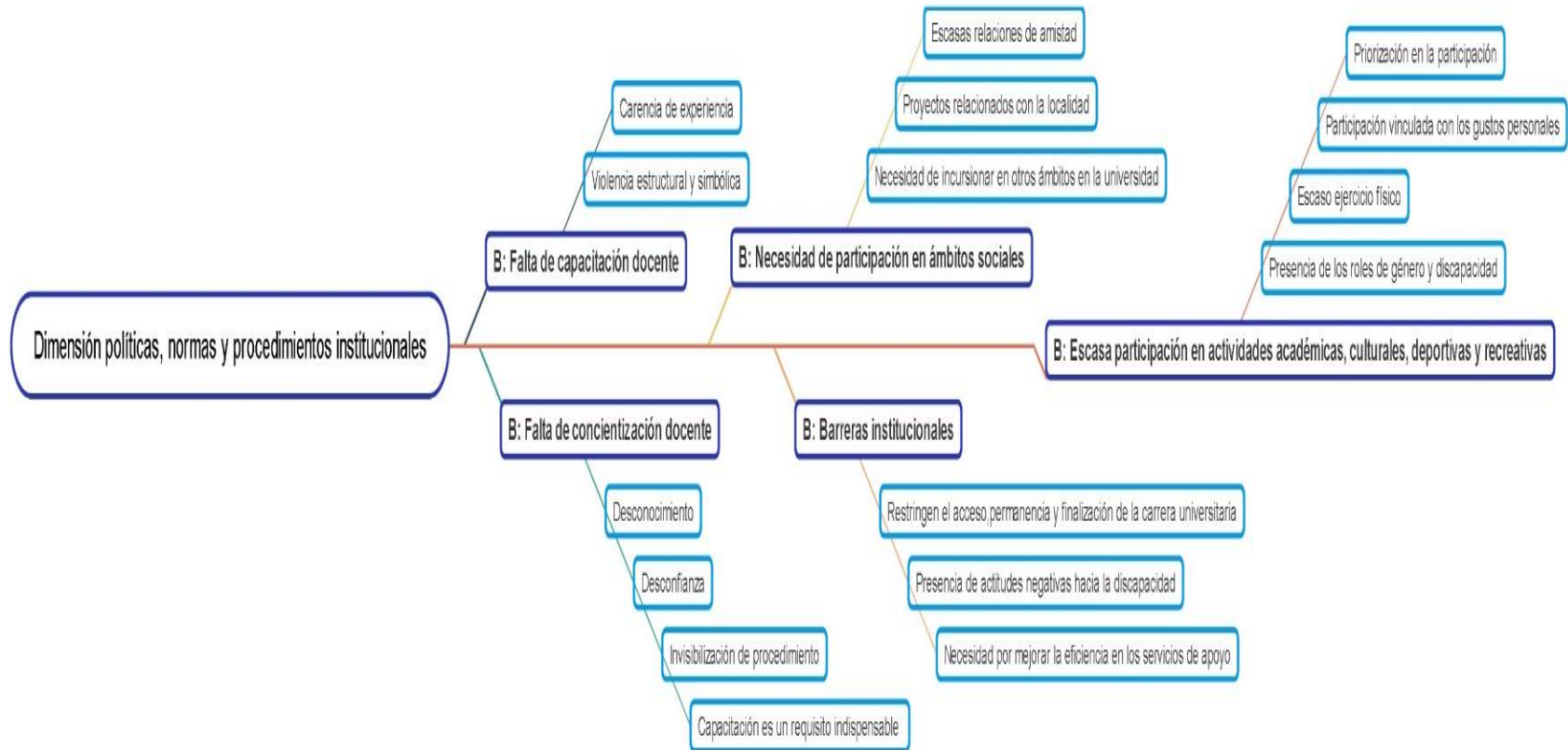
#### **4.1.4.3.6 Centralización institucional en la accesibilidad física**

El código centralización institucional en la accesibilidad física, se caracteriza por las demandas vinculadas con las políticas sociales de accesibilidad, que como eje prioritario, aparecen en la legislación costarricense. Los textos discursivos refieren que la ley 7600 es la que ha promovido los cambios obligatorios para que las universidades vayan mejorando la dimensionalidad de la accesibilidad (E6: 66, C2M: G2H).

#### **4.1.4.4 Dimensión de políticas, normas y procedimientos institucionales**

Esta dimensión se refiere a aquellas acciones que las instituciones universitarias ejecutan para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. No obstante, a la luz de los discursos interactuantes en la investigación, se nota 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.

Figura 12. *Dimensión política, normas y procedimientos: códigos y atributos*



Fuente: elaboración propia.



Con el objetivo de deconstruir la tradición investigativa en el ámbito de la discapacidad, la que usualmente se centra más en las barreras que en los apoyos, se hará un recorrido por los comentarios ligados a los apoyos y a su contextualización, aunque para lograrlo se haya recurrido a los fragmentos discursivos que aluden a las barreras.

#### **4.1.4.4.1 Reconocimiento de avance en accesibilidad, políticas y normas**

El reconocimiento del avance en accesibilidad, políticas y normas cuenta con 10 citas asociadas, las cuales se caracterizan por **la información y solicitud de apoyo, cambios y avances, oportunidades de ingreso, reconocimiento ambivalente e implicación en doble vía**. Es de suma importancia mencionar que otro código íntimamente relacionado con este es el de **Accesibilidad universitaria**, el cual cuenta con 9 citas enraizadas debido a que el progreso en el ámbito de políticas en la comunidad universitaria permite mayor acceso y apertura al estudiantado con discapacidad.

En referencia al primer código, la característica inicial se refiere a que las universidades cuentan con servicios de apoyo, los cuales brindan información y asesoría para los procesos de matrícula y solicitud de los ajustes razonables necesarios para el desarrollo universitario (E60:12, C4H).

El segundo de ellos es caracterizado por exaltar el avance actual de las universidades. Por ejemplo, el uso de intérprete (E52:21, C6M:G6M), la inversión en mobiliario (E14:9, C6M:D6M) y la formación pedagógica, aunque tímida, para con el profesorado (E11:20, C9H:D9M). Sin embargo, se reconoce que el involucramiento del profesorado es deficiente a pesar de la existencia de diversas iniciativas (E6:50, C2M), tales como la creación de diferentes comisiones vinculadas con la perspectiva de la accesibilidad y discapacidad en la gestión universitaria (E11:13, C9H:D9M).

Las oportunidades de ingreso son la tercera característica que destacan los discursos como apoyos significativos para la permanencia en el contexto universitario. También, se evidencia la accesibilidad en los procesos para recibir los recursos requeridos de los servicios universitarios establecidos para la atención del estudiantado con discapacidad (E85:53, C7M). Esta situación se presenta por la implementación de las políticas sociales vinculadas con la

inclusión, accesibilidad y discapacidad (E9:20, C3H:D3M), las cuales marcan hitos históricos que iluminan el reconocimiento de los derechos, particularmente el derecho a la educación.

El cuarto atributo es el conocimiento ambivalente en los avances, debido a que existen posicionamientos políticos que buscan brindar oportunidades en igualdad de oportunidades. Sin embargo, aún existen resistencias del cuerpo docente quizás por la falta de capacitación en apoyos para el desarrollo de sus prácticas docentes, como lo cita el compañero del caso 2, quien al mismo tiempo se desempeña como profesor universitario (E6:13, C2M:G2H).

Un quinto atributo de este código es el que se refiere a una implicación en doble vía, el cual consiste en que el estudiantado recibe apoyo de los servicios universitarios para la permanencia en los procesos académicos mediante la complicidad de sus grupos de pares, los cuales ofrecen los ajustes necesarios a sus colegas con discapacidad (E85:35, C7M).

#### **4.1.4.4.2 Falta de capacitación docente**

En la dimensión de políticas, normas y procedimientos, sobresale uno de los códigos de mayor densidad con 75 citas enraizadas, las cuales se encuentran relacionadas con la **carencia de experiencia**, y por ende, **el desconocimiento, la violencia simbólica, las resistencias** ocasionadas por el **desinterés docente e institucional, la segregación y exclusión social**.

La carencia de experiencia se observa en la insensibilidad enfrentada por la mujer del caso 7 (E84:46, C7M), el desconocimiento que es reflejado en la inaccesibilidad para brindar materiales de apoyo (E82:30, C7M), convirtiéndose en un acto discriminatorio que se pone de manifiesto en la sobrespecificidad (Jiménez, 2008), situación que se refleja también en lo expresado por la mujer del caso 10 cuando le ofrecen recursos indiscriminados para su desempeño en la universidad (E80:14, C10M).

Los argumentos evidencian que la falta de capacitación se refleja en la carencia de herramientas (E76:11, C6M) por parte del profesorado y en la falta del conocimiento (E60:33, C4H) necesario para implementar ajustes razonables, según lo requerido por las personas con ciertas discapacidades de forma permanente.

La carencia de experiencia, la insensibilidad y el desinterés docente en la falta de capacitación, generan violencia simbólica (Bourdieu, 1994, Ocampo, 2013; Hernández, B, 2013), la cual es categoría emergente en la investigación. Dicho tipo de violencia se refleja en los comentarios del profesorado vinculados a la mujer del caso 10 en el momento de cuestionarle su elección de carrera (E80:11, C10M), manifestarle que la carrera elegida tenía cierto estatus que no congeniaba con su discapacidad (E24:23, C5H:G5M); cuestionando incluso la capacidad intelectual de la estudiante (E5:32, C2M). Un acontecimiento semejante le sucedió a la mujer del caso 6, donde la docente le exigía de más por su situación de discapacidad (E76:6, C6M).

Aunado a lo anterior, se observa una **resistencia** por parte del profesorado para brindar materiales accesibles al estudiantado con discapacidad (E59:13, C5H), de manera que el avance tecnológico que permite contar con distintos tipos de ayudas técnicas, es limitado y depende del tipo de situación de discapacidad del estudiantado (E55:27, C3H). Además, se evidencia una falta de insumos y estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan el desarrollo académico de los y las estudiantes (E42:12, C4H:G4M). El hombre del caso 3 menciona que la resistencia y el poco acceso a materiales de apoyo restringe y condiciona a estudiantes con discapacidad impulsándolos a desistir de sus carreras (E55:10, C3H).

Es importante mencionar que las estrategias didácticas promueven el desarrollo de actividades académicas para una construcción apropiada de los conocimientos. Sin embargo, la resistencia y la falta de insumos generan ambientes excluyentes debido a la poca adaptabilidad para personas con diversidades funcionales (E45:7, C5H:G5H) y que además, puede relacionarse con una exclusión por discapacidad e incluso por género (E16:8, C10M:D10H), lo que pone en total evidencia el poco interés por parte de las instancias competentes en materia de accesibilidad en todas las esferas; sin importar su situación socioeconómica y de discapacidad (E14:8, C6M:D6H).

Otro de los argumentos devenidos de los fragmentos discursivos y relacionado con este código, es el desinterés institucional y la implicación que conlleva. El profesorado interactuante en esta indagación, menciona que existe

una carencia de insumos como cursos o talleres especializados (E14:6, C6M:D6H) que promuevan la implementación de metodologías pedagógicas en beneficio del estudiantado con discapacidad (E12:6, C4H:D4M), así como del acompañamiento a esta población en su trayectoria académica (E12:7, C11M:D11M), estrategias necesarias no solo para cumplir con un requisito parte de un estatuto o marco legal (E11:12, C9H:D9M), sino también para la garantía del derecho a la educación.

Asimismo, existe poco interés por la autogestión docente vinculada con temas de discapacidad (E11:9, C9H:D9M), lo que evidencia que las instancias universitarias no ofertan la capacitación docente ni los espacios de desarrollo necesarios para la apropiada implementación de estrategias incluyentes (E8:62, C2M:PA2M). Un ejemplo de ello lo menciona la docente del caso 3, quien refiere que solo en su maestría recibió un poco de información en materia de discapacidad, pero nada específico (E9:8, C3H:D3M). Incluso, el compañero de la mujer del caso 2, menciona que es importante contar con cursos optativos que permitan una debida concientización de toda la población estudiantil en general (E6:65, C2M:G2H).

#### 4.1.4.4.3 Falta de concientización docente

Otro de los códigos de mayor densidad, emergentes de los fragmentos discursivos, refiere a la falta de concientización docente con 69 citas asociadas; las cuales se relacionan con el **desconocimiento, la desconfianza, invisibilización de procedimientos, la capacitación requisito indispensable, la falta de capacitación incide en la dinámica institucional y resistencia, carencia de concientización incide en los apoyos, falta de concientización motivo de deserción y la invisibilización de la importancia de la concientización.**

En primer lugar, el **desconocimiento** de los fundamentos metodológicos surge como agente limitante en los contenidos relacionados con los cursos en materia de discapacidad (E2:34, C1H:G1M). De igual manera, la compañera del caso 5 menciona que la mayoría del profesorado asume que todas las estudiantes poseen los mismos recursos para trabajar en espacios virtuales (E24: 26, C5H: G5M), situación que invisibiliza las necesidades específicas de ciertas personas

con discapacidad. Además, el factor desconocimiento implica la sorpresa entre el profesorado al recibir estudiantes con discapacidad dentro de sus espacios áulicos (E50: 14, C10M: G10M), lo cual implica desconfiar de las capacidades propias y del estudiantado.

Otro aspecto importante presente en este código, es la **desconfianza**. Al respecto, la mujer del caso 2 refiere que tuvo profesores que desconfiaban de su capacidad intelectual (E5: 82, C2M) y de las competencias requeridas en la carrera, promoviendo estereotipos relacionados con que el estudiante en situación de discapacidad está siempre obligado a convencer al profesorado de que sí tiene capacidad académica como para seguir una carrera universitaria (E7: 28, C2M: D2M).

Aunado a lo anterior, la **invisibilización de procedimientos** representa una constante problemática en la concientización docente a causa del incumplimiento de los protocolos establecidos por las instancias encargadas, situación que condiciona el desarrollo de la temática de discapacidad en todas las áreas universitarias (E7: 39, C2M: D2M).

Asimismo, la **capacitación es un requisito indispensable** para la formulación e implementación de estrategias y metodologías que promuevan el acceso a toda la población estudiantil. Incluso, la docente del caso 2 menciona que la dotación docente debería ser considerada en la contratación (E7: 48, C2M: D2M), en virtud de la inclusión y la diversidad estratégica que englobe al estudiantado, de forma que les permita el desarrollo de criterios y habilidades (E45: 25, C5H: PA5H).

Siguiendo las líneas discursivas, **la falta de capacitación incide directamente en la dinámica institucional** de forma negativa e impacta la formulación de los procedimientos. Las diversas situaciones vividas por las personas de apoyo, evidencian las realidades contextuales que muchos padres y madres de familia enfrentan en los primeros años educativos de la persona con discapacidad (E8:15, C2M:PA2M); y que se requiere de un sistema educativo que garantice el derecho a la educación (E28:5, C9H:PA9M), desde el ámbito docente hasta el administrativo (E8: 16, C2M:PA2M).

Es de suma importancia mencionar que las resistencias derivadas del cuerpo docente y administrativo, refleja la **carencia de concientización que incide en los ajustes razonables**. Al respecto, la persona de apoyo del caso 9 menciona que el profesorado no aplicaba las evaluaciones de la misma forma que a las personas sin condiciones de discapacidad (E28:10, C9H: PA9M), además de no proveer los recursos académicos de forma accesible (E42:12, C4H:G4M), incluso no se toman en cuenta las necesidades específicas del estudiantado (E45: 24, C5H: G5H), lo que repercute en indisposición, malestar generalizado y una posible deserción.

Por otra parte, la **falta de concientización** repercute negativamente en la persona con discapacidad debido a la poca accesibilidad, situación que genera la deserción (E55: 10, C3H) a consecuencia de los criterios herméticos y desinteresados por parte del profesorado. De esta forma, se legitiman los prejuicios docentes, se establecen concepciones alrededor de las carreras universitarias (E55: 27, C3H) y se **invisibiliza la importancia de concientizar** al profesorado como herramienta que asegure el derecho a la educación de calidad en los sistemas académicos.

#### 4.1.4.4 Necesidad de participación en ámbitos sociales

En relación con la necesidad de participación en ámbitos sociales, la cual cuenta con 34 códigos asociados, esta se caracteriza por las **escasas relaciones de amistad**. El estudiantado menciona que no mantiene vínculos con sus grupos de pares ni participa en actividades extracurriculares. Sin embargo, el contacto es desarrollado a través de WhatsApp (E:60:39, C4H). Además, otro atributo de este código es el vinculado con **proyectos relacionados con la localidad**. La participación se presenta en grupos de carácter religioso (E60:21, C4H), involucramiento en gobiernos locales, específicamente con aquellos programas que visualizan la accesibilidad en la comunidad (E8:38, C2M:PA2M).

Asimismo, este código tiene atributos relacionados con la **necesidad de incursionar en otros ámbitos de la universidad**. Por ejemplo en el área de la investigación (E16: 16, C10M) mediante la participación y aporte que el estudiantado con discapacidad pueda ofrecer (E7:65, C2M), y en el espacio político en donde la lucha por el reconocimiento de sus derechos en la universidad se

organiza como colectivo universitario (E7:80, C2M:D2M). Además, la docente del caso 2 menciona la importancia de desarrollar líneas investigativas para garantizar prácticas docentes de calidad, particularmente en los procesos evaluativos (E7:75. C2M:D2M).

#### 4.1.4.4.5 Barreras institucionales

Las barreras institucionales cuentan con 30 citas asociadas, cuyos ejes principales se extienden a **las acciones institucionales que restringen el acceso, permanencia y finalización de la carrera universitaria, la presencia de actitudes hacia la discapacidad y la necesidad por mejorar la eficiencia en los servicios de apoyo.**

La primera se refleja en el discurso de la persona del caso 4, quien enfatiza su limitación de ingreso a una institución de educación superior porque no le brindaron la beca, factor importante para su **permanencia** dentro de la universidad, a pesar de que esta última presentaba las condiciones de accesibilidad que respondían ante su situación (E60:8, C4H). En esta misma línea, sobresale la **presencia de actitudes negativas hacia la discapacidad**. Por ejemplo, manifestaciones explícitas por parte de la administración, como lo refiere la familiar del caso 2 (E8:35, C2M:PA2M).

También se observa en la cita (E8:34, C2M:PA2M) que a la estudiante no la querían aceptar en la institución de secundaria ubicada en su localidad. Incluso, tales actitudes se reflejaron en manifestaciones de discriminación, como bien lo evidencia el caso 2, cuando el director del colegio ni siquiera demostró la actitud de trasladar a la persona con discapacidad a su respectivo grupo el primer día de clases (E5:30, C2M).

La discriminación en los contextos educativos presenta características de la violencia simbólica. Por ejemplo, la madre del caso 1 manifiesta que en la institución educativa se rechazó a su hijo con discapacidad por “no contar con el personal adecuado” y su hijo debió irse de la escuela (E4:29, C1H:PA1M), o que la institución carecía de capacidad para brindar los apoyos necesarios al estudiantado con discapacidad (E4:17, C1H:PA1M).

El tercer atributo que configura las barreras institucionales, está vinculado con la **necesidad de mejorar los servicios de apoyo**, los participantes

reconocen la existencia y su labor, pero se observa la necesidad de la actualización de estos (E7:46, C2M:D2M). Además, otro dato referente a lo anterior es cuando se menciona que las políticas sociales han promovido la eficiencia y obligatoriedad de estos servicios, pero se omite la necesidad de recursos económicos para su desarrollo (E7:39, C2M:D2M).

#### **4.1.4.4.6 Escasa participación en actividades académicas, culturales, deportivas y recreativas**

Este código cuenta con 19 citas asociadas, las cuales se caracterizan por **priorización en la participación, participación vinculada con los gustos personales, escaso ejercicio físico, presencia de los roles de género y discapacidad.**

Se evidencia que las personas con discapacidad **priorizan aquellos espacios de participación**, por ejemplo en actividades académicas como congresos (E85:67, C7M). Además, se enfatiza en que existe una limitación del tiempo y escaso apoyo (E5:73, C2M) para involucrarse en las diversas actividades universitarias (E55:19, C3H).

Sin embargo, sobresale la segunda característica, la cual se refiere a la **participación vinculada con los gustos personales**, donde la comunidad universitaria desarrollaba actividades que no respondían a los intereses del estudiantado, particularmente en el caso 7 (E82:3, C7M).

La tercera característica de la escasa participación consiste en que el estudiantado **practicaba poco ejercicio físico** (E55:18, C3H) y cuando realizaba algún tipo de deporte, era de carácter adaptado. Sin embargo, se puede inferir de acuerdo con el discurso del caso 1, alguna forma de estereotipo referente a la naturaleza de los deportes que responden a las necesidades de la población con discapacidad (E1:66, C1H).

Un atributo de la escasa participación es la **presencia de los roles de género o de discapacidad**, por ejemplo, la docente del caso 3 menciona que identificó mayor participación en los estudiantes que en las mujeres (E9:19, C3H:D3M). Además, la estudiante del caso 2, enfatiza que no se involucraba en actividades desarrolladas por su grupo de pares (E5:74, C2M) porque inmediatamente estos daban por sentado que no participaba por la situación de discapacidad (E5:76, C2M).



#### **4.1.4.4.7 Barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas**

Las barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas con 9 citas asociadas, las cuales enfatizan en la **carencia de espacios, barreras de acceso y desconocimiento docente en actividades culturales**. Por ejemplo la persona del caso 4 (E60:31, C4H) menciona que no ha encontrado sitios donde se interesen por sus necesidades de participación, también refiere que propuso una actividad cultural con el objetivo de que esta fuera accesible, no obstante, no se concretizó. Así mismo se reconoce que algunas actividades interuniversitarias se implementaban en espacios no accesibles (E52:19, C6M:G6M) o no se contaba con los apoyos necesarios para que la población estudiantil con discapacidad participara (E16:29, C10M:D10H). Inclusive los espacios no eran accesibles para el estudiantado con discapacidad (E2:25, C1H:G1M).

Las barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas también están vinculadas con el desconocimiento por parte del profesorado, debido a que refieren que no existen actividades específicas para la persona con discapacidad, ni han visualizado promoción de actividades de dicha naturaleza para que la población estudiantil con discapacidad participe (E9:13, C3H:D3M). En esta misma línea, el cuerpo docente dice desconocer si las personas con discapacidad participan o no de las actividades propias de la cotidianidad universitaria (E10:14, C10H:D10H).

Por lo tanto, se puede visualizar un posible desinterés el estudiantado en situación de discapacidad por participar en las diferentes actividades interuniversitarias; sin embargo, se debe profundizar en los motivos de la no participación de las personas con discapacidad en los espacios recreativos y/o culturales.

#### **4.1.4.4.8 Falta de capacitación institucional**

Otro código de gran relevancia para esta dimensión es el que se refiere a la falta de capacitación institucional, el cual cuenta con 15 citas enraizadas, cuyas características son el **desinterés y desconocimiento y desinterés por la perspectiva de discapacidad**.

Se evidencia que en el plan de estudios de las carreras no se incluye la perspectiva de la discapacidad desde la oficialidad; no obstante, existen docentes que por intereses personales, podrían incorporar dicha óptica en ciertos cursos vinculados con la realidad de la discapacidad (E76:11, C6M). Además, los textos discursivos mencionan que cuando se integra este enfoque podría ser de manera descontextualizada o parcializada, invisibilizando la necesidad de la transversalidad del tema de la discapacidad en el quehacer universitario (E11:11, C9H:D9M).

De igual manera, existen posicionamientos políticos que no garantizan el derecho a la educación superior debido a que, si bien es cierto se presentan barreras para que la población estudiantil con discapacidad acceda a los primeros ciclos formativos de una educación formal, dichos obstáculos incrementan al momento de ingresar a la universidad (E6:12, C2M:G2H), ocasionando lo que Rodríguez y Cano (2015) denominan efecto embudo.

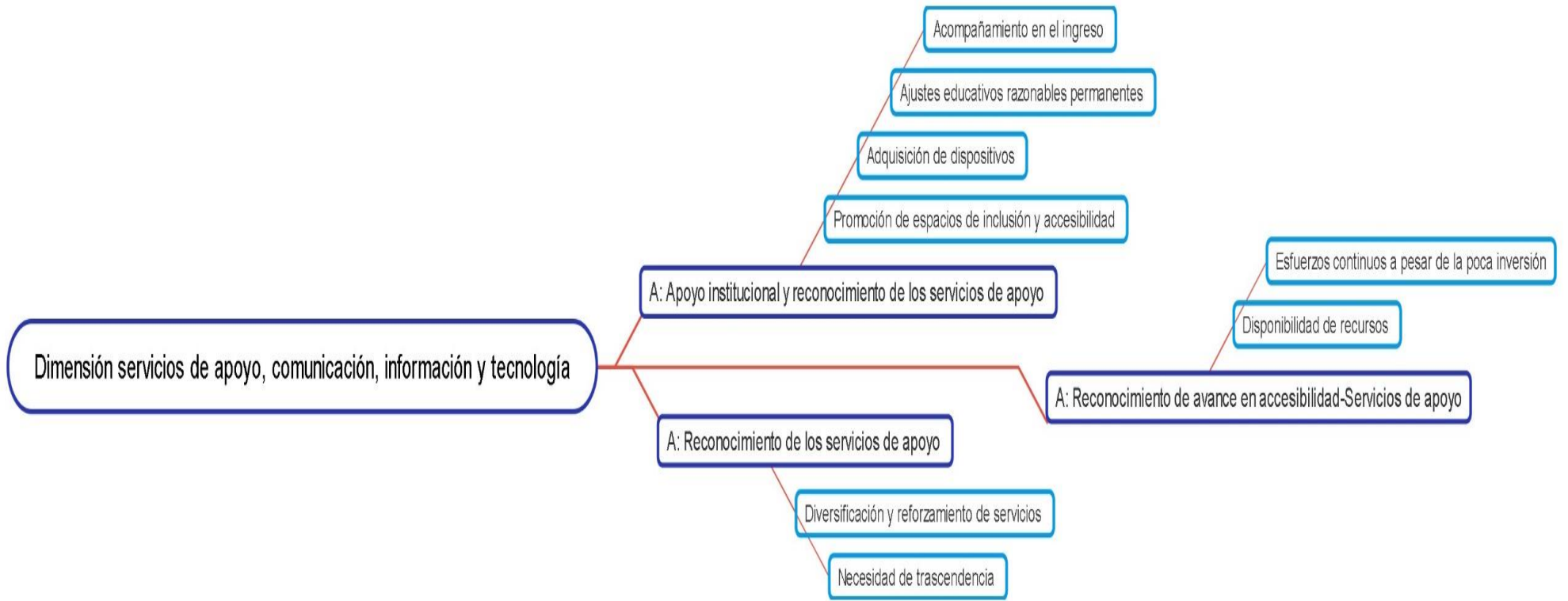
#### **4.1.4.4.9 Falta de formación docente en pedagogía universitaria**

En esta dimensión se reitera la falta de formación docente en la pedagogía universitaria con 11 citas enraizadas, cuyas características son **la formación específica** (E59:14, C5H), **interés docente por apoyar** (E24:3, C5H:G5M), **la búsqueda de estrategias didácticas inclusivas** (E24:22, C5H:G5H) **y flexibles** (E7:63, C2M:D2M), **y trascender el conocimiento académico-profesional adquirido** (E7:64, C2M:D2M). Cabe mencionar que este código se refiere a la importancia de la formación docente en pedagogía universitaria para el desarrollo de aprendizajes en la diversidad del estudiantado, y no necesariamente para enfocarse en brindar apoyos educativos centralizados en la discapacidad.

#### **4.1.4.5 Dimensión de 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.

. Figura 13. Dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología: códigos y atributos



Fuente: elaboración propia.

#### 4.1.4.5.1 Apoyo institucional y reconocimiento de los servicios de apoyo

En esta dimensión el código de mayor relevancia es el apoyo institucional con 33 citas asociadas, seguido por el reconocimiento de los servicios de apoyo con 12 fragmentos discursivos enraizados. El primero se encuentra vinculado con el **acompañamiento en el ingreso** (E60:12, C4H), la **coordinación e implementación de los ajustes educativos razonables permanentes** (E59:13, C5H), la **adquisición de dispositivos** (E7:51, C2M:D2M), facilitación de personas de apoyo para el desarrollo de diversos procesos formativos (E6:62, C2M:G2H) generadores de autonomía e independencia del estudiantado con discapacidad (E6:30, C2M:G2H).

De igual manera, la implicación de los servicios de apoyo con el estudiantado se presenta mediante el acompañamiento durante todos los procesos de la vida universitaria (E29:15, C4H:PA4M). Unido con lo anterior, se reconoce que la universidad se encuentra propiciando y promoviendo **espacios de inclusión y accesibilidad** en los diferentes niveles de la gestión administrativa (E6:68, C2M:G2H).

Por consiguiente, referir el apoyo universitario es también brindar oportunidades al estudiantado en la misma institución (E55:10, C3H) y entre estos son de vital importancia los recursos económicos como la beca (E31:11, C6M:PA6H).

La segunda característica que compone la dimensión de servicios de apoyo consiste en el reconocimiento de esta unidad operativa con 12 citas enraizadas, las cuales tienen como ejes fundamentales la **diversificación de servicios** (E36:18, C3H), el **reforzamiento de estos** (E9:10, C3H:D3M, E7:46, C2M:D2M) y la **necesidad de trascendencia** (E3:60, C1H:D1M).

#### 4.1.4.5.2 Reconocimiento de avance en accesibilidad-Servicios de apoyo

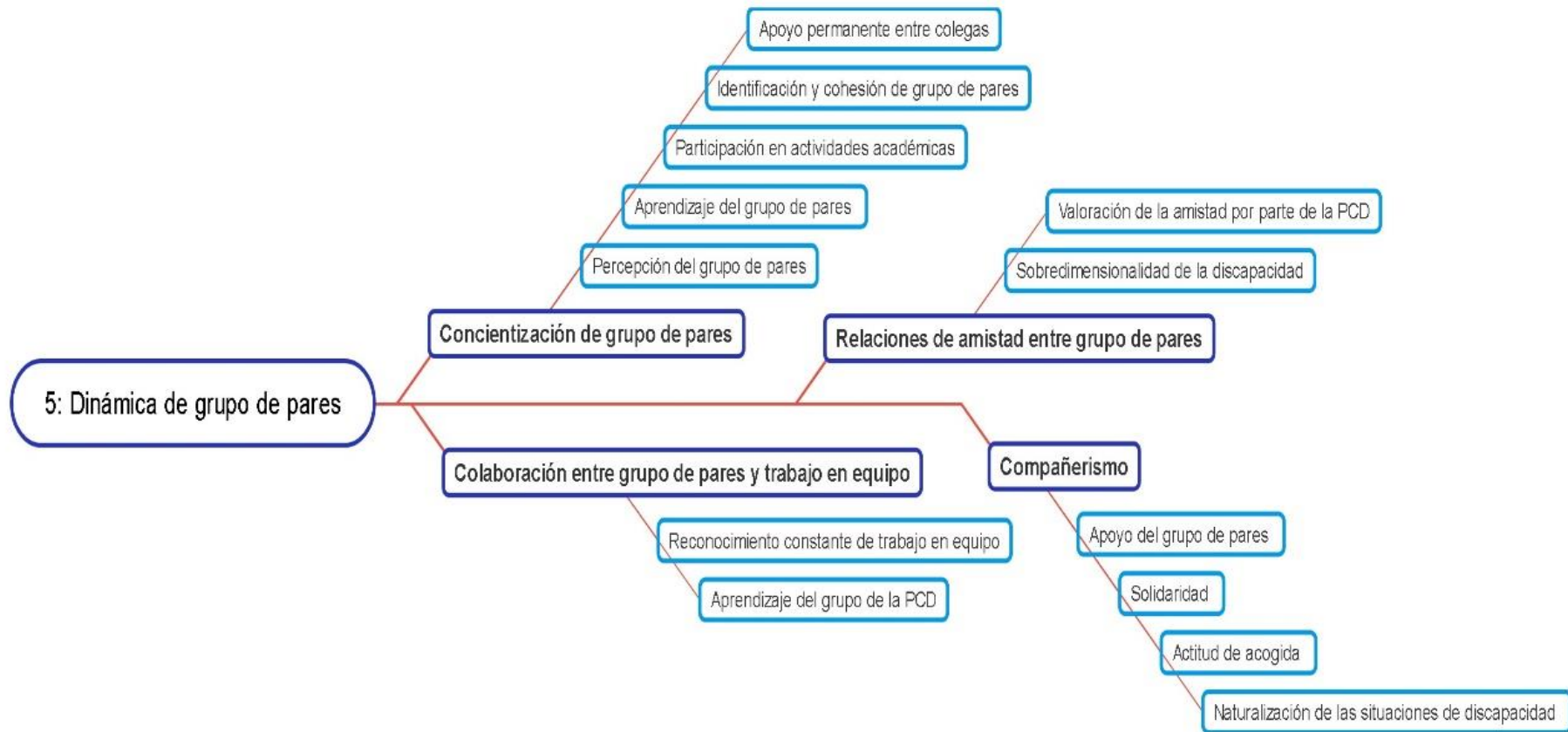
Los fragmentos discursivos continúan reconociendo el avance de la accesibilidad en los servicios de apoyo con 9 citas enraizadas, las cuales están configuradas por los **continuos esfuerzos** (E16:19, C10M:D10H) de estos entes para brindar los ajustes educativos razonables; sin embargo, aún continúa la poca inversión para dichas unidades operativas (E14:10, C6M:D6H) a pesar del trabajo ejecutado con la **disponibilidad de recursos** obtenidos (E16:14, C10M:D10H).

La **importancia de los servicios de apoyo** universitarios se observa en la complementariedad de ajustes desarrollados por otras unidades que brindan servicios para facilitar los procesos académicos universitarios, como son los programas de accesibilidad en la comunicación e información ejecutados por las bibliotecas (E10:11, C5H:D5H), o las distintas acciones que se realizan en las áreas administrativas de las universidades (E6:48, C2M:G2H). Además de la innovación y diversidad de subservicios como las personas tutoras (E10:10, C5H:D5H)

#### **4.1.5 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 figura:

Figura 14. *Dinámica de grupo de pares*



*Fuente: elaboración propia.*

#### 4.1.5.1 Concientización de grupo de pares

El código con mayor número de citas asociadas en esta categoría es la concientización de grupo de pares con 51 fragmentos discursivos, caracterizados por el **apoyo permanente entre colegas, la identificación y cohesión de grupo de pares, la participación en actividades académicas, aprendizaje del grupo de pares y la percepción del grupo de pares.**

El **apoyo permanente** se refleja en la totalidad de la vivencia universitaria. Por ejemplo la familiar de la mujer del caso 8 menciona que siempre sus colegas estuvieron presentes para brindar los ajustes que su hija requería (E81:12, C8M:PA8H). Además, hubo un constante involucramiento de los y las compañeras del estudiantado con discapacidad, para que este participara en las dinámicas del aula (E81:5, C5M:PA5H) y para atender las necesidades particulares surgidas de su situación de discapacidad (E59:41, C5H) a lo interno del grupo (E45:8, C5H).

Otro atributo de la presente dimensión se refiere a **la identificación y cohesión del grupo de pares**, donde estos pares comparten la cotidianidad universitaria (E80:17, C10M), se reconocen entre sí las características comunes (E36:8, C3H:G3H) y conforman grupos de socialización con los que se acompañan durante todo el proceso de la carrera universitaria (E36:5, C3H:G3H).

En esta misma línea, **la participación en actividades académicas** se presenta mediante la realización de trabajos finales de graduación, donde los grupos de pares se adaptan a las necesidades de sus colegas en situación de discapacidad (E76:14, C6M) y escogen a sus compañeros y compañeras para que realicen actividades representativas con el resto del grupo (E67:18, C8M).

Otro atributo que sobresale en este código es **el aprendizaje obtenido por el grupo de pares**. Los colegas reconocen que haber compartido la vida universitaria con PCD ha contribuido al desarrollo personal y profesional, debido a que aprendieron a tener una mirada más inclusiva y visualizan ahora necesidades nunca observadas (E67:16, C8M).

El aprendizaje citado en la argumentación anterior se encuentra relacionado con la cotidianidad de la discapacidad. Por ejemplo, el caso 4 menciona que sus compañeros y compañeras aprendieron gradualmente a

reconocerlo como persona y parte integral de la dinámica grupal en el contexto universitario (E60:34, C4H).

Asimismo, junto al aprendizaje con las personas con discapacidad, se reconoce que sus colegas en dicha situación han contribuido a concientizar tanto al resto del grupo como a la población universitaria (E49:9, C8M). Ante este reconocimiento, el grupo de pares menciona que el aprendizaje más significativo es comprender que no es necesario realizar diferencias entre personas con o sin discapacidad, sino simplemente centralizarse en la condición de persona y en sus capacidades como con cualquier otra persona (E42:13, C4H:G4M).

Además, se reconoce el apoyo incondicional que siempre brinda el estudiantado con discapacidad a su grupo de pares. Por ejemplo, el caso 4 refiere que su colega siempre le está facilitando información o ha aclarado interrogantes generados en las asignaciones (E42:6, C4H:G4M).

#### **4.1.5.2 Colaboración entre grupo de pares y trabajo en equipo**

El código de colaboración entre grupos de pares y trabajo en equipo cuenta 40 citas asociadas, las cuales se refieren al reconocimiento constante de **trabajo en equipo** que se desarrolla en las diferentes dinámicas (E60:37, C4H), el aprovechamiento de habilidades y actitudes de la persona con discapacidad, hecho que contribuye a la retroalimentación y al desarrollo de actividades académicas con excelencia (E45:6, C5H:G5H).

Asimismo, de acuerdo con los fragmentos discursivos, emergieron atributos semejantes al código anterior, como el **aprendizaje del grupo de la persona con discapacidad** (E84:54, C7M), la excelencia de la persona con discapacidad tanto de la perspectiva personal como académica (E82:15, C7M), la actitud de colaboración (E45:11, C5H:G5H), la necesidad del estudiantado con discapacidad para compartir, socializar y realizar cohesión de grupo (E42:8, C4H:G4M) y las relaciones positivas (E24:28, C5H:G5M).

De igual manera, el apoyo del grupo de pares contribuye a sobrellevar las actividades académicas que representan alguna dificultad para las personas con discapacidad y que no es ajustada por los profesores (E6:25, C2M,G2H).



En esta línea, se continúan observando los vínculos entre grupos de pares, los cuales se mantienen durante el tiempo a través de comunicaciones virtuales y chats en ciertas aplicaciones (E67:20, C8M).

En todos los atributos citados anteriormente, los y las colegas están pendientes de las diversas necesidades (E59:41, C5H) y ajustes razonables que deben ejecutarse para desarrollar espacios grupales inclusivos y de formas accesibles (E2:13, C1H:G1M).

#### 4.1.5.3 Relaciones de amistad entre grupo de pares

El código de relaciones de amistad entre el grupo de pares, con 32 fragmentos asociados, también se encuentra vinculado con otros códigos citados anteriormente. Se retoman características semejantes como la **valoración de la amistad por parte de la persona con discapacidad** (E80:17, C10M), duración de las relaciones de amistad (E55:36, C3H; E36:10, C3H:G3H), la **sobredimensionalidad de la discapacidad** en la socialización cotidiana donde existen colegas que sobrevaloran la discapacidad y la observan como un hecho extraordinario y este se vuelve un ejemplo a seguir (E52:19, C6M:G6M; E46:4, C9H:G9H), reproduciendo algunos estereotipos de la discapacidad, los cuales se puede inferir que llegan a condicionar los vínculos de amistad.

También se encuentra la visualización de la discapacidad, que es una característica permanente en los tres códigos analizados hasta el momento y la trascendencia de amistad (E2:15, C1H:G1M).

#### 4.1.5.4 Compañerismo

Otro código que configura la categoría teórica de dinámica entre grupo de pares es el compañerismo, con 32 fragmentos discursivos asociados. Este se caracteriza por el **apoyo del grupo de pares** hacia sus colegas con alguna situación de discapacidad, en las acciones académicas como la lectura de instrucciones o prácticas, descripción de videos y de funcionar como guía vidente (E60:38, C4H), así como tomarlos en cuenta en diferentes actividades intra y extracurriculares (E8:63, C2M:PA2M).

Se destaca la **solidaridad** (E7:65, C2M:G2M) entre grupo, la identificación de algunas necesidades de los procesos académicos con el objetivo de comprender (E6:28, C2M:G2H) y seguir apoyando, así como el desarrollo de

estrategias ejecutadas por el estudiantado con discapacidad (E59:11, C5H) para recibir el apoyo en los momentos requeridos dentro de las dinámicas del aula, cuyo resultado es una **actitud de acogida** (E45:9, C5H:G5H) y **naturalización** (E36:9, C3H:G3H) de las situaciones de discapacidad.

#### **4.1.6 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 enuncian, el reconocimiento de los derechos sociales y la naturalización de la discapacidad, entre otros. A propósito, se recomienda ver la siguiente figura:

Figura 15. *Perspectivas de discapacidad y género*



Fuente: elaboración propia.

#### 4.1.6.1 Reconocimiento de autonomía en la PCD

El reconocimiento de la autonomía de la persona con discapacidad es el código de mayor frecuencia de la presente categoría teórica, se configura por 110 citas asociadas, las cuales se caracterizan por **actitudes y oportunidades familiares, la concepción de la autonomía desde las diferentes modalidades, a partir de la normalización de los estereotipos de género, relacionada con los proyectos personales, posicionamiento claro, lucha por el reconocimiento de la autonomía, búsqueda de la independencia, autonomía vinculada con estereotipos de la discapacidad por parte de otras personas y desarrollo de estrategias autónomas.**

Las **actitudes y oportunidades familiares** se encuentran vinculadas con el apoyo familiar permanente en respaldar las decisiones de la persona con discapacidad (E85:91, C7M), así como la enseñanza y fomento de la independencia sin importar la situación en la cual se desarrollan las mujeres (E85:88, C7M).

La familia es reconocida como aquel ente clave que contribuye al éxito académico de la persona con discapacidad, hecho que es reconocido tanto por el grupo de pares (E50:15, C10M:G10M) como por el personal docente universitario (E12:19, C4H:D4M). Además, este grupo primario tiene claridad en los límites para el desarrollo de actitudes autónomas, como bien lo cita la madre del caso 9 (E28:17, C9H:PA9M) y es reconocido por el profesorado (E12:21, C4H:D4M).

El respaldo a las decisiones y la construcción de las actitudes autónomas se reflejan en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en la madre del caso 2 se observa que ella le enseñó que su condición era parte de su naturaleza humana (E8:31, C2M:PA2M). De igual manera sucede con la progenitora del caso 1, quien afirma que si desean alcanzar cierto objetivo tienen que esforzarse y desarrollar estrategias para lograrlo (E4:46, C1H:PA1M). Además, la autonomía se visualiza en la ejecución de los **proyectos personales**, los cuales están mediatizados por un fin último que es la independencia (E5:65, C2M).

A partir de los discursos interactuantes se percibe una concepción de **autonomía desde diferentes modalidades**. En primer lugar, esta es

comprendida como una acción natural (E85:8, C7M), la cual se encuentra limitada por un contexto inaccesible, carente de oportunidades para el desarrollo óptimo de las poblaciones en situación de discapacidad. No obstante, a pesar de dichas carencias, el estudiantado continúa fortaleciéndose y luchando por el reconocimiento de su autonomía personal (E81:6, C8M:PA8M).

En un segundo momento, el ejercicio de la autonomía se encuentra proyectado en las diversas trayectorias académicas (E9:18, C3H:D3M), acontecimiento reconocido por los docentes y familiares (E4:41, C1H:PA1M). Incluso este principio trasciende al simple hecho de reconocer a la autonomía como un derecho, el cual debe operacionalizarse mediante la figura del asistente personal o persona facilitadora (Ramírez, 2012) (E8:71, C2M:PA2M). Apoyo que genera autonomía e independencia (E5:108, C2M) en los distintos contextos universitarios.

El principio de la autonomía es conceptualizado bajo la **normalización de los estereotipos de género**; por ejemplo la madre del caso 2 se refiere al desarrollo autónomo mediante las actividades domésticas, las cuales son socialmente establecidas para las mujeres sin importar su situación de discapacidad (E8:70, C2M:PA2M). Es de suma importancia citar que dicha normalización de estereotipos vinculados con la autonomía también se presenta en el caso 5 cuando expresa que realiza tareas hogareñas, particularmente vinculadas con las propias necesidades de su existencia (E59:27, C5H), no tanto con acciones relacionadas a la atención de otros, como sí sucede con la chica del caso 2.

Dentro del código de reconocimiento de autonomía personal, se evidencia un **posicionamiento claro** del estudiantado que ejerce ese derecho. Por ejemplo, aunque el contexto familiar tienda a desarrollar ciertas actitudes sobreprotectoras, la determinación (Heredia, 2015; Soler, Teixeira y Jaime, 2015) (E5:103, C2M) y decisión protagonizan la vida de las mujeres con discapacidad (E76:26, C6M), situación que implica asumir riesgos y el control (Gómez, 2016 y Vidal, 2003) de sus propias experiencias de vida (E1:52, C1H).

En este mismo código, se observa una **constante búsqueda de la independencia**; sin embargo, el estudiantado menciona que realiza o desarrolla su cotidianidad de forma independiente y cuando requiere de algún apoyo lo busca

(E55:22, C3H). Esta situación describe una perspectiva de naturalización (E55:14, C3H).

En esta misma línea, se presenta la **autonomía vinculada con los estereotipos de la discapacidad** por parte de otras personas, por ejemplo se vincula este principio con las capacidades del estudiantado. Lo que evidencia la existencia de un estereotipo como la sobredimensionalidad de la discapacidad (E29:18, C4H:PA4M). De igual manera, la compañera del caso 9 refuerza dicho juicio de valor afirmando que su colega con discapacidad se desenvuelve igual que cualquier otro compañero sin discapacidad (E46:4, C9H:G9H).

A pesar de que la persona con discapacidad se encuentra constantemente demostrando su independencia y autonomía, se evidencia la presencia permanente de ideas estereotipadas que restringen este derecho por parte de las personas que rodean al estudiantado con discapacidad (E29:2, C4H:PA4M).

Los fragmentos discursivos también demuestran que, particularmente las mujeres, desarrollan **estrategias para la implementación de la autonomía**, acontecimiento reconocido por el grupo de pares (E6:30, C2M:G2H). Estas acciones al mismo tiempo se convierten en maneras de sobrevivir y alcanzar las metas establecidas por las estudiantes (E5:63, C2M).

#### 4.1.6.2 Estereotipos de discapacidad

En la presente categoría teórica se encuentra el código estereotipos de la discapacidad con una densidad de 89 citas asociadas. Con el objetivo de contar con una comprensión amplia en esta temática, se procedió a conceptualizar los diferentes juicios de valor a partir de los fragmentos discursivos interactuantes en la investigación.

El primer estereotipo identificado se refiere a la **centralización en la discapacidad**, el cual se define como aquellos méritos asignados socialmente a las personas por su situación de discapacidad. Un ejemplo de ello es lo que cita la mujer del caso 7 donde el contexto que le rodea reconoce con mayor ímpetu todas las acciones cotidianas que ella realiza como mujer con discapacidad (E85:77, C7M).

De igual manera, la historia se repite cuando el compañero del caso 9 resalta las distintas tareas que sus colegas con discapacidad, a pesar de su situación, se desarrollan como cualquier persona sin discapacidad (E46:13, C9H:G9H). Por lo tanto, las personas continúan reproduciendo dicho estereotipo por el simple hecho de mantenerse en una sola óptica, es decir, enfocándose en la discapacidad y no en el contexto (E84:20, C7M:D7H).

El segundo estereotipo referido por los textos interactuantes es el **miedo a la discapacidad**, por ejemplo el caso 7 menciona que algunos docentes no se acercaron a ella para preguntarle sobre los ajustes educativos necesarios para su desarrollo académico universitario (E85:12, C7M).

El “**lastimismo**” es el tercer estereotipo identificado, el cual se construye a través de los procesos de socialización engendrados en los diferentes ciclos históricos de las personas. Un ejemplo de la necesidad por derribar la lástima es la cercanía permanente con las personas en diversas situaciones de discapacidad, con el fin de que el contexto comprenda la connotación de naturaleza humana de esta (E83:29, C7M:PA7H). Por lo tanto, es necesario la interacción constante con la ciudadanía con discapacidad para develar la realidad de este juicio de valor (E85:3, C7M).

El cuarto estereotipo consiste en la preocupación por **herir sensibilidades**, la cual se manifiesta en evitar la utilización de algunos términos referentes a las situaciones de discapacidad (E45:9, C8M:G8M) y por temor a que estos ocasionen un daño colateral a las personas que viven con dichas condiciones. Por ejemplo, un colega de un estudiante con discapacidad visual expresa el siguiente discurso: “bueno mae nos vemos, uy que vergüenza” y me dijo “no tranquilo, yo también digo eso” (E84, 50, C7M:D7H). Por lo tanto, este estereotipo se reproduce en la utilización del lenguaje, el cual es un elemento trascendental para generar cambios sociales y, por ende, conductas y actitudes que eliminen la discriminación.

La creencia aún existente de que las personas en condiciones de discapacidad **carecen de capacidades y habilidades** (E82:9, C7M:G7M) para desempeñarse en el ámbito laboral, se convierte en el quinto estereotipo identificado en los discursos intervinientes en el presente estudio. Acontecimiento

que restringe y violenta el derecho a acceder a un empleo digno (E84:39, C7M:D7H).

El sexto estereotipo destacado es el de la **superheroína- superhéroe**, el cual se refleja en acciones de admiración y reconocimiento de aquellas tareas cotidianas donde se desempeñan las estudiantes con discapacidad, lo cual genera una sobredimensionalidad de las condiciones particulares. Un ejemplo de ello es citado por la estudiante del caso 7. Además, se sobre saltan cuando la mujer se desarrolla en ciertas áreas específicas (E50:7, C10M:G10M) o realiza gestiones que cualquier otra persona ejecutaría (E49:5, C8M:G8M).

El séptimo estereotipo es el de “**pobrecito**”, el cual es reproducido tanto por personas con discapacidad como sin ella. Por ejemplo, la chica del caso 7 reproduce tanto las ideas preconcebidas de discapacidad como de género (E83:26, C7M:PA7H), situación que de igual manera sucede con el caso 4 (E29:14, C4H:PA4M).

La **manipulación con la situación de discapacidad** se convierte en el octavo estereotipo identificado entre los textos discursivos. Este se refiere a la interpretación realizada por una docente en la cual la estudiante toma ventaja de su discapacidad para no cumplir con las demandas académicas. Sin embargo, la estudiante manifiesta que en ese momento ella estaba experimentando una situación de salud asociada a su discapacidad que le imposibilitaba cumplir con las tareas educativas, y no necesariamente se encontraba aprovechándose de su discapacidad (E76:8, C6M).

El noveno estereotipo consiste en creer en la falacia existente sobre la **imposibilidad de la persona con discapacidad** para estudiar, particularmente en aquellas áreas vinculadas con su situación. Un ejemplo de ello lo demuestra el estudiante del caso 3, quien refiere que su grupo de pares le cuestionaba su desenvolvimiento en la carrera de Educación Especial por la supuesta imposibilidad del desempeño personal (E55:31, C3H).

Aunado al noveno estereotipo, surge el décimo referente a que **el saber específico genera concientización** ante determinado eje temático, el cual tiene la falsa premisa de aquellas personas que desarrollan conocimientos (E55:30, C3H) particularmente vinculados con la discapacidad, son personas que tienen



mayor concientización y apertura para interactuar con poblaciones en condiciones de discapacidad. Sin embargo, no necesariamente esa situación se aleja de la realidad. Por lo tanto, se deduce la continua reproducción de estereotipos y juicios de valor.

El undécimo estereotipo se refiere a **la falsa creencia sobre los apoyos generalizados de acuerdo con la discapacidad**, debido a que existen ideas preconcebidas de que si ciertos apoyos fueron exitosos para el estudiantado con una discapacidad específica, es posible volverlos a implementar en el momento de presentarse alguna situación semejante, hecho que no necesariamente debe ser así (E55:27, C3H).

**La creencia de que la persona con discapacidad solo puede interactuar con semejantes** con su misma condición se convierte en el duodécimo estereotipo, como bien lo afirma el compañero del caso 2, quien esperaba que dos personas con discapacidad mantuvieran relaciones asertivas por el simple hecho de vivir con una discapacidad (E6:58, C2M:G2H). De igual manera, el caso 3 menciona que el estudiante con discapacidad se formó en una carrera vinculada con su discapacidad, lo cual eventualmente podría contribuir de manera automatizada para “ayudar” a su estudiantado (E36:14, C3H:G3H) y al contexto que le rodea, situación alejada de la realidad. Incluso, se observa el capacitismo obligatorio para la población con discapacidad de tener siempre que demostrar sus capacidades por excelencia. Al respecto, Guzmán y Platero (2012) y Otaola y Huete (2019), definen capacitismo como la combinación de prácticas, relaciones sociales, ideas e instituciones vinculadas con la integridad corporal, que como tales impulsan el prejuicio de que las personas en situación de discapacidad son inferiores en comparación con aquellas que no tienen dichas condiciones.

El decimotercer estereotipo es el de la **constante duda y cuestionamiento de las capacidades de la persona con discapacidad**. En relación con este juicio de valor se encuentran la segregación y discriminación presentadas por en el compañero del caso 2, quien refiere que, si el colega con discapacidad ha enfrentado diversas dificultades debe ser porque no contaba con las capacidades para sobrellevarlas, situación que deja entrever una connotación de superioridad

por el simple hecho de no tener discapacidad (E6:33, C2M:G2H). Una situación semejante sucede en el caso 5, quien se basa en la premisa “si la persona con discapacidad puede ¿por qué yo no?”, haciendo ver que él es capaz de hacerlo si una persona con “menos capacidades” ha mostrado que puede hacerlo–(E45:13, C5H:G5H).

Mediante el diálogo de los discursos interactuantes se presenta el decimocuarto estereotipo, el cual se refiere a la **connotación religiosa** de la persona con discapacidad, particularmente en el grupo de pares, (E36:22, C3H:G3H) cuando estos enfatizan que es una bendición contar con un colega en situación de discapacidad, o como le sucedió al estudiante del caso 9 que cuando estaba en la escuela una docente creía que él recuperaría la vista si tenía fe (E28:8, C9H:PA9M).

El decimoquinto estereotipo refiere a la **infantilización de la persona con discapacidad**, la cual se presenta en los contextos educativos mediante el aprecio al estudiantado con discapacidad visual, quienes son referidos como “cieguitos” (E29:20, C4H:PA4M) y cuando en las familias se refieren a las personas con discapacidad, ocasionalmente se mantienen diminutivos para referirse a ellas (E29:12, C4H:PA4M).

**El privilegio de la discapacidad** se convierte en el decimosexto estereotipo, el cual se manifiesta cuando se refieren a la cantidad de garantías o uso de apoyos técnicos que aseguran el cumplimiento de los derechos, particularmente desde la autonomía e independencia. Esta situación es considerada por los grupos de pares como privilegio, según manifestó un familiar del caso 9 (E28:15, C9H:PA9M).

Es evidente que la existencia de los estereotipos destacados en las líneas anteriores, son el resultado de una violencia simbólica que se manifiesta a través de las diversas afirmaciones destacadas en los fragmentos discursivos, lo cual genera que las personas sigan observando otras actitudes y conductas como algo natural, y que se continúe invisibilizando la violencia simbólica hacia la persona con discapacidad.

#### 4.1.6.3 Estereotipos de género

En esta categoría se destacan los estereotipos de género con 58 citas asociadas, entre las que sobresalen **la esencialidad de las mujeres, el “lastimismo”, minimización de las capacidades de la mujer, carrera feminizada, estereotipos originados del androcentrismo, diferencias entre géneros y el machismo.**

El primer estereotipo de género refiere a **la esencialidad de las mujeres**, con fragmentos discursivos que destacan la capacidad extraordinaria de las mujeres por su razón de ser mujer. Un ejemplo de esto se refleja en el caso 7 cuando la persona de apoyo afirma que “la mujer es más emprendedora y poseen un chip de motivación”, lo que se convierte en un factor determinante en la estereotipación de género (E83:26, C7M:PA7H). Además, la persona del caso 7 desarrolla connotaciones compasivas que reproducen **el “lastimismo”** a las mujeres con discapacidad (E84:32, C7M), situación que promueve estereotipos de género.

Otro estereotipo de género se relaciona con la **minimización de la capacidad de la mujer** con discapacidad. Este discurso emerge de fragmentos discursivos como los del caso 7, en donde la persona de apoyo afirma que tendrá que ayudar a su pareja debido a la discapacidad que presenta (E83:30, C7M:PA7H), minimizando las habilidades que la persona con discapacidad pudiera tener en beneficio de su desarrollo y autonomía, situación que fortalece el enfoque de capacitismo hacia la ciudadanía en condiciones de discapacidad.

Otro de los atributos de esta categoría refiere a la **feminización de las carreras universitarias**. Martínez (2015) menciona que las personas toman en consideración la elección de sus estudios universitarios basados en una construcción social, lo cual constriñe y limita las opciones de las personas de acuerdo a su género. Al respecto, Tejuca (2020) recurre a Rama (2009) y afirma que la feminización es una masificación de la educación superior como una estrategia de supervivencia de los hogares en beneficio de la calidad de vida, satisfaciendo las demandas sociales y laborales, en donde impera el uso de tecnologías y desarrollo de competencias, situación que lleva a las mujeres a acercarse a los centros de educación superior. Asimismo, Tejuca (2020) refiere

que los índices de matrículas por parte de mujeres en la educación superior, incrementaron considerablemente gracias a las políticas públicas educativas propuestas por la UNESCO (p.4).

Siguiendo la línea, la persona de apoyo del caso 1 cita que los padres y las madres de familia no están conformes con la integración de un hombre, que además de ser una persona en situación de discapacidad, ingresa a un sector laboral que ha sido históricamente vinculado con mujeres (E4:63, C1H:PA1M), con carácter maternal (E2:29, C1H:G1M). La existencia de barreras actitudinales promueve la feminización de las carreras en ciencias de la educación (E3:12, C1H:D1M), específicamente en el área de preescolar.

El quinto estereotipo sobresaliente de los fragmentos discursivos surge desde el **androcentrismo**. Según Fernández (2017), quien recurre a Sau (2000), Marimón (2000) y Moreno Sardá (2006), androcentrismo es un enfoque unilateral que centraliza a la figura masculina como perspectiva central de todas las cosas, menospreciando el rol de las mujeres y sus funciones en la sociedad, destinándolas a los espacios del hogar, transformando y legitimando los entramados sociales patriarcales, situación que limita a las mujeres en sus derechos, incluido el derecho a la educación.

Asimismo, un ejemplo de lo anteriormente descrito se observa con lo referido por la persona de apoyo del caso 1, quien describe que en su hogar sus hijos deben compartir el mismo cuarto a pesar de que uno es un “hombre hecho y derecho” (E4:46, C1H:PA1M). También, se evidencia en el caso 1 la importancia de exponer el ejemplo como hombre para la apertura de género entre las carreras feminizadas (E1:68, C1H), así como otorgar una figura paternal en los espacios de aula (E1:66, C1H), proveyendo características únicas y extraordinarias por el hecho de ser hombre (E1:34, C1H).

Otro de los atributos vinculados con los estereotipos son **las diferencias entre géneros**. A respecto, el caso 1 refiere haber experimentado dificultades con sus compañeras por el hecho de ser hombre (E1:70, C1H), situación que limita la amistad entre el grupo de pares. Asimismo, se vincula el **machismo** como una concepción sobresaliente debido a que la persona que se expresa cree que los

apoyos razonables se ven condicionados al género, beneficiando a las mujeres sobre los hombres (E1:69, C1H).

#### 4.1.6.4 Naturalización de la discapacidad

El código de naturalización de la discapacidad cuenta con 52 citas enraizadas y se refiere a que la interacción con personas en situación de discapacidad, es una dinámica tan natural como cualquier otra condición humana y, por ello, se reconoce esta manifestación de la diversidad de las personas. La naturalización se presenta en las cuatro dimensiones estudiadas. Entre los atributos más sobresalientes destacan **la naturalización de la discapacidad como condición humana mediatizada por el contexto sociofamiliar, igualdad de condiciones, continuidad de roles y visualizar la discapacidad en las acciones cotidianas de la vida social.**

La enseñanza familiar de la **naturalización de la discapacidad**, se refleja en los discursos de las personas interactuantes en esta investigación, cuando refieren que las familias desarrollan concepciones de naturalidad con respecto a la discapacidad (E85:88, C7M), convirtiéndola en una condición cotidiana en el núcleo familiar (E80:31, C10M) mediante la disponibilidad de apoyos y ajustes comunes (E80:33, C10M).

Asimismo, la naturalización dentro del contexto familiar, le permite a la persona con discapacidad ser considerada como un integrante más de la familia (E8:70, C2M:PA2M), con las mismas responsabilidades y derechos que sus familiares, desvinculando la situación de discapacidad (E5:42, C2M), generando espacios inclusivos y autónomos.

Igualmente, los y las compañeras manifiestan que la naturalización entre el grupo de pares es un asunto cotidiano en donde se comparten espacios comunes (E6:59, C2M:G2H) con actitudes de igualdad y de integración (E6:55, C2M:G2H), situación que permite que las relaciones interpersonales se desarrollen con naturalidad (E6:38, C2M:G2H). Aunado a lo anterior, otro atributo de relevancia es la naturalización de los apoyos. Al respecto, la mujer del caso 2 menciona que los apoyos educativos y familiares son naturales (E5:20, C2M), propios de la cotidianidad desde los primeros años de vida (E5:19, C2M).

También, es necesario mencionar que la formación de la naturalización no pretende invisibilizar a la discapacidad, sino que los sistemas educativos y estructuras sociales sean más inclusivos, donde las condiciones de discapacidad no sean elementos excluyentes (E11:21, C9H:D9M).

El reconocimiento de la discapacidad como condición humana, es otra característica asociada a este código, que visualiza que las personas con discapacidad no desean desvincularse por su situación (E5:11, C2M); por el contrario, buscan promover espacios de investigación y reestructuración sistemática, que permitan que la totalidad de la ciudadanía reconozca y comprenda que la discapacidad es inherente a la humanidad y que se encuentra en los diversos espacios de participación social (E5:17, C2M).

De esta forma, las personas pueden trabajar de manera inclusiva en beneficio de la **igualdad de condiciones**, atributo asociado a la naturalización de la discapacidad. Un ejemplo de esto se refleja con la compañera del caso 7, quien refiere que las responsabilidades universitarias son distribuidas de forma equitativa (E82:2, C7:G7M).

Por otra parte, el atributo de **continuidad de roles** refuerza la concepción de lo que significa ser hijo o hija mayor, la consideración y consulta a la hora de tomar decisiones (E76:32, C6M), esta connotación es identificada por la mujer del caso 8 (E67:35, C8M).

Por último, **visualizar la discapacidad en las acciones cotidianas de la vida social** permite desarrollar espacios donde impere la inclusión, el respeto y las relaciones de amistad, tal y como lo refiere la docente del caso 1, donde las personas interactúan en diferentes escenarios con total armonía (E3:33, C1H:D1M).

#### **4.1.6.5 Lucha por el reconocimiento de los derechos sociales (educación)**

El código de lucha por el reconocimiento de los derechos sociales, particularmente por el derecho a la educación, cuenta con 42 citas asociadas de las cuales sobresalen las siguientes: **los ajustes razonables garantizan el derecho a la educación, necesidad del derecho a la educación, participación como activista, necesidad permanente de lucha, avances y retrocesos.**

En primer lugar, **los ajustes razonables garantizan el derecho a la educación** mediante los servicios de apoyo en beneficio de las competencias académicas del estudiantado con discapacidad (E85:47, C7M), permitiendo el desarrollo de habilidades de forma holística.

En segundo lugar, la **necesidad del derecho a la educación** es concebida como la toma de acciones frente a un sistema de descarte de personas debido a que, como lo refiere la mujer del caso 6, es un sistema que funciona desde un modelo “normalizador” (E52:5, C6M:G6M), que requiere de políticas públicas en materia de educación para promover espacios inclusivos y diversos. Al respecto, la docente del caso 3 menciona que la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, No 7600, establece cambios para la participación de estudiantes con discapacidad en las universidades (E9:20, C3H:D3M).

La búsqueda de la inclusión en materia educativa es una constante que promueve entre las personas la **participación como activistas** en beneficio de los derechos humanos, particularmente el derecho a la educación. La mujer del caso 6 manifiesta que existen situaciones que carecen de asesoría legal, por lo que decidió ser activista en este ámbito (E76:20, C6M), proponiendo, agendando y luchando contra políticas para garantizar la accesibilidad (E76:13, C6M). De igual manera, la mujer del caso 8 evidencia la preocupación por la defensa de los derechos humanos para garantizar el goce del derecho a la educación (E67:29, C8M).

Aunado a lo anterior, la **necesidad permanente de lucha** es un atributo de mayor densidad en este código. Las personas interactuantes evidencian que desde los primeros años de vida, han tenido que luchar por el acceso a la educación (E8:17, C2M:PA2M), generando asperezas con el sistema educativo, profesores, padres y madres de familia (E28:5, C9H:PA9M). Se evidencia el espíritu de lucha como característica protagonista de las mujeres con discapacidad (E50:15, C10M:G10M). La premisa anterior es también reconocida por otras personas del contexto sociofamiliar del estudiantado interactuante en la investigación (E26:5, C3H:PA3M).

Es necesario mencionar que en pocas ocasiones el sistema contribuye con el acceso y garantía al derecho a la educación (E1:14, C2M) en donde las

maestras se unen a la lucha por la igualdad de condiciones. No obstante, la madre del caso 1 refiere que tuvo que recurrir a exigir evidencias legitimadoras (por ejemplo, al solicitar que fuese por escrito la respuesta recibida de no aceptación del estudiante con discapacidad en una institución de secundaria), esto para continuar la lucha por la formación educativa de su hijo (E4:29, C1H:PA1M).

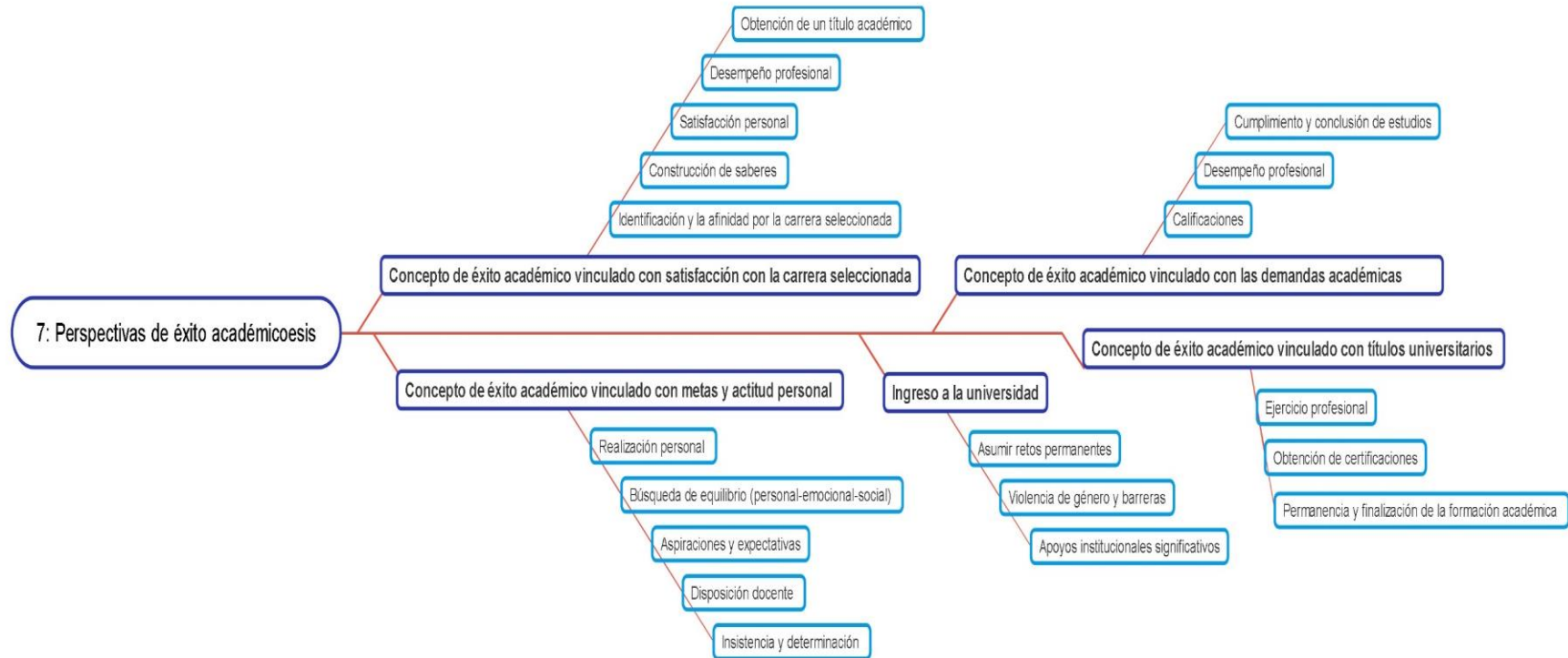
Por último, en cuanto a los **avances y retrocesos**, las políticas permiten la apertura de espacios y dinámicas en materia de educación; sin embargo, el seguimiento es ineficiente, lo que repercute en la permanencia y finalización de los estudios universitarios de muchas personas con discapacidad (E6:63, C2M:G2H).

#### **4.1.7 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:



Figura 16. *Perspectivas de éxito académico: códigos y atributos*



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura anterior, la perspectiva teórica del éxito académico está constituida por los códigos vinculados a la satisfacción con la carrera seleccionada (46), metas y actitud personal (37), demandas académicas (13) e ingreso a la universidad (13). La presente codificación axial retomará los 5 códigos principales que configuran el éxito académico, con el objetivo de profundizar en dicha categoría en el momento de ejecutar la codificación selectiva.

A partir de la argumentación anterior, el código con mayor cantidad de citas enraizadas es el que vincula el **éxito académico con la satisfacción con la carrera seleccionada**, este código es caracterizado por la obtención de un grado académico, el desempeño profesional, satisfacción personal, la construcción de saberes, identificación y afinidad con la carrera.

Los discursos destacan que el éxito académico se relaciona con **obtener un título académico** que contribuya al compromiso político y satisfacción con la carrera que se está estudiando (E84: 29, C7M: D7H). Elemento que se encuentra íntimamente vinculado con el **desempeño profesional**. Por ejemplo, la mujer del caso 7 menciona que el éxito es la posibilidad de finalizar la carrera y ejercerla (E83: 37, C7M: PA7H) con pasión e ímpetu, realizarse a través de su formación universitaria (E46:10, C9H:G9H), lo cual genera estabilidad laboral en el ámbito profesional (E36:17, C3H:G3H).

Otro atributo de este código es la **satisfacción personal**, la cual se encuentra íntimamente relacionada con el disfrute de lo que se está estudiando (E82: 32, C7M: G7M); además de finalizar ciclos educativos que le permitan desenvolverse en lo que realmente le interese (E55:37, C3H), a sentirse bien consigo mismo (E52:16, C6M:G6M) y a aprender de lo que se está realizando (E46:8, C9H: G9H).

De acuerdo con el horizonte argumentativo anterior, el concepto de éxito académico se encuentra relacionado con la **construcción de saberes** a partir de los aprendizajes y el disfrute de estos, como bien lo cita la estudiante del caso 10 quien enfatiza que no es solo obtener una calificación alta, si no gozar del conocimiento adquirido (E80: 35, C10M).

De igual manera, los textos discursivos enfatizan que, el éxito académico se encuentra íntimamente relacionado con la **identificación y la afinidad por la**

**carrera seleccionada**, por ejemplo, la estudiante del caso 9 menciona que ingresa a su segunda opción de carrera y se enamora, logrando así su finalización (E80:9, C10M). Un acontecimiento semejante le sucede a la mujer del caso 6, quien también cita que entra a una formación determinada sin haber existido un proceso de escogencia definido; sin embargo, ella le agrega el componente de acceso, debido a que la universidad contaba con una sede cerca de su lugar de residencia (E76:31, C6M). Por lo tanto, aunque la estudiante no estaba segura de desarrollarse en la carrera elegida, poco a poco le encontró el interés y terminó finalizándola, sintiéndose satisfecha, por lo que actualmente se desarrolla en un puesto relacionado con la carrera estudiada.

Finalmente, los textos discursivos muestran que existe una correlación entre la identificación con la carrera (E67:9, C8M), conocimientos (E42:9, C4H:G4M), satisfacción y realización en la formación académica recibida (E26:10, C3H:PA3M).

#### **4.1.7.1 Concepto de éxito académico vinculado con metas y actitud personal**

El presente código cuenta con 37 citas asociadas, las cuales se vinculan a **la realización personal, búsqueda de equilibrio, vínculo con aspiraciones y logro de objetivos, actitud docente, disposición e implicación y la insistencia.**

La **realización personal** se encuentra relacionada con el empoderamiento, el ímpetu por desarrollar sus objetivos (E81: 7, C8M: PA8H), el bienestar y la finalización de los estudios universitarios (E52: 16, C6M: G6M) y sentirse bien consigo misma (E3: 45, C1H: D1M).

De igual manera, se reconoce que en el éxito académico es necesaria la **búsqueda de equilibrio** entre la realización personal, el bienestar emocional y las interacciones presentes en los contextos sociales que rodean a las personas en situación de discapacidad (E60: 40, C4H).

En esta misma línea, sobresale el protagonismo de las **aspiraciones y expectativas** (E55: 37, C3H), las cuales se relacionan con las condiciones personales asociadas con el deseo de alcanzar metas (E6: 46, C2M: G2H) y la actitud de determinación en la forma de ser y estar (E11: 6, C9H: D9M).

De acuerdo con las líneas argumentativas anteriores, en este código se puede encontrar que el logro de los objetivos se vincula con el alcance de fines académicos (E36: 16, C3H: G3M) y personales que contribuyen al desarrollo integral (E11: 5, C9H: D9M) de las personas.

El código éxito académico vinculado con metas y actitud personal, reconoce que la **disposición docente** se convierte en un eje fundamental (E24: 21, C5H: G5M) para continuar y finalizar los recorridos académicos. Atributo que también se encuentra relacionado con la **implicación** con lo que se estudia (E20: 24, C5H: G5M), el disfrute (E7: 16, C2M: D2M) y apertura personal (E3: 48, C1H: D1M).

La **insistencia y determinación** sobresalen en los fragmentos discursivos. Por ejemplo, el caso 2 menciona que ella insiste hasta conseguir lo que se propone (E3: 48, C1H: D1M) a pesar de las consecuencias emocionales y físicas (E5: 102, C2M).

#### **4.1.7.2 Concepto de éxito académico vinculado con las demandas académicas**

En la categoría de la perspectiva teórica del éxito académico, el código demandas académicas se desarrolló a partir de 13 citas asociadas, las cuales interactúan entre **cumplimiento y conclusión de estudios, el desempeño profesional y las calificaciones como factores de éxito.**

La finalización de estudios académicos se encuentra relacionada con el **cumplimiento, conclusión** y cierre de etapas educativas de manera satisfactoria (E36:17, C3H:G3H) como el diplomado, bachillerato y licenciatura (E59:43, C5H), los cuales se convierten en objetivos curriculares por alcanzar (E36:16, C3H:G3H).

En esta misma línea, en el éxito académico sobresale el **desempeño profesional** debido a que se pretende trascender del aprendizaje adquirido en las trayectorias académicas al ámbito profesional (E6:45, C2M:G2H). Además, los textos discursivos continúan enfatizando que el **éxito académico se encuentra configurado por buenas calificaciones** (E6:44, C2M:G2H) y aprobación de las demandas educativas (E3:47, C1H:D1M).

#### 4.1.7.3 Ingreso a la universidad

Otro código representativo de la conceptualización de éxito académico es el ingreso a la universidad, el cual lo compone 13 citas enraizadas y se refiere a las diferentes maneras de cómo el estudiantado en situación de discapacidad accede a la universidad.

Este código se constituye por **asumir retos permanentes, los obstáculos de ingreso vinculados con violencia de género, permanencia de barreras para el ingreso de personas en condiciones de discapacidad y apoyos institucionales significativos.**

De acuerdo con lo expresado en el fragmento discursivo del caso 1, **asumir retos** se convierte en una variable permanente debido a que en las diferentes etapas educativas enfrentó diversas barreras (E4:31, C1H:PA1M). Incluso, dichos obstáculos se encontraron mediatizados por la **violencia de género**, particularmente en el contexto familiar de la mujer con discapacidad (E5:26, C2M).

En esta misma línea, la docente del caso 2 refiere que aún permanecen **barreras de ingreso** para el estudiantado con discapacidad en educación superior, particularmente para aquellas personas con discapacidades cognitivas (E7:38, C2M:D2M).

Es de suma importancia mencionar que los textos discursivos refieren el protagonismo de los **apoyos institucionales** significativos mediante profesionales que facilitan procesos (E55:8, C3H) o acompañamiento del grupo de pares (E67:7, C8M), apoyos socioeconómicos (E60:7, C4H), acciones afirmativas (E6:10, C4H) y apoyos educativos (E80:6, C10M).

#### 4.1.7.4 Concepto de éxito académico vinculado con títulos universitarios

El concepto de éxito académico vinculado con títulos universitarios se asocia con 13 citas, las cuales se extienden desde **la permanencia, finalización y obtención de certificaciones de estudios hasta el ejercicio profesional.**

Una vez más, se destaca que el éxito académico se vincula con la finalización de la carrera universitaria (E83: 37, C7M: PA7M), la **obtención de títulos académicos** que contribuyen a los logros profesionales (E55: 37, C3H), los cuales, al mismo tiempo, permiten el acceso a un empleo digno para poder

sobrevivir y mantener una calidad de vida de acuerdo con las posibilidades laborales que se tengan (E31: 13, C6M: PA6H).

#### **4.2 Horizonte relacional: la codificación axial**

En el presente apartado se realizará un análisis relacional con el objetivo de desarrollar y elaborar vinculaciones de los datos a partir de la interacción entre las cuatro unidades de observación (personas con discapacidad, familiares, grupo de pares y docentes) de las experiencias de éxito académico. Las interacciones relacionales se ejecutan a partir de los vínculos entre códigos, atributos y grupos teóricos, originadas en la codificación abierta, cuyo resultado fue las categorías explicativas.

Es de suma importancia aclarar que en este informe de investigación se presentan las distintas codificaciones (abierta, axial y selectiva) de la Teoría Fundamentada. Los tres tipos emergen durante todo el proceso de indagación y mantienen dinámicas interactuantes entre sí, no son excluyentes, ni jerárquicas.

A continuación, se presentan de manera gráfica, las interrelaciones intervinientes en las experiencias de éxito y posteriormente se describen las vinculaciones con el objetivo de comprender el fenómeno estudiado.

##### **4.2.1 Categoría explicativa 1: La presencia de la caracterización endógena en el éxito académico**

En esta relación se observa la interacción dinámica entre la categoría teórica número 2, caracterización endógena y la 7, la perspectiva de éxito académico. Específicamente los códigos y atributos relacionales con las características endógenas son: metas claras, particularmente los atributos de realización personal, familiar y profesional, autonomía e independencia y la permanente actitud para derribar barreras.

En cuanto al código el liderazgo, sobresale el atributo realización personal y profesional. En la perspectiva de éxito académico se encuentran los elementos del desempeño profesional, búsqueda de equilibrio, insistencia, determinación y ejercicio en el ámbito laboral.

Se evidencia una relación clara entre el atributo de realización personal familiar y profesional con el desempeño en la profesión, el cual es protagonista en

el éxito académico. De igual manera, dicha interacción se vincula con la búsqueda de equilibrio personal, emocional y social.

En esta misma línea, se encuentran la autonomía y la independencia, las cuales influyen en la insistencia y determinación presentes en la perspectiva de éxito académico. Esta última también se vincula con la permanente actitud por derribar barreras.

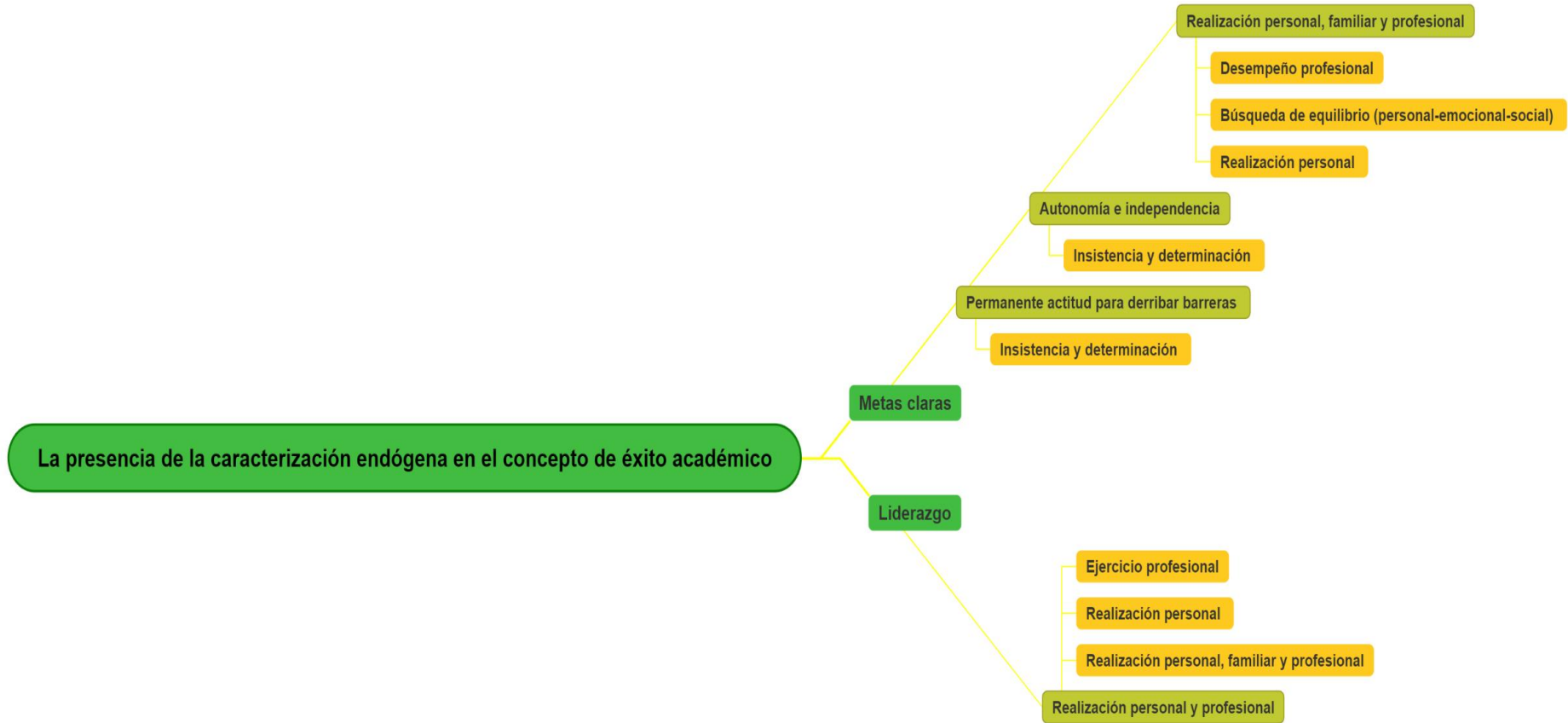
Por consiguiente, la realización personal y profesional interactúan con el ámbito laboral. Por lo tanto, es evidente que en la caracterización endógena la insistencia, metas claras y liderazgo, son códigos intervinientes en el concepto de éxito académico, vinculado este a la satisfacción con la carrera elegida, actitud personal y la obtención de títulos universitarios.

De acuerdo con los horizontes argumentativos citados anteriormente, estos conducen a la comprensión de la conceptualización que se tiene del éxito académico de las mujeres con discapacidad, el cual está vinculado con la satisfacción de la carrera seleccionada y la actitud personal.

En relación con lo anterior, se evidencia que las mujeres mantienen una actitud de liderazgo, lo cual las lleva a ser insistentes y determinadas en lo que se proponen, dispuestas a derribar las barreras que se les imponen, acontecimiento que contribuye a una realización personal y a un desempeño profesional óptimo. Además, se observa una satisfacción con la carrera que cursaron o que se encuentran desarrollando. Dicha caracterización, también se relaciona con el protagonismo de la familia, particularmente las madres, quienes están presentes en todas las trayectorias educativas. Se observa que la autonomía y la independencia se ubican como variables interdependientes del éxito académico.

Las interacciones mencionadas en las líneas precedentes se observan en la siguiente figura:

Figura 17. Relación entre categoría 2 y 7



Fuente: elaboración propia



#### **4.2.2 Categoría explicativa 2: El protagonismo del contexto familiar en el concepto de éxito académico**

Otra relación originada a partir de la codificación axial es la que se refiere al protagonismo de la familia en el éxito académico, lo cual contribuye a la permanencia y finalización de la formación académica, atributo donde intervienen las siguientes características: naturalización de la situación de la discapacidad en el entorno familiar, realización personal, insistencia y determinación, empoderamiento y reconocimiento de los derechos de la persona con discapacidad por parte de la familia, protagonismo y determinación de las madres para que sus hijos e hijas alcancen la realización personal mediante sus aspiraciones y expectativas y el deseo de superación de las madres.

De acuerdo con la argumentación anterior, se puede hipotetizar que el contexto familiar contribuye a que las estudiantes con discapacidad permanezcan y finalicen sus trayectorias académicas exitosamente. El papel de las madres es significativo en dichos procesos, según se nota desde los primeros años de vida y durante los diferentes ciclos del desarrollo humano.

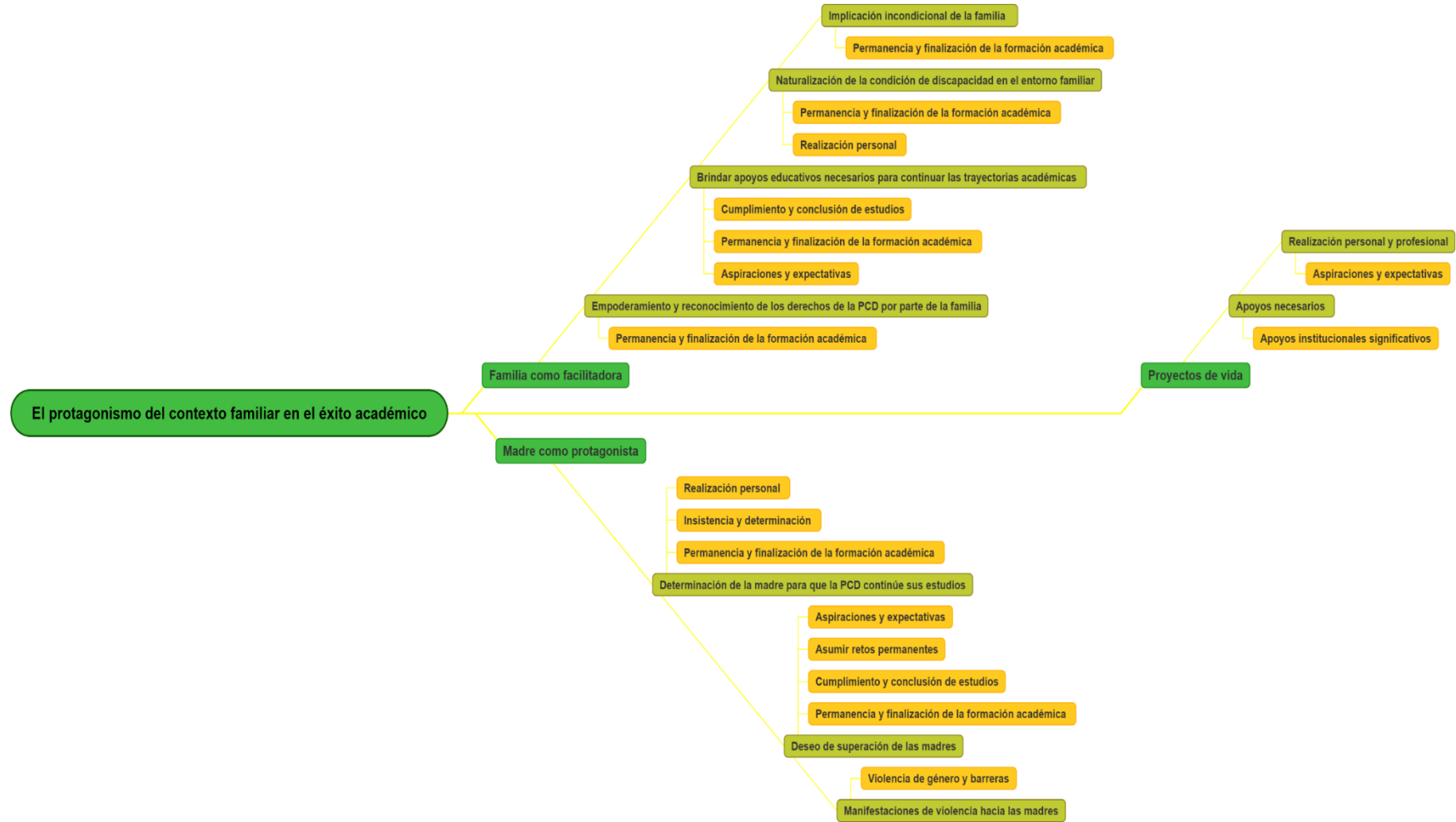
Además, son evidentes las manifestaciones de violencia hacia las madres, fenómeno que se encuentra también dentro del código de éxito académico vinculado con el ingreso a la universidad, donde se ubica la violencia de género a través de la imposición de las barreras. Por lo tanto se deduce que, en dichos espacios académicos, las personas identifican y reconocen con mayor criticidad esta inconcebible realidad.

En relación con el código proyectos de vida, específicamente la característica de realización personal y profesional, el desempeño y la satisfacción en ambos ámbitos caracterizan el concepto de éxito académico vinculado con la identificación de la carrera seleccionada. Finalmente, dentro de este mismo código se rescatan los apoyos necesarios, los cuales se relacionan con los ajustes institucionales presentes en el ingreso a la universidad.

En la presente categoría explicativa, se reitera la participación fundamental de la familia en el éxito académico, mediante la naturalización de la discapacidad, el empoderamiento y reconocimiento de los derechos de las personas, situación

que contribuye al desarrollo de los proyectos de vida, vinculados con las áreas personales y profesionales.

Figura 18. *Protagonismo de la familia en el éxito académico*



Fuente: elaboración propia.

### **4.2.3 Categoría explicativa 3: Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico**

De acuerdo con la codificación axial, en las interacciones entre las dinámicas del grupo de pares y su participación en el éxito académico, se encuentran relaciones entre los apoyos incondicionales brindados por los colegas, la permanencia y la finalización de la formación académica.

En la presente categoría explicativa, se observa que el apoyo permanente entre grupo de pares contribuye a obtener calificaciones y a sobrellevar las demandas académicas, característica que facilita el cumplimiento y la conclusión de los estudios universitarios.

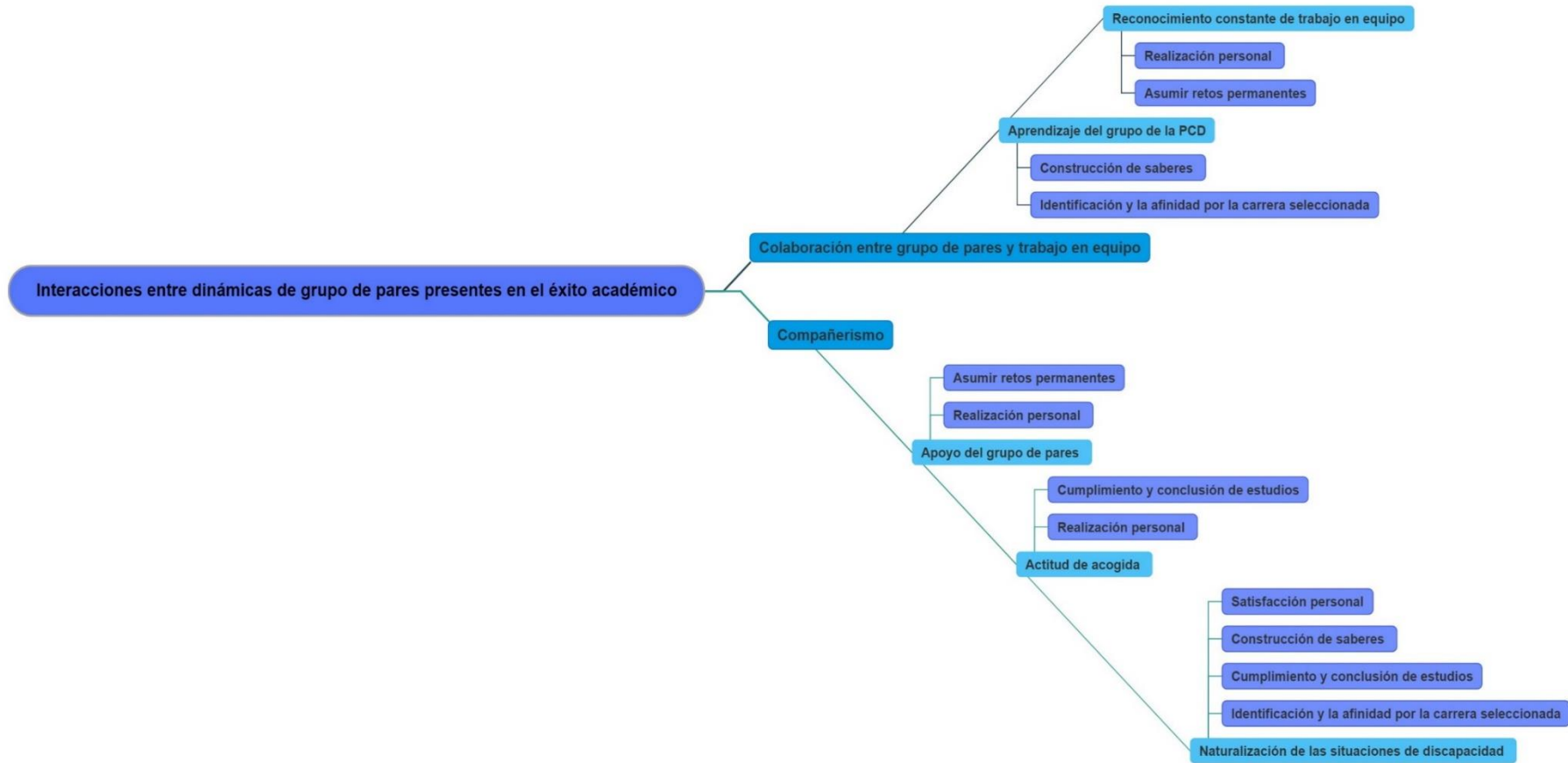
El código de concientización del grupo de pares, mediante la identificación, colaboración, cohesión grupal y trabajo en equipo, se encuentra relacionado con la construcción de saberes, identificación y afinidad por la carrera seleccionada, además del cumplimiento y conclusión de los estudios. En este mismo código se ubica la participación en actividades académicas, el cual interactúa con el concepto de éxito académico vinculado a la satisfacción personal. De acuerdo con esta caracterización de códigos, se puede interpretar que las relaciones positivas y asertivas entre colegas contribuyen a la permanencia en los procesos formativos universitarios.

Dentro del concepto de éxito académico, desde la perspectiva de cumplimiento de metas y la actitud personal, interactúa el aprendizaje adquirido por los grupos de pares, de parte de la persona con discapacidad, particularmente en lo relacionado con la insistencia, determinación, aspiraciones y expectativas.

El compañerismo se caracteriza por el apoyo de los grupos de pares, actitud de acogida y naturalización de las situaciones de discapacidad. Estas características se vinculan con el cumplimiento, finalización de estudios, actitud docente y asumir los retos. Dichos atributos constituyen el éxito académico desde la óptica de metas, actitud personal e ingreso a la universidad.

Por lo tanto, se puede concluir que, el acompañamiento y la presencia del grupo de pares es un factor facilitador en el éxito académico de la persona con discapacidad.

Figura 19. *Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico*



Fuente: elaboración propia.

#### **4.2.4 Categoría explicativa 4: La accesibilidad: dimensión interviniente en el éxito académico**

Con el objetivo de analizar la participación de las diferentes instancias universitarias que brindan servicios y recursos de apoyo en las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad, se procede a relacionar la categoría teórica de la dimensionalidad de la accesibilidad con la perspectiva de éxito académico. Particularmente, en la dimensión actitudinal el código de concientización docente concurre con la disposición del profesorado, el cumplimiento y la finalización de los estudios formativos.

En esta misma línea, el atributo de búsqueda de apoyo por parte de las personas docentes se interseca con la construcción de saberes, disposición docente, cumplimiento, conclusión de estudios universitarios y apoyos institucionales significativos; códigos y atributos que caracterizan el concepto de éxito académico desde la perspectiva de la satisfacción con la carrera seleccionada y las metas establecidas.

Continuando con el argumento anterior, la cuota de capacitación está interactuando con los atributos de disposición docente, cumplimiento, conclusión de estudios, apoyos institucionales significativos, permanencia y finalización de la formación académica.

En relación con el concepto de éxito académico desde la óptica de actitud personal y establecimiento de metas, esta se encuentra vinculada con la dimensión actitudinal, particularmente con los atributos de confianza, apertura y disposición docente.

Los apoyos institucionales significativos, se conceptualizan a partir de la preparación académica y profesional desde la perspectiva de la discapacidad y las experiencias previas del profesorado, además de la disposición docente, la capacitación en temas de discapacidad y educación inclusiva (apoyos educativos), facilita la permanencia y la finalización de los estudios universitarios.

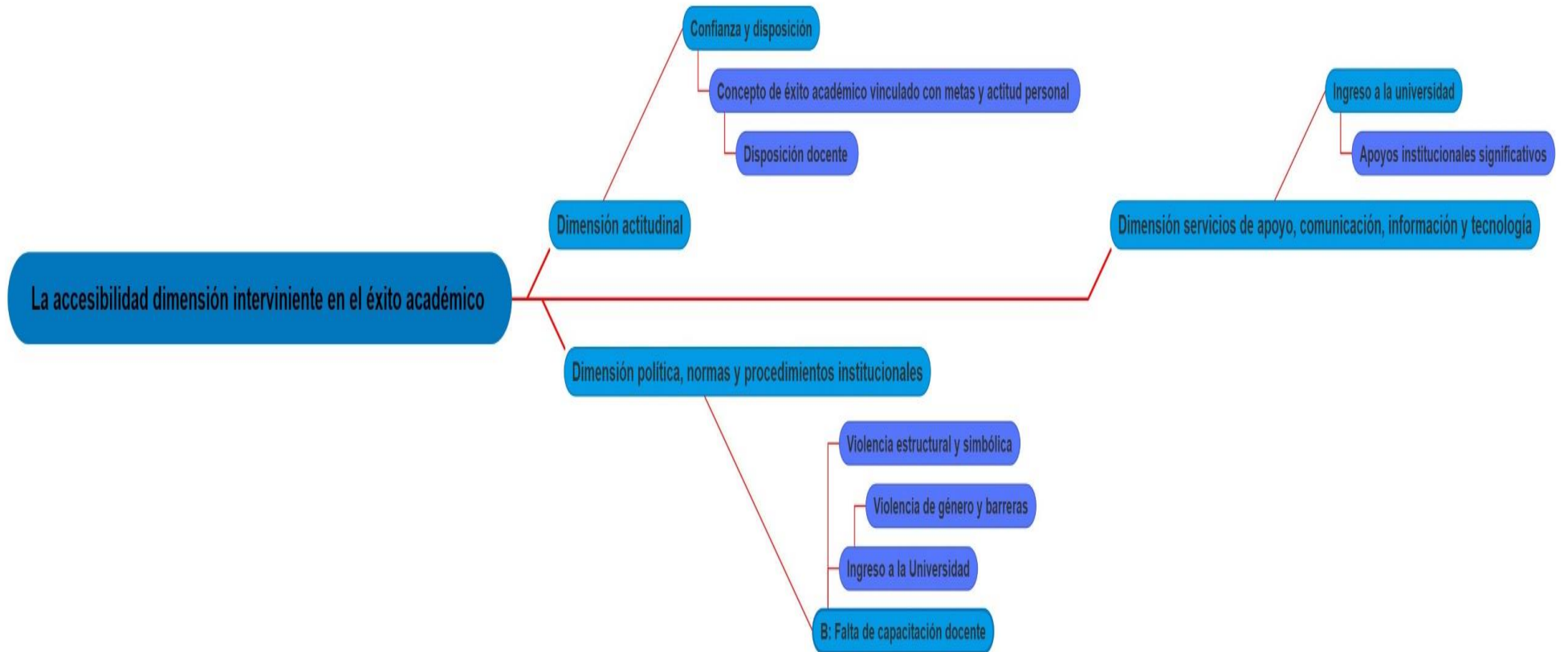
La accesibilidad como dimensión interviniente de un contexto que configura el éxito académico, visualiza los apoyos educativos como las personas facilitadoras, el uso de la tecnología y el espacio físico accesible, los cuales interactúan con códigos y atributos como el cumplimiento, conclusión de estudios

y apoyos institucionales significativos, reconocimiento de servicios universitarios que brindan asesoría y acompañamiento a la población estudiantil con discapacidad, acontecimientos que se convierten en elementos promotores del éxito académico.

En la presente categoría explicativa se identificaron tanto apoyos como factores limitantes para las personas con discapacidad, particularmente entre los códigos y atributos con mayor concurrencia se encuentran los obstáculos actitudinales, vinculados con estereotipos en discapacidad y género, actitudes resistentes del profesorado, discriminación, barreras en espacios físicos, exclusión educativa y violencia.

Un hecho sobresaliente en esta dimensión explicativa, consiste en que las instituciones focalizan la accesibilidad física, la cual genera barreras que limitan la permanencia en la educación superior de las personas con discapacidad. Según los textos interactuantes, las instituciones de educación superior han realizado esfuerzos significativos por la consolidación de una infraestructura más accesible. No obstante, aún existen barreras actitudinales que generan violencia estructural y simbólica.

Figura 20. La accesibilidad dimensión interviniente en el éxito académico



Fuente: elaboración propia.



## **5. Conclusiones, discusión y recomendaciones: la codificación selectiva**

Una vez finalizadas las codificaciones abiertas y la axial, se procede a efectuar la codificación selectiva. Para lo que se toman los cinco primeros códigos de mayor densidad, junto a las concurrencias entre códigos y atributos manifestados por las mujeres y hombres en situación de discapacidad, interactuantes de la investigación. Para ello, se recurrió a responder los objetivos específicos mediante el desarrollo de las conclusiones, las cuales se concretan a través de los ejes centrales de cada fin en particular. Por lo tanto, a continuación, se desarrollan distintos subapartados, donde cada uno responde a cada objetivo planteado para esta investigación.

### **5.1 La interacción de las características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad en la educación superior costarricense**

La mayoría de las mujeres con discapacidad tienen edades entre 25 y 58 años, su formación profesional es Derecho, Trabajo Social, Educación Especial, Orientación, Filología, Sociología, con maestrías en derechos humanos, discapacidad y educación. Ellas residen en el área metropolitana debido a la concentración de apoyos y servicios institucionales en la zona central del país. Incluso, en dos casos, las familias decidieron trasladarse de la zona rural hacia la urbana para que sus hijas contaran con mayores oportunidades educativas.

Las mujeres con discapacidad han finalizado sus estudios de grado universitario en Ciencias Sociales, se desempeñan laboralmente en este ámbito. Particularmente ellas trabajan en los campos de derechos humanos, discapacidad, Trabajo Social y docencia universitaria, dentro de la institucionalidad pública, aunque algunas de ellas brindan también servicios privados.

La argumentación anterior coincide con los estudios efectuados por Alba et al (2012) y Favez (2017), quienes refieren que la mayoría del estudiantado con discapacidad se matricula en carreras vinculadas con Ciencias Sociales; incluso, se menciona que alcanzan mayor éxito académico en dicho ámbito. No obstante, la autoría no argumenta las razones de esta situación.

Por lo tanto, se deduce que en esta área se identifican mayores premisas teóricas que contribuyen a comprender las situaciones de exclusión social y la

necesidad de garantizar los derechos sociales, políticos y económicos, a las distintas poblaciones.

En relación con el ámbito familiar, las madres y los padres han finalizado la primaria, solo un padre cuenta con formación universitaria. Ellos brindaron los apoyos educativos necesarios a sus hijas durante sus primeros años de vida. Las madres se dedicaron a labores domésticas, una de ellas combinaba dichas actividades con trabajos remunerados fuera del hogar, ejerciendo patrones patriarcales usualmente inculcados desde la crianza. Los proyectos de vida de las madres están vinculados con la finalización de los estudios superiores de sus hijas, mantienen el deseo de que las estudiantes alcancen lo que se proponen, particularmente en los espacios educativos y laborales.

Los resultados evidenciaron las interseccionalidades analizadas por Kimberlé Crenshaw (1990), Ocampo (2016) y La Bandera (2016); estos autores visualizan que las mujeres residentes, tanto en el ámbito rural como urbano, mantienen una actitud persistente de alcanzar sus metas establecidas, particularmente académicas. Además, es evidente en ellas la constante búsqueda de oportunidades educativas. Para lograrlo, algunas de las familias se trasladaron al área metropolitana.

La mayoría de las mujeres se encuentra en edades económicamente productivas y aquellas con hijas e hijos, han tenido atrasos para finalizar sus estudios de postgrado. Solo una de ellas está cursando los estudios doctorales, no tiene hijos e hijas ni pareja.

La mayoría de las mujeres pertenece a la clase baja y media, presentan discapacidades físicas y visuales, y en algún momento de su vida han vivido violencia de género, estructural, simbólica y doméstica (Bourdieu, 1994; Ocampo, 2013; Hernández, 2013; Pérez, 2018).

Dada la complejidad de las características presentadas por las participantes, la perspectiva interseccional utilizada para el análisis en esta investigación, permitió ver las interacciones dadas entre las características de las argumentaciones anteriores y que ya habían sido señaladas por diversos autores. Por ejemplo, Pérez (2018) cita que entre las mujeres con discapacidad, es posible detectar los siguientes tipos de violencia: violencia interpersonal y estructural;

explotación y abuso sexual o económico y a través de la mendicidad, esterilizaciones forzadas, aislamiento, segregación, falta de acceso a la información, rechazo a sus derechos familiares, negación de accesos a la justicia, violaciones a su libertad, falta de acceso a la educación, salud, trabajo, vivienda o a la administración de sus propios bienes, entre otros.

Es evidente que, al momento de dialogar con la revisión teórica, se concluye que mediante las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, es necesario acudir a las configuraciones emancipadoras, transductivas e interseccionales, con el fin de comprender y acercarse a la cotidianidad; en donde los escenarios sociodemográficos que actúan entre sí conforman una complejidad que no es posible comprender si se estudia cada circunstancia por separado.

## **5.2 Condiciones académicas que facilitan o limitan el éxito, dinámica entre características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad**

Los apoyos educativos que requirieron las estudiantes en los trayectos formativos iniciales fueron suministrados por las familias, las cuales al mismo tiempo recibieron empoderamiento de servicios de apoyo bajo la modalidad de educación especial. Sin embargo, es de suma importancia aclarar que las mujeres accedían a los espacios educativos enfrentando barreras actitudinales, por lo que se vieron obligadas a acudir a la exigibilidad de derechos educativos, la cual vivenciaron mediante el uso de los ajustes razonables educativos que les fueron provistos.

La argumentación anterior coincide con lo que plantean Rücker et al (2011), Palma et al (2016) y Sheppard et al (2016) sobre la participación de la familia en los entornos educativos, mediante el apoyo permanente a sus hijas, con el objetivo de acceder a mejores condiciones de vida.

En relación con la caracterización endógena de los discursos interactuantes, en el estudio se observa una relación directa entre metas claras y determinación, particularmente en las mujeres con discapacidad. Se puede deducir que si la persona es determinada, tiene mayores oportunidades y posibilidades de alcanzar sus metas. La determinación también se evidencia en las madres, quienes tienen como objetivo la formación académica de sus hijas. Por ejemplo, en el código de

metas claras, 3 mujeres con discapacidad mencionan la determinación, en cambio entre los hombres ninguno la cita.

Por lo tanto, se observa una relación clara entre caracterización endógena y el contexto familiar, particularmente entre los códigos, metas claras y determinación, tanto entre las mujeres con discapacidad como en sus madres.

El horizonte argumentativo anterior coincide con lo desarrollado por Heiman (2006); Reed, Kennett, Lewis, Lund, Stallberg y Newbold (2009); Karimi (2012); Polo y López (2015), quienes mencionan que entre los factores intrínsecos de las personas con éxito académico participantes en los diferentes estudios realizados por ellos, se encuentran la motivación, el autoconcepto, el planteamiento de metas y el estado de ánimo, los cuales están vinculados con el apoyo familiar y docente; además de características personales como la perseverancia y resiliencia.

Asimismo, empatía, liderazgo y activismo, son características endógenas que sobresalen en las mujeres, situación que contribuye a desarrollar relaciones asertivas dentro del grupo de pares; peculiaridad que está ligada a otro código significativo en las estudiantes, el cual se refiere al interés por las demás personas. Por ejemplo, el 50% de las mujeres y el 0% de los hombres de los grupos de pares, mencionan la importancia de relaciones de amistad. En cuanto al interés por los demás, solo lo refiere 1 mujer y 1 hombre de los grupos de pares. En específico el código de liderazgo y el atributo de capacidad de implicación y reacción, es referido por el 50% de las mujeres y el 0% de los hombres con discapacidad.

De acuerdo con el resultado anterior, Muñoz (2013) señala la importancia de que las relaciones personales garanticen entornos favorables, por parte de los compañeros y compañeras del estudiantado con discapacidad mediante la concientización. Además, este autor agrega que es necesario el compromiso de la comunidad, familia, liderazgo democrático, servicios y recursos de apoyo, para evitar la discriminación y garantizar la capacitación y el diseño de cursos de acuerdo con las distintas discapacidades con las que se interactúa en los contextos universitarios.

Aunado a lo anterior, la mayoría de las personas docentes refiere haber desarrollado experiencias en diversos ámbitos de participación social, particularmente en aquellos espacios relacionados con los derechos humanos. Por

lo tanto, se puede inferir que dichas vivencias generan concientización, lo que permite mayor implicación y disposición en brindar apoyos educativos a las mujeres con discapacidad y se convierte en un factor de éxito académico para las estudiantes.

Al respecto, con el resultado anterior, Durán y Durán (2015) mencionan que el desempeño docente está vinculado con las oportunidades de permanencia que brinda la entidad universitaria al estudiantado, lo que, al mismo tiempo, va a influir en la inclusión de la población estudiantil. Por ejemplo, las características de personalidad actitudinales y socioafectivas pueden resultar en experiencias académicas con posibilidad de crear relaciones que motiven al estudiantado para alcanzar el éxito académico.

De igual manera, se observa que las mujeres con discapacidad, desarrollan más estrategias para enfrentar situaciones diversas y tienen mayor capacidad de adaptación en comparación con los hombres. Dicha caracterización es reconocida por el profesorado y por los grupos de pares de ellas.

Aunado a eso, se observa una relación directa entre la búsqueda de apoyos y la identificación de soluciones que ellas mantienen en sus realidades cotidianas, para conseguir las metas que se proponen a lo largo de sus trayectorias académicas.

### **5.3 Condiciones académicas, familiares y sociales que configuran el éxito académico**

Como se evidenció tanto en la codificación abierta y axial así como en la selectiva, la familia como facilitadora es un factor determinante en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad. Particularmente, en este código concurren los atributos de la implicación incondicional de la familia y promoción de la autonomía e independencia, los cuales son reconocidos tanto por mujeres como por hombres en situación de discapacidad. Además, los atributos de naturalización de la situación de la discapacidad en el entorno familiar, brindar apoyo educativo para continuar las trayectorias académicas, empoderamiento, asumir papeles específicos para brindar apoyo y el reconocimiento de la importancia de los núcleos familiares primarios, son referidos solamente por las mujeres con discapacidad.

Los resultados destacados en el párrafo anterior, coinciden con lo que citan Durán y Valdés (2015), quienes mencionan a teóricos como Roca-Cuberes (2012), Saldaña y Barriga (2010) y Donoso y Schiefelbein (2007), autores que recurren a la Teoría de la persistencia de Tinto (1975, 1997), para proponer un modelo de integración, enfatizando en la influencia de los antecedentes familiares y en la escolaridad previa sobre las intenciones y metas del estudiantado. Una vez que la persona inicia la universidad, las situaciones de los grupos primarios y educativos impactarán en los resultados académicos y en el comportamiento social; al mismo tiempo, en la manera en que afrontan los acontecimientos cotidianos en el contexto universitario, lo cual contribuye a que la persona tenga mayor posibilidad de continuar con los estudios superiores.

De acuerdo con las argumentaciones anteriores, se infiere que visualizar las familias como facilitadoras, es más significativo para las mujeres que para los hombres con discapacidad. Por lo tanto, se convierte en elemento interviniente en las experiencias de éxito académico de las mujeres. Hasta el momento, este resultado no se ha identificado en investigaciones involucradas con la presente temática de análisis.

Los códigos de madre como protagonista y el proceso de ajuste de la discapacidad, son mayormente reconocidos por familiares mujeres de los casos 1,2,4,5 y por las mujeres y los hombres con discapacidad de los casos 1,5 y 8. Por lo que se hipotetiza que las familias se observan como parte de las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, sin dejar de lado el transitar vivido. En relación con lo anterior, Benítez (2014) menciona que la participación de las madres y los padres en los procesos educativos, garantiza calidad y mejoramiento del rendimiento académico. Además, esa participación genera autoconfianza y acceso a la información para con el centro educativo.

De acuerdo con las líneas anteriores, Acuña, Cabrera, Medina y Lizarazo (2017), mencionan la importancia de que las madres comprendan la situación de discapacidad de sus hijos e hijas para brindar apoyos y acompañamientos necesarios en las diversas trayectorias académicas, acontecimientos que se evidencian en los resultados de esta investigación.

En los casos 1, 2, 4 y 5 particularmente, las mujeres con discapacidad refirieron al código de la sobreprotección, caracterizado por la transferencia del cuidado a otras personas, la vigilancia permanente, la reproducción de la sobreprotección y la presencia de esta en los grupos fraternales. Por lo que se interpreta que las experiencias de éxito académico de las mujeres han sido mediatizadas por la sobreprotección; es decir, ellas se han visto obligadas a enfrentar y desarrollar estrategias que derrumben el muro de esta forma de violencia sutil implicada en la sobreprotección.

En esta misma línea, Domínguez y Vásquez (2016) refieren que los factores de la sobreprotección se extienden desde confundir el amor que le dan a su hijo o hija hasta facilitarles y proporcionar todo en su vida, limitándoles su autonomía y autocontrol. Además, quienes ejercen mayor sobreprotección son las madres, debido a que ellas se sienten culpables, tienen miedo a las críticas, mantienen sentimientos de lástima y creen que la persona con discapacidad no podría continuar sus ciclos vitales sin el apoyo de ellas, elementos impuestos por un sistema patriarcal. En la presente investigación se observó que las mujeres, a pesar de experimentar esta manifestación de violencia, continuaron con sus trayectorias académicas, de forma que deconstruyeron la situación de la discapacidad y la condición de género, mediante la actitud permanente en derribar barreras presentadas en los diferentes recorridos educativos, ya que ellas deseaban alcanzar con determinación las metas propuestas.

A partir de la codificación abierta y axial, se evidencia que el código de proyecto de vida cuenta con mayor cantidad de citas asociadas, entre las cuales la realización personal y profesional son referidas en mayor cantidad por los hombres, particularmente los casos 1, 3 y 4 y solo el 50% de las mujeres hacen referencia a este, casos 7 y 8. Además, el atributo de proyecto de vida al servicio de otros, solo es referido por una mujer y no por hombres. Por lo tanto, se hipotetiza que las mujeres aún mantienen rastros de las imposiciones patriarcales, las cuales constituyen un velo que limita las miradas hacia otros horizontes de crecimiento y mejoramiento de sus calidades de vida.

La argumentación anterior se vincula con lo destacado por Martín (2008), quien refiere que los estudios de los cuidados en los entornos familiares, se han

organizado en tres ámbitos: el primero de ellos se centra en el análisis de las actividades trabajadas en el área doméstica. El segundo, se focaliza en el análisis interrelacional entre los trabajos desarrollados en el campo doméstico-familiar y profesional. Y, finalmente, el tercero enfatiza en la especificidad de los cuidados, situación que refuerza que las mujeres continúan siendo las encargadas del cuidado de otras personas integrantes de la familia, principalmente de aquellas en situación de discapacidad y personas adultas mayores.

Por lo tanto, se presenta para ellas una sobrecarga con grandes costos emocionales y profesionales, particularmente en aquellas generaciones “pinza” (Martín, 2008), las cuales surgen cuando las mujeres cuidan a sus padres, madres y a otras personas que requieren de apoyos permanentes, resultando en una doble exigencia para aquellas mujeres que laboran fuera de los contextos familiares y que deben tener una multipresencia.

Martín (2008) continúa manifestando la necesidad de deconstruir la “naturalización” del ser y del deber ser de la adjudicación de los cuidados por parte de las mujeres, los cuales son confundidos con la feminidad; así como de eliminar la falacia de que los cuidados son brindados con amor, dinero, o cualquier otro intercambio de recursos materiales o simbólicos.

No obstante, la mujer interactuante en la investigación que menciona la importancia de su proyecto de vida al servicio de otros, responde a las premisas imperantes del patriarcado y a las concepciones de cuidado existentes; por consiguiente, reproduce y trasciende los parámetros que caracterizan el género y la discapacidad, debido a que socialmente las mujeres con discapacidad se consideran frágiles.

En relación con el grupo de pares y el código concientización de este colectivo, las mujeres enfatizan más en la participación de actividades académicas. En cambio, los hombres no lo mencionan. De lo que se deduce que la participación no es tema de interés para los hombres, elemento correlacional con las características endógenas de las mujeres en situación de discapacidad, entre las cuales sobresalen el liderazgo y participación activista en diferentes ámbitos sociales; aspecto que también se convierte en un hito histórico de las experiencias de éxito académico.



En esta misma línea, el código de colaboración entre el grupo de pares y trabajo en equipo, en específico el aprendizaje del grupo de pares, las mujeres lo reconocen más que los hombres, ya que ninguno de ellos lo refieren.

Los resultados anteriores coinciden con lo estudiado por Palma y Soto et al (2016), cuando manifiestan que existen buenas y cordiales relaciones entre pares, mayor aceptación y aprendizaje mutuo, respeto, inclusión e interés para brindar los apoyos requeridos dentro de los contextos universitarios. Sin embargo, estos autores mencionan la existencia de cierta incomodidad por parte de las compañeras y compañeros en la cercanía corporal en el momento de requerir el apoyo para el traslado u otras actividades con implicación de mayores apoyos físicos. Además, se reconoce desde los grupos de pares que algunos ajustes razonables llegan a ser ciertos “privilegios”.

Por consiguiente, dichas autorías reconocen la importancia de los apoyos por parte del profesorado y pares, para facilitar los procesos académicos y que el estudiantado con discapacidad se sienta comprendido y aceptado por el contexto inmediato que le rodea. Situación que logra el acompañamiento necesario para la ejecución de ciertas actividades, beneficiando relaciones sociales entre el estudiantado con discapacidad y sin ella.

Al respecto, las líneas argumentativas establecidas por Novo, Muñoz y Calvo (2015), destacan que las actitudes del grupo de pares están vinculadas con la capacitación previa y experiencias cercanas con personas en situación de discapacidad.

#### **5.4 La conceptualización de éxito académico a partir de las experiencias de las mujeres con discapacidad**

El concepto de éxito académico destacado en los discursos se encuentra relacionado con la satisfacción personal y el desempeño profesional, particularmente las mujeres lo vinculan con la posibilidad de desarrollarse en los ámbitos laborales donde se pueda ejercer la carrera universitaria estudiada, y lo identifican con la construcción de saberes y la afinidad con la carrera, atributos que ningún hombre menciona.

Aunado a lo anterior, las mujeres vinculan el éxito académico con los códigos de metas, actitud personal y el atributo de insistencia y determinación. En

cambio los hombres solo lo relacionan con búsqueda de equilibrio (personal-emocional-social), aspiraciones y expectativas. En el momento de analizar los textos discursivos relacionados con el concepto de éxito académico desde las demandas educativas, solo un hombre lo observa mediante el atributo de cumplimiento y conclusión de estudios y ninguna de las mujeres lo visualiza desde este atributo.

Dicha argumentación mantiene un hilo común desarrollado por Durán y Valdés (2015), quienes mencionan a teóricos como Roca-Cuberes (2012), Saldaña y Barriga (2010) y Donoso y Schiefelbein (2007), quienes recurren a la Teoría de la persistencia de Tinto (1975, 1997), la cual propone un modelo de integración donde los antecedentes familiares y la escolaridad previa influyen en las intenciones y metas del estudiantado.

La temática del ingreso a la universidad sobresale en el momento de consultar sobre la conceptualización del éxito académico, donde mujeres y hombres refieren por igual la importancia de los apoyos institucionales significativos.

De acuerdo con los apartados anteriores, los hallazgos de la investigación coinciden con lo estudiado por autores como Novo, Muñoz, y Calvo (2015); Trotta, Lehtomäki y Matonya (2015); Samudio y Edda (2016) y Erten (s.f); quienes destacan que la carencia de capacitación del personal docente sobre la discapacidad, visualizar esta situación y la invisibilización de las necesidades individuales, se convierten en elementos que restringen las experiencias de éxito académico. En cambio, el apoyo del entorno familiar, particularmente de la madre, la formación permanente del profesorado y el apoyo institucional, se convierten en elementos facilitadores de las experiencias académicas exitosas.

Un código emergente en la investigación es el que refiere a la violencia de género, particularmente hacia las madres y las mujeres con discapacidad, elemento que también fue identificado y estudiado por autores como Opini (2012); Ferres, Megías y Expósito (2013); Arvidsson, Widén, Staland y Tideman (2016); Zhong, Wang y Nicholas (2017), quienes mencionan que la violencia dirigida a las mujeres con discapacidad está asociada a la situación socioeconómica,

dependencia física, cargas familiares, bienestar emocional y a los estereotipos de género.

### **5.5 La participación de las diferentes instancias universitarias en las experiencias de éxito académico**

En relación con las condiciones universitarias contextuales presentes en el éxito académico, se identifica el código de concientización docente, donde la búsqueda de apoyos por parte de la persona docente es reconocida por los hombres con discapacidad y los compromisos individuales, la confianza, disposición e incorporación de la perspectiva de la discapacidad, es mencionada por las mujeres.

El argumento anterior se relaciona con lo que Durán y Durán (2015) destacan acerca del desempeño docente, el cual está vinculado con las oportunidades de permanencia que brinda la entidad universitaria al estudiantado y que, por lo tanto, influye en la integración de la población estudiantil. Por ejemplo, la experticia y el dominio del profesorado sobre lo que enseña, sus competencias didácticas y pedagógicas, su capacidad para evaluar el desempeño del alumnado y las características de personalidad actitudinales y socioafectivas, pueden resultar en experiencias académicas con posibilidad de crear relaciones que motiven al estudiantado para alcanzar el éxito académico. Dicha caracterización es reconocida por las mujeres con discapacidad mediante los diferentes fragmentos discursivos.

Los lineamientos anteriores también coinciden con los postulados planteados por el Modelo de Integración de Tinto (1985-1997), quien propone que la persistencia en la universidad es una manifestación del ajuste entre el estudiantado y la institución de educación superior, permitiéndole adquirir experiencias académicas y sociales que logran la permanencia con las interacciones positivas, entre iguales y el profesorado.

Por lo tanto, la experiencia de éxito académico va a estar mediatizada por el ajuste y las interacciones positivas entre docentes, estudiantes y la institución, que atraviesan los procesos por el ingreso, permanencia y finalización de estudios universitarios, aspectos que sobresalen en las mujeres con discapacidad que son exitosas académicamente.

Asimismo, se identificaron las barreras actitudinales del profesorado, particularmente, las resistencias son mencionadas con mayor densidad por las mujeres.

En relación con las premisas anteriores, las investigaciones evidencian que entre las barreras que afectan el éxito académico, están la percepción de discapacidad como limitación para el éxito académico, la tímida participación histórica de las mujeres en la educación superior y en particular de las mujeres en situación de discapacidad. Aunado a esto, algunas universidades continúan reproduciendo acciones asistencialistas y rehabilitadoras en el momento de brindar servicios y apoyo al estudiantado con discapacidad.

En cuanto a los tipos de apoyo educativo que más mencionan las mujeres, son las personas facilitadoras, el apoyo docente, las estrategias didácticas y evaluativas accesibles y la ampliación de la letra. Particularmente, en relación con las estrategias didácticas inclusivas, Gross (2020) destaca que estas deben visualizar elementos de comunicación con el grupo de estudiantes; con el fin de garantizar la participación de estos, además de presentar el contenido de aprendizaje vinculado con las características del alumnado, las barreras y la disciplina que se enseña. También, se debe concebir el material didáctico como facilitador de las actividades de aprendizaje desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Por lo tanto, los ajustes razonables contribuyeron con las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, elementos que se deben potencializar desde los servicios de apoyo universitario; con el fin de garantizar el derecho a la educación superior.

Las mujeres mencionan que la accesibilidad física es vital para su desarrollo académico. Además, reconocen que la falta de capacitación docente ocasiona violencia estructural y simbólica. En cambio, los hombres visualizan también la carencia de concientización del profesorado, pero no observan que esta situación desencadene los tipos de violencia citados anteriormente.

Los resultados anteriores coinciden con lo referido por Granada, Pomés y Sanhueza (2013), cuando afirman que la actitud del profesorado en la educación inclusiva puede ser tanto de facilitadores como de barreras en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la implementación de acciones como planificación, colaboración, coordinación para atender las necesidades educativas, garantiza el acceso a la educación. No obstante, dicha autoría señala que un docente con escasa formación inicial, falta de capacitación, poco tiempo de planificación y sin experiencia requerida en diversidad, genera actitudes negativas.

En la dimensión de políticas, normas y procedimientos institucionales, particularmente en el código de barreras, el atributo que es más enfatizado por las mujeres es el de actitudes negativas hacia la discapacidad y la priorización en la participación. En relación con el último atributo señalado, se puede interpretar que las mujeres priorizan en cuáles actividades participar debido a los apoyos con los que cuentan para realizar las diferentes tareas académicas. Por ejemplo, si la comunidad universitaria desarrolla alguna acción recreativa o cultural y la mujer cuenta con el apoyo de una persona facilitadora, prefiere hacer uso de este ajuste para resolver las demandas académicas y no participar en actividades extracurriculares.

Finalmente, en relación con la categoría teórica, la perspectiva de la discapacidad y género, los códigos y atributos más mencionados por las mujeres con discapacidad son la concepción y el reconocimiento de la autonomía, las actitudes y oportunidades familiares, la centralización de la discapacidad, la lucha por el reconocimiento de los derechos y la naturalización de esta misma situación.

De acuerdo con la argumentación anterior, los códigos más relevantes referidos por las estudiantes, dejan ver que ellas se observan a sí mismas como personas que solamente enfrentan una situación de discapacidad que es parte de su cotidianidad y no restringe su éxito académico.

## **5.6 Marcos orientadores de los procesos formativos en el éxito académico de las mujeres con discapacidad**

Las ofertas formativas que se brindan en las diferentes instancias universitarias, ejecutan programas y proyectos que permiten desarrollar el liderazgo de las mujeres con discapacidad que desde horizontes investigativos, revelen el impacto de los parámetros patriarcales, con el fin de que ellas construyan diferentes realidades para el mejoramiento de su calidad de vida.

No obstante, las universidades estatales cuentan con políticas vinculadas al género, las cuales deberían incorporar la perspectiva de la discapacidad, con el objetivo de fortalecer lineamientos de éxito desde las aulas universitarias en las tres áreas sustantivas de las 5 universidades públicas. Particularmente, en las políticas de la Universidad de Costa Rica, en el eje VIII de Igualdad e Inclusividad, específicamente en las políticas 8.2.3 sobre género y 8.2.4 acerca de discapacidad, se destaca la que demanda “facilitar las condiciones de trabajo inclusivas y accesibles para personas en situación de discapacidad, diversidad sexual y etnia” (Consejo Universitario, 2020).

De igual manera, las políticas institucionales de la Universidad Técnica Nacional (UTN), citadas en el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico Actualización 2018-2021 de la universidad, señalan la importancia de visualizar el género y la discapacidad en el quehacer universitario.

Asimismo, el Instituto Tecnológico Nacional (TEC) cuenta con Políticas Institucionales en Materia de Discapacidad y Políticas Específicas para Incrementar los Niveles de Equidad e Igualdad en el ITCR, derivadas de las Políticas Generales 18 y 19, aprobadas en la sesión 2159 (2001), con el fin de garantizar el acceso del estudiantado que presente dichas interseccionalidades.

Adicionalmente, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) incluye estas perspectivas en las Políticas Institucionales; con el fin de Introducir los ejes de Inclusión, Discapacidad y Equidad, aprobadas mediante el acta 2617 del año 2005. También, la universidad cuenta con la Política Institucional para el Empleo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (UNA-SCU-ACUE-027-2019) y Políticas para la Igualdad y Equidad de Género en la Universidad Nacional (UNA-SCU-ACUE-1071-2017).

Por último, se destacan las políticas universitarias implementadas por la Universidad Estatal a Distancia (UNED), mediante el documento Lineamientos de Política Institucional 2015-2019, el cual visualiza incluir los enfoques de discapacidad y género. Sin embargo, es necesario mencionar que dichas políticas se refieren al término de Necesidades Educativas Especiales y no necesariamente al término discapacidad, hecho que evidencia la necesidad de actualizar las políticas mismas con el fin de garantizar los derechos humanos.

A pesar de la existencia de diversas políticas institucionales, orientadas al género y a las personas con discapacidad, se evidencia que aún se mantiene la necesidad de promover en las diferentes mallas curriculares de las unidades académicas, la incorporación de líneas investigativas, saberes pedagógicos y didácticos, que construyan actitudes de liderazgo en las mujeres con discapacidad para su implicación sociopolítica y académica, permitiéndoles desempeñarse en agrupaciones tanto de reivindicación feminista como en el ámbito de discapacidad.

Además, los procesos formativos universitarios deben evitar centralizarse en las acciones eminentemente académicas. Se evidencia que las dinámicas universitarias se encuentran configuradas por una amplia gama de actividades culturales, deportivas y recreativas que son de suma importancia para el éxito académico y profesional de las mujeres con discapacidad. Si bien es cierto, ellas refieren que ocasionalmente buscan espacios de participación política y social en los escenarios accesibles, les gustaría desarrollar su activismo social en otros espacios de la universidad. Ellas no ejecutan estas actividades cotidianamente porque deben priorizar tareas académicas con el fin de permanecer y finalizar su carrera universitaria. Por ejemplo, es de suma importancia brindar un apoyo educativo como es el caso de las personas facilitadoras, no solo para la participación en los cursos formativos, sino en instancias tanto investigativas como culturales, deportivas, seminarios, coloquios, foros, entre otras; las cuales se convierten a la vez en formación académica y humanista, que son parte del quehacer universitario.

Otro aspecto significativo que emerge de la investigación, consiste en que las instituciones de educación superior deben visualizar integralmente las condiciones de las mujeres, desde sus diferentes dimensionalidades humanas. No solo son estudiantes, sino académicas, investigadoras, activistas, lideresas, hijas, hermanas, tías, compañeras, amigas con historias desgarradoras de violencia generada por las diferentes interseccionalidades, enfoque por incorporarse en las políticas institucionales, proyectos y programas vinculados con el quehacer universitario.

Es de suma importancia que en los planes de estudio de todas las carreras universitarias, se incorporen las perspectivas de género y discapacidad como ejes

transversales a las diferentes áreas sustantivas que impactan la cotidianidad universitaria donde se generan acciones articuladas, inter e intrainstitucionales, que además potencialicen aspectos determinantes que construyen el éxito académico de las mujeres con discapacidad.

Un hallazgo significativo de la investigación, fue la participación inminente de los grupos familiares en todas las trayectorias académicas de las mujeres con discapacidad, además de visualizarlas como personas, donde su situación de discapacidad es parte de su cotidianidad, lo cual no las restringe para cumplir sus metas académicas previamente establecidas, sino que más bien las impulsa.

La argumentación anterior coincide con lo que Barrientos (2013) denomina el reajuste y adaptación de recursos, donde dicho grupo familiar, ejecuta modificaciones para brindar las respuestas necesarias que requieren las personas con discapacidad; garantizando una “buena adaptación”, que al mismo tiempo permita el éxito académico.

Si bien es cierto, la presente investigación se realizó en un contexto donde las mujeres con discapacidad desarrollaron sus trayectorias académicas de forma exitosa desde la presencialidad, actualmente sería de gran relevancia científica, indagar sobre las experiencias de éxito académico bajo la virtualidad y el uso de las tecnologías de comunicación e información; además, acerca del requerimiento de ajustes razonables educativos vinculados con las herramientas digitales y las formas de comprender el ingreso, la permanencia y la finalización de las carreras universitarias.

Con el objetivo de evidenciar la importancia de garantizar el derecho a la educación superior desde las diferentes interseccionalidades, también se considera hallazgo de la presente investigación, la necesidad de dar respuesta a múltiples cuestionamientos como los siguientes: ¿cuáles necesidades de información y comunicación requiere una mujer con discapacidad que habita en una zona fronteriza?, ¿qué implicaciones de acceso tecnológico tiene una mujer migrante, indígena, afrodescendiente, residente en el área rural?, ¿cuáles ajustes razonables requiere una mujer con discapacidad visual que tiene poco acceso al internet o que debe utilizar plataformas virtuales no accesibles? Estas y otras



interrogantes son de gran relevancia para futuras indagaciones y responden a los cambios sociales, políticos y económicos que se enfrentan actualmente.

De igual manera, es vital reflexionar y discutir acerca de las manifestaciones de violencia experimentadas por las mujeres con discapacidad y por sus madres en la presente época de confinamiento, que ha obligado a la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que puede generar tensiones detonantes de violencia en el contexto familiar debido a la carencia de un apoyo determinado, al aumento de los niveles de estrés y a la dificultad para continuar con sus estudios universitarios por esta vía.

El modelo metodológico desarrollado en la presente investigación, contribuyó a la configuración de las experiencias de éxito académico a partir de la interacción de discursos, mediante las diversas dimensiones interactuantes en el ir y venir de la indagación. Esta situación permitió identificar elementos teóricos carentes en las publicaciones existentes sobre este horizonte investigativo. Un ejemplo de ello se hace evidente en los postulados conceptuales presentes en este texto, los cuales reflejan grandes vacíos en el momento de acercarse a las experiencias de éxito académico.

Por parte de los servicios de apoyo, es indispensable que promuevan las perspectivas interseccionales en su quehacer cotidiano. Aunque estas entidades fueron vitales en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, se evidencia la urgencia de evitar la focalización en la operativización de los servicios. Estos deben implicarse con el estudiantado más allá de atender los requerimientos oportunos, evolucionando y manteniéndose en constante actualización teórica, para acoplarse a las demandas actuales de las estudiantes y permitiendo el desarrollo en otras áreas de la vida universitaria; ya que las mujeres interactuantes en la investigación manifestaron la necesidad eminente de priorizar las demandas académicas con el objetivo de finalizar sus estudios.

La investigación evidencia el protagonismo de las familias en toda la trayectoria de éxito académico de las mujeres con discapacidad, mediante la implicación con sus hijas, generando espacios de autonomía e independencia. Por lo tanto, se recomienda que las familias continúen capacitándose, asesorándose y

se encuentren anuentes al acompañamiento, lo cual permite el empoderamiento y la comprensión de la importancia de los procesos socioeducativos, claves en los diferentes ciclos vitales de las personas.

Parte del estudiantado manifestó la importancia de los grupos de pares en los diferentes procesos educativos, particularmente en el desarrollo de las tareas académicas, ya que en ocasiones implicaba complicidad para continuar con su formación universitaria. Con base en lo anterior, se recomienda a las compañeras y compañeros, acercarse a sus colegas con discapacidad desde la perspectiva de pares, centralizándose en la condición de la persona como elemento principal y, posteriormente, en los apoyos brindados por su situación de discapacidad. Para ello es necesario que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias que permitan la concientización dentro de las prácticas educativas ejecutadas por el profesorado universitario. Además de incluir, en los planes de estudio, cursos y saberes específicos vinculados con las realidades de la discapacidad y el género.

Se recomienda a las mujeres con discapacidad que tienen la oportunidad de continuar con estudios universitarios, mantener una actitud determinante e insistente para alcanzar las diferentes metas personales, académicas y profesionales previamente establecidas. Además, de desarrollar sus características de lideresas en los distintos espacios de participación social.

### Referencias bibliográficas

- Abejón, P; Martínez, M y Terrón, M. (2010). *Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia*. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 175-196. Universidad Complutense de Madrid. España
- Aguilar, C. E. V., Morocho, M. R., Armijos, M. A. C., & Peñaloza, W. L. P. (2018). *Discapacidad y familia: Desgaste emocional*. *Academo*, 5(1), 89-98.
- Alba, C y Zubillaga, A. (2012). *La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad*. *Revista Complutense de Educación*. 23(1), 23-50. Madrid. España. doi:10.5209/rev\_RCED.2012.v23.n1.39100
- Alcántara, A y Navarrete, Z (2014). *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 213-239.
- Álvarez, P., Alegre, O y López, D. (2012). *Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva*. *Relieve - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-18. doi:10.7203/relieve.18.2.1986
- Arenas, M. (2015). *Una Mirada Interseccional a la Violencia contra las Mujeres con Diversidad Funcional*. *Oñati Socio-legal Series*, 5 (2), 367-388. : <http://ssrn.com/abstract=2611006>
- Arvidsson, J; Widén, S; Staland, C y Tideman, M. (2016). *Post-school destination a study of women and men with intellectual disability and the gender-segregated swedish labor market*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13 (3), 217–226. Sweden. doi: 10.1111/jppi.12157
- Asamblea Legislativa. (2008). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. San José: Gobierno de Costa Rica.
- Badilla, O. (2018). *Comunicación personal sobre discapacidad y alumnado*. San José, Costa Rica.
- Balarezo, D. (2015). *Interculturalidad y enfoque ecosistémico en Ecuador*. *Ateneo*, 17(1), 19-23. <https://www.colegiomedicosazuay.ec/ojs/index.php/ateneo/article/view/72/78>
- Bamba, B. M., Gómez, R. A., & Beltrán, M. O. (2017). *El duelo y la pérdida en la familia. Revisión desde una perspectiva relacional*. *Revista REDES*, (36).

<http://www.redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/196/159> DOI: 10.30545/academo.2018.ene-jun.10

- Barnes, C. (2006). *La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación "emancipadora" en discapacidad*. Capítulo 21: En Superar las barreras de la discapacidad. Editorial Morata: Madrid. España.
- Barrientos, P. (2013). *La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad*. [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1570/Art\\_BarrientosP\\_LaparticipacionfamiliaescuelaenMexico\\_2014.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1570/Art_BarrientosP_LaparticipacionfamiliaescuelaenMexico_2014.pdf?sequence=1).
- Barton, L. (1998). *Sociedad y discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Barton, L. (2006). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bellacasa, P. (1990). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre discapacidad. Discapacidad e información. Revista del Real Patronato de Prevención y Atención a personas con minusvalías*. Documento. (14).
- Bialka, C; Brown, K; Morro, D y Hannah, G. (2017). *On their level: how participation in a university student group shapes members' perception of disability*. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(2), 117–135. Villanova University. United States. doi: 10.1037/dhe0000019
- Blanco, T. (2015). *Parentalidades en familias diversas. Revista Ciencias Sociales 2* (148), 39-48. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15342284004.pdf>
- Bonilla, F y Escobar, J. (2005). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. Vol 9 (1), 51-67.
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1994). "La violencia simbólica". Entrevista Pierre Bourdieu. En la enciclopedia dell escienze filoso fiche de la RAI Recuperado de <http://www.emsf.rai.it/interviste.asp?d=388>
- Buendía, L; Colás, P y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Buss, M; López, M; Rutz, A; Coelho, S; Oliveira, I; Mikla, M. (2013). *Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas*. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós. Disponible en: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>

- Cárcel, F. J. (2016). *Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo*. 3C Empresa, 5(3), 52-60.
- Carrera, R. M. H. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, (23), 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/viewFile/9815/8588>
- Carrera, F. X.; González, J.; y Coiduras, J. L. (2016). *Ética e investigación en Tecnología Educativa: necesidad, oportunidades y retos*. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 34-43. [https://www.researchgate.net/publication/305622491\\_Etica\\_e\\_investigacion\\_en\\_Tecnologia\\_Educativa\\_necesidad\\_oportunidades\\_y\\_retos](https://www.researchgate.net/publication/305622491_Etica_e_investigacion_en_Tecnologia_Educativa_necesidad_oportunidades_y_retos)
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Instituto de Trabajo Social y Servicios Sociales.
- Chiny, N; Salas, J; Pérez, K y Vargas, N. (2008). *Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad*. Revista electrónica Educare, 12 (1), 71-82. Heredia, Costa Rica: Editorial UNA.
- Cocco, F., & Alonso López, F. (2015). *Ajustes razonables en la rehabilitación de polígonos de viviendas: aplicación al barrio Montserrat de Terrassa* (Barcelona).
- Consejo Universitario Universidad de Costa Rica, (2020). *Políticas Institucionales 2021-2025*. [https://documentos.cu.ucr.ac.cr/Politicas\\_Institucionales\\_2021-2025.pdf](https://documentos.cu.ucr.ac.cr/Politicas_Institucionales_2021-2025.pdf)
- Coller Porta, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Colmenero, M. (2010). *Fundamentos de la Educación Especial: Procesos de atención a la diversidad*. España. Universidad Internacional Iberoamericana: Editorial
- Consejo Nacional de Rectores. (2017). *Sexto Informe del Estado de la Educación Costarricense*.
- Conte, I. I., Moretti, C. Z., & Ribeiro, M. (2019). *Movimiento de mujeres campesinas: una estrategia sociopolítica ante los cautiverios y crisis de civilización*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, 41(1), e35477-e35477. 10.4025/actascihumansoc.v41i1.35477
- Corona, A. (2015). *No estamos locas, sabemos lo que queremos: los procesos participativos de las mujeres con diversidad funcional física en Andalucía*. Sevilla, España. Universidad Pablo Olavide.

- Crenshaw, K. (1990). *Mapeo de los márgenes: interseccionalidad, políticas de identidad y violencia contra las mujeres de color*. *Stan L. Revista*, 43 , 1241.
- Cruz, R y Catillas, M. (2017). *Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México*. *Revista de Educación Superior*, 46 (181), 37-53.
- Cruz, R., Iturbide, P. (2019). *Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho*. *Revista Electrónica Educare* vol: 23 (1) pp: 1-2. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- De Asís, R. (2017). *Conferencia Internacional 2008-2013. Cinco Años de Vigencia Sobre la Convención Internacional Sobre Derechos de las Personas con Discapacidad: Sobre la accesibilidad universal*. España. Disponible en: [http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto\\_derechos\\_humanos/conferencia\\_cdpd/Ponencias/rafael\\_asis\\_mesa4.pdf](http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/conferencia_cdpd/Ponencias/rafael_asis_mesa4.pdf)
- Delgado, A. M., & Zamora, A. J. (2017). *Saberes actitudinales en la formación del ingeniero desde el enfoque ecosistémico formativo: una experiencia universitaria*. *Revista educación en valores*, (27), 15-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021596>
- Dejong, M. P. A. (1979). *Independent living: From social movement to analytic paradigm*. *Arch Phys Med Rehabil*, 60.
- Deutsch, F. M. (2007). *Undoing gender*. *Gender & society*, 21(1), 106-127.
- Di Nasso, P. (2011). *Mirada histórica de la discapacidad*. Fundación Cátedra Iberoamericana. Mallorca, España. Universidad de las Islas Baleares.
- Díaz Jiménez, R. (2003). *Personas con discapacidad, una aproximación desde el trabajo social*. *Textos universitarios*, 9, 143-145.
- Díaz, E. (2010). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad/Citizenship, Identity and Social Exclusion of Persons With Disability*. *Política y sociedad*, 47(1), 115-136.
- Díez, E y Sánchez, S. (2015). *Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad*. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.
- Dilthey, W. (1966). *Introducción a las Ciencias del Espíritu; ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. *Revista de Occidente*.
- Disability World (2018). *Disability Statistics: Information, Charts, Graphs and Tables*. Recuperado de: <https://www.disabled-world.com/disability/statistics/>
- Domínguez, A., & Vásquez, N. (2016). *La sobreprotección de los padres en el desarrollo de habilidades adaptativas en personas con discapacidad*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2016/10/Nilvia.pdf>

- Donoso, S y Schiefelbein, E. (2007). *Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. Estudios pedagógicos* 33(1), 7-27. Valdivia, Chile. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Durán, E y Durán, M. (2015). *Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI). Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(1).
- Durán, E y Valdés, M. (2015). *Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). Revista Intercontinental De Psicología Y Educación*, 17(2), 201- 221. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=120099157&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Erten, O. (s.f). *Facing challenges: experiences of young women with disabilities attending a Canadian university. Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 101-114
- Fayez, S e Ibrahim, A. (2017). *Students with disabilities' satisfaction with their universities' services. International Journal of Human Rights in Healthcare*, 10(4), 239-247. Doi: 10.1108/IJHRH-11-2016-0021
- Fernández, M. (2017). *La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. Revista Signos. Estudios De Lingüística*. 50(95). 361-384. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v50n95/0718-0934-signos-50-95-00361.pdf>
- Ferreira, M. A. (2010). *De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico/From Handicap to Functional Diversity: a New Theoretical-Methodological Framework. Política y sociedad*, 47(1), 45-66.
- Ferreira, M. A. (2020). *Genealogía y ontogénesis occidental de la discapacidad. Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 401-401. <https://www.intersticios.es/article/view/20725>
- Ferres, E; Megías, J y Expósito, F. (2013). *Gender-based violence against women with visual and physical disabilities. Psicothema*, 25 (1), 67-72. doi: 10.7334/psicothema2012.83
- Finsterbusch, C. (2016). *La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. Ius et Praxis*, 22(2), 227-252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122016000200008>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Fontana, A. (2012). *Redes de apoyo en la atención a la diversidad: aspectos críticos e implicaciones en el contexto de la Universidad Nacional de Costa Rica*. 1a parte. *Visión docente con-ciencia*. Año XI no.64
- Gallego, A. (2012). *Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características*. *Revista. Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194224362017>
- García, M., Ortiz, T., & Chávez, M. D. (2017). *Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(3), 74-84.
- García, M; Maya, G; Pernas, I; Bert, J y Juárez, V. (2016). *La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3. 148-160.
- Gibbs, G. (2012). *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata. España.
- Gil-Obando, L., López, A., Manotas, Y., Martínez S. (2014). *Relación entre las características sociodemográficas y la discapacidad en adultos del municipio de Sabanalarga – Atlántico*. *MEDUNAB*, Vol. 21(3): 378-388. <https://doi.org/10.29375/01237047.2796>
- Gindrich, P y Kazanowski, Z. (2017). *The creative potential and self-reported learning disabilities of polish university students who major in special education*. Poland: SAGE Open, 1–12. Doi: 10.1177/2158244016689128
- Gross, M. (2020). *Cuadernillo de Estrategias Docentes Inclusivas. en la Docencia Universitaria*. PDF. Universidad de Costa Rica
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gómez, D. (2020). *Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en la discapacidad*. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 10(2), 2.
- Gómez, V. (2016). *La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad*. *Historia Actual Online*, 39 (1), 2. [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1418/Art\\_GomezBernalV\\_Ladiscapacidadorganizada\\_2016.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1418/Art_GomezBernalV_Ladiscapacidadorganizada_2016.pdf?sequence=1)
- González, F. C. (2018). *Programa de Capacitación Atención de Calidad para Personas con Discapacidad, enfocado en funcionarios del Estado*. In *Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS): "Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad"* celebrado el 4 y 5 de octubre de 2018 en Zaragoza. (pp. 898-910). Universidad de Zaragoza.



- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Papeles de Trabajo N° 25, 51-59. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Grandi, S y Gones, L. (2017). *Experiência de visitantes com deficiência visual na sala de física do museu de ciências da universidade estadual de Maringá*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 423-428. doi:10.1590/s1413-65382317000300008
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Print Center.
- Gurdián, A. (2011a). *El sujeto en la investigación educativa*. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa. Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica, 1-3 febrero del 2011.
- Gurdián, A. (2011b). *Investigación educativa hermenéutica-crítica*. San José, Costa Rica: s. ed.
- Gutiérrez, R.; Díaz, K. y Román, R. (2017). *El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica*. *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Guzmán, C. (2015). *Análisis y diagnóstico de accesibilidad en espacios públicos para personas con discapacidad en Chimbote*. *Cientifi-k* 3 (2). <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/CIENTIFI-K/article/view/920/717>
- Guzmán, P. y Platero, R. (2012). *Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas*. En *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, PDF. <http://digital.csic.es/bitstream/10261/78447/1/PASSING%20ENMASCARAMIENTO%20Y%20ESTRATEGIAS%20IDENTITARIAS.pdf>
- Hamui, A y Varela, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Heiman, T. (2006). *Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities*. *Social Psychology of Education*, 9 (4), 461–478. Israel. doi: 10.1007/s11218-006-9007-6
- Heredia, D. (2015). *La sobreprotección en los niños con discapacidad motriz y su influencia en el nivel de independencia y autonomía estudio de caso*. Tesis. [http://192.188.51.77/bitstream/123456789/15818/1/61145\\_1.pdf](http://192.188.51.77/bitstream/123456789/15818/1/61145_1.pdf)
- Hernández, A. y González, J. (2016). *Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación*

desde la Teoría Fundamentada. *CIENCIA ergo-sum: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 23(2), 112-120. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57062-3>

Hernández, B. (2014). *El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas*. Tesis. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14673/2018blancahernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, C., Cárdenas, C., Romero, P., y Hernández, M. (2017). *Los Padres de Familia y el Logro Académico de los Adolescentes de una Secundaria en Milpa Alta, Ciudad de México*. *Información tecnológica*, 28(3), 119-128. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v28n3/art13.pdf>

Hernández, J., de la Fuente, Y. y Campo, M. (2016). *La accesibilidad universal y el diseño para todas las personas factor clave para la inclusión social desde el design thinking curricular*. *Educación Social* 58. [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4803/La\\_accesibilidad\\_universal\\_y\\_el\\_dise%c3%b1o\\_para\\_todas\\_las\\_personas\\_factor\\_clave\\_para\\_la\\_inclusion\\_social\\_desde\\_el\\_design\\_thinking\\_curricular.pdf?sequence=1&rd=0031584004421090](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4803/La_accesibilidad_universal_y_el_dise%c3%b1o_para_todas_las_personas_factor_clave_para_la_inclusion_social_desde_el_design_thinking_curricular.pdf?sequence=1&rd=0031584004421090)

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña.

Huerta, J. (2014). *Los grupos focales*. e: [http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo\\_Focal.pdf](http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf)

Ibáñez, J. (1985). *Análisis sociológico de textos y discursos*. *Revista internacional de sociología*, 43(1), 119.

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2014). *Género y Discapacidad: Una vida sin violencia para todas las mujeres. Lineamientos y recomendaciones*. Uruguay. [https://aplicaciones.onsc.gub.uy/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=37](https://aplicaciones.onsc.gub.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=37)

Iwarsson, S. y Stahl, H. (2003). *Accessibility and Usability and Universal Design-positioning ad definition of concepts describing person- environment relationship*. *Disability and Rehabilitation* 25 (2):57-66

Jiménez, A. y Huete, A. (2010). *Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos*. *Revista Política y Sociedad*, 47 (1): 137-152

Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad*. San José, Costa Rica: Fundación Justicia y Género.

Jiménez, R. (2008). *Derecho y discapacidad*. PDF. <http://fundacionjyg.org/wp-content/uploads/2018/08/Derecho-y-Discapacidad.pdf>

- Karimi, F. (2012). *Differential levels of student-related predictors of academic success in the university*. *The International Journal of Learning*, 18(5).
- Kcuno, R (2013). *Manual para la atención de personas con discapacidad*. San José, Cota Rica. Acontecer Digital. Recuperado de <http://normasapa.com/como-citar-referenciar-paginas-web-con-normas-apa/comment-page-22/>
- La Barbera, M. (2016). *Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea*. *Interdisciplina*, 4(8).
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-los-cautiverios-de-las-mujeres-scan.pdf>
- Lería, F., Salgado, J., Almonte, I., Vega, M., Véliz, M. (2016). *Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile*. *Páginas de Educación*, 9(1), 120-145. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n1/v9n1a05.pdf>
- Levitt, HM, Bamberg, M., Creswell, JW, Frost, DM, Josselson, R., y Suárez-Orozco, C. (2018). *Normas de informes de artículos de revistas para la investigación cualitativa primaria, cualitativa metaanalítica y de métodos mixtos en psicología: Informe del grupo de trabajo de la Junta de Comunicaciones y Publicaciones de la APA*. *Psicólogo estadounidense*, 73 (1), 26-46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- Ley 8661. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial La Gaceta No 187 República de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- López, A. B., Restrepo Bustamante, F. A., & Preciado, Y. P. (2015). *Accesibilidad académica: un concepto en construcción*. Comunicación presentada en VI Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR), Granada [ESP], 4-6 febrero 2015. ISBN 978-84-338-5744-6.
- Magnusson, D; Cal, F y Boissonnault, J. (2017). *Influence of a short-term disability awareness program on knowledge and attitudes of school-aged children in southern Belize: results of a community-university partnership*. *Physical Therapy*, 97 (4), 408–416.
- Martínez, F. R. (2008). *La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo*. *Revista española de derecho constitucional*, (84), 251-283.
- Martínez, K. (2015). *“Tienen sexo las profesiones. Hombres y mujeres en profesiones femeninas y masculinas, el caso de los enfermeros y las ingenieras mecánicas electricistas”*. Tesis. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/237/3/Tienen%20sexo%20las%20profesiones%20hombres%20y%20mujeres%20en%20profesiones%20femeninas%20y%20masculinas%2C%20el%20caso%20de>

[%20los%20enfermeros%20y%20las%20ingenieras%20mec%C3%A1nicas%20electricistas.pdf](#)

- Martínez, M. (2020). *Universidad y feminización: la experiencia cubana*. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046216073>
- Martínez-Salgado, C. (2011). *El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619. <https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n3/613-619/es>
- Meléndez, L. (2016). *La educación especial en Costa Rica. Fundamentos y evolución*. *Special Education in Costa Rica: Fundamentals and Development*. Costa Rica: EUNED.
- Meléndez, L. y Hernández, E. (2016). Cap. 5. *La educación inclusiva en el escenario de la política pública costarricense*. (En R. Vargas y V. Alves coords. *Educación Inclusiva en América Latina. Políticas, investigaciones y experiencias*). México: CAPUB/CAPES/Intertexto, 123-143.
- Méndez, J., Prats, L., Yagüe, F., y Sanz, A. (2016). *Percepción de control, afrontamiento y ajuste psicológico a la discapacidad visual*. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3), 55-61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.09.002>
- Molina, E (S.f). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Universidad del Rosario. Bogotá. Colombia
- Moncayo, M. (2016). *La etnografía virtual como método de investigación en el diagnóstico de la comunicación corporativa*. <http://marketing.udla.edu.ec/ojs/index.php/estrategas/article/view/104/79>
- Moreira Mora, T.E. (2009). *Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel*. *Revista Educación* 33(2), 61-80.
- Morgado, B; López, R y Moriña, A. (2017). *The ideal university classroom: stories by students with disabilities*. *International Journal of Educational Research*, 85, 148-156. Seville, Spain. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.013
- Moriña, A.; Melero, N. (2016). *Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior*. *Revista Prisma Social*, (16), 32-59. <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=123724917&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Moriña, A; López, R y Molina, V. (2017). *What if we could imagine an ideal university? narratives by students with disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64 (4), 353-367. Seville, Spain. doi: 10.1080/1034912X.2016.1228856
- Moscoso, M. (2011). *La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social*. *Dilemata*, (7), 77-92.

- Muñoz, J; M., Novo, I y Espiñeira, E. (2013). *La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. Estudios Sobre Educación, (24), 103-124.*
- Murillo, S (1992). *Evolución Histórica, Conceptual y Práctica de la Rehabilitación en Costa Rica 1940-1990.* Tesis para optar el grado de Máster en Rehabilitación Integral. Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica.
- Novo, I; Muñoz, J y Calvo, N. (2015). *Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. Anales de psicología, 31 (1), 155-171.* doi:10.6018/analesps.31.1.163631.
- Ocampo González, A. (2013). *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. Desafíos y oportunidades. Vol. 6, Nº 2, pp. 227-239.* [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5553/Inclusi%c3%b3n\\_de\\_estudiantes\\_en\\_situacion\\_de\\_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031846690179821](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5553/Inclusi%c3%b3n_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031846690179821)
- Ocampo, A. (2016). *Educación Universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad ¿Qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento?* En Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5610298>
- Oliva, E y Villa, V. (2014). *Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. Justicia Juris, 10(1), 11-20.* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacidad?* Madrid: Morata.
- Oliver, M. (2008). *Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas.* Madrid, España: Ediciones Morata.
- Oliver. M. (2006). *¿Está cambiando las relaciones de la producción investigadora? Superar las barreras de la discapacidad.* Madrid. España: Editorial Morata.
- Opini, B. (2012). *Examining the motivations of women students with disabilities' participation in university education in Kenya. Scandinavian Journal of Disability Research, 14 (1), 74- 91.* doi: 10.1080/15017419.2010.540853
- Orellana López, D. M., Sánchez Gómez, M. C. (2006). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. Revista de Investigación Educativa, 24(1), 205-222.* <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701>

- Orellana, N. (2011). *Educación superior y la pirámide: direcciones de desarrollo del sector no universitario en Argentina, Chile y Perú*. *Calidad En La Educación*, (34), 43-72.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe: Conferencia Regional de Educación Superior*. Colombia. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Página oficial. Recuperado de <http://www.un.org/es/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*. Página oficial. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Transformando la discapacidad en capacidad*. (PDF). Recuperado de: [http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/802\\_1\\_transformando.pdf](http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/802_1_transformando.pdf)
- Otaola, M. y Huete, A. (2019). *Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico*. PDF. [https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser\\_actas25\\_nov2019\\_2509\\_motaola\\_ahuete.pdf](https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser_actas25_nov2019_2509_motaola_ahuete.pdf)
- Othamni, B., González, M. L. C., Rodrigo, C., & Pérez, V. A. L. (2018). *Accesibilidad del modelo de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual*. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 25-38.
- Palacio, M.; Cárdenas, O. (2017). *La crisis de la familia: tensión entre lo convencional y lo emergente*. Maguaré. : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6211525.pdf>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid, España: Diversitás Ediciones.
- Palma, K. (2018). *Informes finales 2018*. Comunicación personal. Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica.
- Palma, O; Soto, X; Barría, C; Lucero, X; Mellam, D; Santana, Y Seguel, E. (2016). *Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad*. *Universidad de Magallanes*. 44 (2), 131-158.
- Pérez, C. y González, O. (2017). *El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile*. *Atenas: 4* (40), 105-120. Disponible en: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/326/603>

- Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Universidad Complutense, Madrid).
- Pérez, J. (2019). *Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad*. *Sinectica* 53. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00003.pdf>
- Phukubje, J y Ngoepe, N. (2017). *Convenience and accessibility of library services to students with disabilities at the University of Limpopo in South Africa*. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(2), 80–190. doi: 10.1177/0961000616654959.
- Platone, M. (2007). *Condiciones familiares y maltrato infantil*. *Pensamiento Psicológico*, 3(8), 47-58. <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/docview/214139978?accountid=28692>
- Polo, M y López, M. (2015). *Transition to employment of university students with disabilities: factors for success*. *Universitas Psychologica*, 15(2), 273-286. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.teus
- Portillo, I., Shum, G., Conde, Á., & Lobato, H. (2015). *Mujer, discapacidad y empleo: tejiendo la discriminación*. [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/987/Art\\_Portillo\\_MujerDiscapacidadEmpleo\\_2006.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/987/Art_Portillo_MujerDiscapacidadEmpleo_2006.pdf?sequence=1)
- Programa Estado de La Nación. (2017). *Sexto informe del Estado de la Educación*. Recuperado de: <http://www.estadonacion.or.cr/inicio/estado-educacion-costarica>
- Rada, T y Rodríguez, C. (2011). *La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación*. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Ramírez, M. (2015). *La inclusión del género y la discapacidad en el currículum de la escuela de Trabajo Social*, sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n1/1659-2859-reflexiones-94-01-00049.pdf>
- Ramírez, M. (2018). *Las Prácticas Realizadas por la Universidad de Costa Rica, para Garantizar la Educación Superior de las Personas con Discapacidad*. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35-54.
- Ramírez, M. (2011). *Las dimensiones de Accesibilidad en la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio, un Acercamiento desde la Perspectivas de Discapacidad y Género*. *Revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*. Disponible en: [http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/edicion\\_90\\_2/05%20articulo%20marcela%20ramirez.pdf](http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/edicion_90_2/05%20articulo%20marcela%20ramirez.pdf)

- Ramírez, M. (2012). *Facilitadores(as) Personales en el Ámbito de la Discapacidad, una Experiencia Cercana*. *Revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. Reflexiones* (91) 2. ISSN 1021-1209/2012. Disponible en: [http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/91\\_2/03-RAMIREZ.pdf](http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/91_2/03-RAMIREZ.pdf)
- Ramos Galarza, C., Jadán Guerrero, J., & Arias Flores, H. (2017). *Experiencias y retos del uso de herramientas de asistencia en programas de educación superior: Caso de estudio de un estudiante con discapacidad visual*.
- Reed, M; Kennett, D; Lewis, T; Lund, E; Stallberg, C y Newbold, I. (2009). *The relative effects of university success course and individualized interventions for students with learning disabilities*. *Higher Education Research & Development*, 28 (4), 385-400. doi: 10.1080/07294360903067013
- Rey Pérez, J. L. (2018). *Una revisión de los conceptos de accesibilidad, apoyos y ajustes razonables para su aplicación en el ámbito laboral*.
- Riño, A; García, R; Rodríguez, A y Álvarez, E. (2016). *Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad*. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 18(1), 112-127.
- Rodicio, C. (2011). *La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva*. *Innovacion Educativa*, (21), 133-150.
- Rodríguez, S. y Cano, A. (2015). *Discapacidad y políticas públicas*. Madrid: Catarata. <https://digital.csic.es/handle/10261/116007>
- Rubio-Romero, J. y Perlado, M. (2015). El fenómeno *WhatsApp* en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Icono 14*, volumen (13), pp. 73-94. doi: 10.7195/ri14.v13i2.818
- Rücker, S y Beatriz, P. (2011). *Rol de los progenitores en el acceso a la educación superior*. *Revista de investigación educativa*, 1 (29). 157-169.
- Ruiz, A. (2014). *¿Educación inclusiva? Análisis del marco jurídico sobre el derecho de acceso y permanencia en la educación superior para las personas sordas en la ciudad de Bogotá*. *Revista De Derecho Público*, (33), 1-55. doi:10.15425/redepub.33.2014.18
- Sæbønes, A. (2015). *Hacia una educación inclusiva: discapacidad*. (PDF). Recuperado de: <http://atlas-alliansen.no/wp-content/uploads/2016/01/TOWARDS-A-DISABILITY-INCLUSIVE-EDUCATION.pdf>
- Sáenz de Ormijana, A. (2015). *Muestreo y Selección de Fuentes de Información*. [https://www.semfy.com/wp-content/uploads/2018/01/M3\\_curso\\_intro\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](https://www.semfy.com/wp-content/uploads/2018/01/M3_curso_intro_investigacion_cualitativa.pdf)



- Samudio, A. y Edda, O. (2016). *El acceso de las mujeres a la educación superior. La presencia femenina en la Universidad de los Andes. Revista Procesos Históricos*, 77-101.
- San Martín Cantero, D. (2014). *Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. India: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda. Recuperado de:  
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Segura, M. y Quirós, M. (2019). *Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. Revista Educación* 43 (1). DOI: <https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Sheppard, K; Lawrence, H; Druckemiller, W y and Kovacevich, M. (2015). *Students with intellectual disability in higher education: adult service provider perspectives. Intellectual and Developmental Disabilities*, 53 (2), 120–128. doi: 10.1352/1934-9556-53.2.120.
- Soler, A., Teixeira, T. C., & Jaime, V. (2015). *Discapacidad y dependencia: una perspectiva de género*.  
[http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/746/Pon\\_SolerA\\_DiscapacidadDependenciagenero\\_2008.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/746/Pon_SolerA_DiscapacidadDependenciagenero_2008.pdf?sequence=1)
- Soriano-Miras, R; Trinidad, A. (2014). La aplicación de los criterios de la Grounded Theory en el análisis documental: *Los textos legales y normativos españoles en materia de extranjería*. *Revista de Metodología en ciencias Sociales*. (157-182).
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stupp Kupiec, R. (2001). *Universidades accesibles para todos. Educación*, 25(2).
- Stupp, R. (2005). *Integración de Personas con Discapacidad a las Instituciones de Educación Superior en Costa Rica*. Informe para UNESCO. Disponible en:  
[http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12678/integracion\\_educacion\\_superior\\_Costa\\_Rica.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12678/integracion_educacion_superior_Costa_Rica.pdf)
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

- Tenorio, S y Ramírez, M. (2016). *Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial*. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28. doi:10.5294/edu.2016.19.1.1
- Tilve, M y Sanjuán, M. (2011). *Accesibilidad y proyección laboral: ¿qué opinan los estudiantes con discapacidad de la USC?* *Innovación Educativa*, (21), 185-199.
- Torres, A. A., y López, F. P. (2015). *Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias*. *Siglo Cero*, 46(3), 7-25. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2015463725>
- Trotta, M; Lehtomäki, E y Matoya, M. (2015). *As capable as other students: tanzanian women with disabilities in higher education*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (2), 202-214. doi: 10.1080/1034912X.2014.998178
- Tuarez, W. M., Bravo, A. C., & Vera, E. G. (2019). *Turismo accesible para personas con discapacidad física*. Caso: cantón Salinas. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 6(1), 55-65.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad*.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Universidad de Costa Rica (2000) *Reglamento ético científico de la Universidad de Costa Rica para las investigaciones en las que participan seres humanos*: [http://cec.ucr.ac.cr/sites/default/files/201909/reglamento\\_etico\\_cientifico\\_de\\_la\\_ucr.pdf](http://cec.ucr.ac.cr/sites/default/files/201909/reglamento_etico_cientifico_de_la_ucr.pdf)
- Universidad Estatal a Distancia. (2015) *LINEAMIENTOS DE POLÍTICA INSTITUCIONAL 2015 – 2019*. <https://www.uned.ac.cr/transparencia/images/documentos/LineamientosPoliticaInstitucional2015-2019.pdf>
- Universidad Nacional (2019) *POLÍTICAS PARA LA IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL*.: <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1146/POL%c3%8dTICAS%20PARA%20LA%20IGUALDAD%20Y%20EQUIDAD%20DE%20G%c3%89NERO%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD%20NACIONAL.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2019). *Política Institucional para el Empleo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad*: <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/10274>

- Valencia, L. (2014). *Breve Historia de las Personas con Discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. <http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf>
- Valeria, A y Mainardi, A. (2013). *Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior*. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista De Docencia Universitaria*, 11(2), 173-192.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis. <https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9cnicas-cualitativas-de-investigacic3b3n-social-1999.pdf>
- Vargas, M.C. (2013). *Influencia de los prejuicios de un sector de la población universitaria respecto a la discapacidad en la construcción de una cultura institucional inclusiva*. Universidad Nacional 2012-2013. Universidad de Costa Rica.
- Vargas, R. et al. (2016). *Educación Inclusiva en América Latina: Políticas, Investigaciones y Experiencias*. Brasil: Publicaciones Académicas CAPUB.
- Vázquez, B y Alarcón, E. (2016). *La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales*. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19. Chile. doi: 10.7764/PEL.53.2.2016.9
- Vidal, J. (2003), *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. PDF. <https://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>
- Walmsley, J. (2006). *Nacionalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el ámbito de la discapacidad intelectual. Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid. España: Morata.
- Werneck, C. (2005). *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación*. Escola de Gente - Comunicação em Inclusão. Río de Janeiro, Brasil: Ed. WVA. En [http://www.minusval2000.com/pdf/manual\\_desarrollo\\_inclusivo\\_medios\\_y\\_profesionales.pdf](http://www.minusval2000.com/pdf/manual_desarrollo_inclusivo_medios_y_profesionales.pdf).
- Yin, R. K. (1994). *Discovering the future of the case study. Method in evaluation research*. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Zappalá, D. (2019). *Inclusión de tic en escuelas para alumnos con discapacidad visual*.
- Zhong, Y; Wang, J y Nicholas, S. (2017) *Gender, childhood and adult socioeconomic inequalities in functional disability among Chinese older adults*. *International Journal for Equity in Health*, 6 (165).

Zubillaga, A y Pastor, A (2013) *Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior. Revista Española de Pedagogía*, (255), 245-262.

Zúñiga, S; Martínez, V y Sandoval, M. (2014). *Tiflotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea. Revista De Innovación Educativa*, 6(1), 1.

## Anexos

## Anexo 1. Criterios sociodemográficos

Caracterización Sociodemográfica	Criterios	Dimensiones								Total Criterio
		Personal		Familiar		Docente		Grupo de pares o iguales		
		Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
<b>Sexo</b>	Mujer	6		7		4		7		<b>24</b>
	Hombre		4		3		6		3	<b>16</b>
<b>Edad</b>	20 a 30 años	1	1	1			1	2		<b>6</b>
	30 a 40 años	2	3	1	1			4	3	<b>14</b>
	40 a 50 años	2		1	1	1	2	1		<b>8</b>
	50 a 60 años	1		2	1	3	3			<b>10</b>
	60 años y más			2						<b>2</b>
<b>Situación de discapacidad</b>	Física	2	1							<b>3</b>
	Visual	4	3							<b>7</b>
<b>Zona geográfica</b>	Rural	2		1	2		1	1	2	<b>9</b>
	Urbana	4	4	6	1	4	5	6	1	<b>31</b>
<b>Estado civil</b>	Soltero (a)	2	3	3		2	1	5	1	<b>17</b>
	Casado (a)	4	1	3	3	1	4	2	2	<b>20</b>
	Divorciado (a)					1	1			<b>2</b>
	Viudo (a)			1						<b>1</b>
<b>Hijos (as)</b>	Con hijos (as)	3	2	6	3	1	4	2	1	<b>22</b>
	Sin hijos (as)	3	2	1		3	2	5	2	<b>18</b>
<b>Formación académica</b>	Primaria completa			2						<b>2</b>
	Secundaria incompleta			2	2					<b>4</b>
<b>Formación académica</b>	Formación técnica y cursos libres			1						<b>1</b>
	Bachillerato universitario en curso		1					1		<b>2</b>
	Bachillerato universitario incompleto				1					<b>1</b>
	Bachillerato universitario completo	1		1						<b>2</b>
	Licenciatura en curso		1					1		<b>2</b>
	Licenciatura completa	1	1				2	4	2	<b>10</b>

		Dimensiones								Total Criterio
		Personal		Familiar		Docente		Grupo de pares o iguales		
		Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
<b>Caracterización Sociodemográfica</b>	<b>Criterios</b>									
	Maestría en curso	1	1	1			1			<b>4</b>
	Maestría completa	2				2	1	1		<b>6</b>
	Doctorado en curso	1							1	<b>2</b>
	Doctorado completo					2	2			<b>4</b>
<b>Situación laboral</b>	Labora	6	2	6	3	3	6	5	3	<b>34</b>
	No labora		2	1		1		2		<b>6</b>

Fuente: Elaboración propia.



## Anexo 2. Fragmentos discursivos

Tabla 1 *Fragmentos discursivos sobre características sociodemográficas*

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Personas con discapacidad	también en esa época yo recibía el apoyo de la Escuela de Educación Especial con una maestra que iba y me acompañaba, esa maestra empoderó mucho a mi mamá y a mi papá, les decía que ellos tenían que pelear para que yo también fuera a ese colegio. En resumen fueron dos variables, la facilidad y el apoyo de esa maestra. Resulta que el director dice que no, “esa chavala o puede entrar aquí”, entonces el primer día de colegio, me acuerdo como ahora, mi papá fue y me dejó frente a la dirección de pie, estaba recostada en una columna, “aquí la dejo para ver qué hace usted con ella”. (E5:30 <sup>4</sup> , C2M).	
Familiares del estudiantado participante		<p>“el director de la escuela me dijo que tenía que irse de esta, porque no estaba en capacidad de atenderlo, eso era lo que yo me acordaba, porque no había personal adecuado para él” (E4:17, C1H:PAM).</p> <p>“Era como luchar contra todo (...) yo necesitaba que el aula fuera clara, que estuviera bastante iluminada, entonces yo pintaba las aulas de blanco, el cielorraso blanco, llenaba las aulas de fluorescentes, ponía pizarras blancas (...) la arreglaba bonito y le ponía abanicos; porque como los fluorescentes para iluminar hacían calor, también tenía que poner abanicos para enfriar (...) los años me cambiaban de aula para que yo la arreglara” (E28:6, C9H, PA9M).</p>

<sup>4</sup> Identificador de las citas textuales de las narraciones biográficas, se continua con el formato de Atlas. Ti v.8 ‘E-n’ (siendo E el n° de la narración y n el n° de cita) siguiendo la denominación de la unidad de observación.



Grupo de pares	“(...) incluso ellos se vinieron para San José y dejaron todo votado allá para que (...) cuando tenía 9 años porque ella empezó con problemas de visión y le costaba mucho ver porque ella necesitaba una educación muy especializada” (E82: 6, C7M, G7M).	
----------------	---	--

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

**Tabla 2 Fragmentos discursivos sobre la caracterización endógena**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“Yo me considero que he alcanzado muchas cosas y me siento una persona realizada personal y emocionalmente” (E85: 64<sup>5</sup>, C7M).</p> <p>“Crecimiento tanto personal, quiero culminar a corto plazo mi maestría, me veo a futuro, ya a largo plazo, como una persona que se siente feliz (...) porque lo siento así y tal vez una persona emprendedora, tal vez a futuro, tener una propia empresa” (E85: 74, C7M).</p> <p>“ella se proyecta a trabajar un tiempo ahí, pero a futuro montarse una pequeña empresa de trabajo social. yo honestamente siento que a ella le gusta” (E82: 13, C7M).</p> <p>“Yo como que estaba muy clara de lo que yo quería hacer, o sea la idea de ser independiente siempre lo vi como algo natural, quizás porque en la casa nunca habían hecho la diferencia los primeros años de mi vida, escuela y colegio” (E5:42, C2M).</p> <p>“Cuando sea doctora tengo media plaza, medio tiempo, me faltaría otro medio tiempo. Entrevistador: ¿Y ya cuando consigas eso, sí quieres independizarse? Participante: Sí, porque yo debo apoyar mi casa” (E5:67, C2M).</p>	<p>“Para mí es muy importante ser feliz, tener salud física y mental (para eso tengo que volver a las terapias y mantenerme), quiero ser un buen profesor, que los niños y niñas se acuerden de mí de manera positiva, quisiera tener familia (esposa e hijos)” (E1: 48, C1H).</p> <p>“yo siempre he querido progresar en ser primeramente una mejor persona, y segundo un mejor profesional, quiero trascender más; todo tiene su tiempo, pero sí quiero crecer más profesional y laboralmente, incursionar en otros ambientes laborales” (E55:15, C3H).</p> <p>“Yo tengo que intentar andar sin eso”, esto a raíz de que un día vi un muchacho como yo que andaba sin bastón, pero mi abuela y mi mamá estaban muy preocupadas” (E1: 53, C1H).</p> <p>Yo comenté eso a profesoras de la universidad y casi todas se enteraron de la situación y me dieron el apoyo (...) me decían que más bien lo agarrara como algo para seguir adelante y que más bien ellas era las que tenían una deficiencia en la mentalidad. De todas formas no era necesario que las profesoras me lo dijeran para tomarlo así, entonces esas son cosas que más bien a uno le dan ganas de seguir superándose (E55:34, C3H).</p> <p>“A esas personas que me decían eso yo les decía: “bueno, vaya hable con la coordinadora de la carrera, hable con la directora del área académica y con el consejo universitario para ver si ellos le aceptan esa solicitud que ustedes tienen,</p>

<sup>5</sup> Identificador de las citas textuales de las narraciones biográficas, se continua con el formato de Atlas. Ti v.8 ‘E-n’ (siendo E el n° de la narración y n el n° de cita) siguiendo la denominación de la unidad de observación.

	<p>“y ya estaba aburrida porque ella quería ir a la U, ella es dos años mayor que yo, en eso a mí se me metió en la cabeza que yo salía del colegio e iba a la U” (E5: 27, C2M).</p> <p>“(…) yo tenía que subir las gradas en muletas y bajarla en muletas, aunque estuvieran mojadas, porque toda la clase era ahí, porque era una clase en la que uno iba a revisar expedientes, pero solo se podía en el despacho judicial (…) quedaba en el segundo piso, había que ir al segundo piso, sí era como difícil, yo lo hacía pero me palmaba de miedo y tenía que llevar a alguien que me sostuviera atrás y otro adelante porque daba miedo caerme” (E76: 5, C6M).</p> <p>“Cuando estaba en filosofía comienzo a indagar otras carreras (…) veo trabajo social, yo debía tener buenas notas en filosofía para hacer el examen de admisión otra vez para que me promedien las notas y poder participar en concurso de carrera” (E5: 38, C2M).</p> <p>“(…) me dicen que, ¿por qué orientación, y que qué otras carreras escogí?, y yo le dije “no yo no escogí otras yo solo escogí orientación, porque esta es la que me gusta, esta es, yo no quiero otra” (E67:9, C8M).</p> <p>“Pero llegar, yo sí creo que soy muy determinante de lo que quiero hacer. Siempre hay personas que son como la voz de mi conciencia.” (E5:103, C2M).</p> <p>“El hecho de que yo he aprendido a adecuarme, a adaptarme a las cosas, es para sobrevivir o para alcanzar lo que yo quiero” (E5:63, C2M).</p> <p>“(…) me gusta mucho aprender y estudiar, creo que si yo pudiera no trabajaría nunca, estudiaría para siempre, pero sí me ha costado, creo que soy una persona muy frágil emocionalmente, digamos, todo me da miedo y me cuesta mucho tomar decisiones y a veces sí he necesito apoyo, más de decir, o sea yo sé que quiero, yo sé que puedo,</p>	<p>y si ellos lo aceptan yo impondría un recurso de amparo; usted no puede decir que una persona no puede hacer algo si esa persona nunca lo ha intentado” (E55:33, C3H).</p> <p>“yo busco cómo hacer las cosas, no soy de ese tipo de personas con discapacidad que ven una situación y buscan cómo pelear, yo uso eso como el último recurso, yo busco una estrategia, herramienta o alternativa para hacerlo yo, entonces si la gente no quiere cooperar, yo busco la forma de hacerlo” (E55:13, C3H).</p> <p>“decían que yo era una persona que ha demostrado ser muy inteligente y que era muy capaz a pesar de tener una dificultad visual, me decían que más bien lo agarrara como algo para seguir adelante y que más bien ellas era las que tenían una deficiencia en la mentalidad.” (E55:34, C3H)</p> <p>“(…) soy bastante inteligente y reflexivo, eso sería lo bueno; y en cuanto a lo malo creo que a veces soy bastante obcecado y en ciertas situaciones puedo ser muy inseguro” (E1:46, C1H).</p> <p>“(…) antes yo era de andar en bicicleta todo el día, de jugar fútbol, de ver películas y pues ahora es andar en bicicleta ahora hago spinning aquí en mi casa, jugar fútbol (…) eso no lo he vuelto hacer y películas pues la mayoría del tiempo sí me pongo a ver películas” (E59:22, C5H).</p> <p>“En ese momento mi físico estaba más comprometido y era más difícil movilizarme. Yo sentía que tenía que cambiar de canal, y al verme tan limitado físicamente decidí que tenía que retomar la terapia física, mejoré sustancialmente el control del cuerpo” (E1:29, C1H).</p> <p>“Hace un tiempo yo andaba con bastón, pero luego me di cuenta de que el bastón me había hecho muy vago, me daba miedo andar sin él, no tenía equilibrio, perdí mucha movilidad; entonces un día simplemente lo regalé” (E1.53, C1H).</p>
--	--	--

	<p>pero decir que sí, siempre he necesitado apoyo para hacerlo, a veces siento que por mi forma, yo soy muy vehemente en las cosas cuando hablo (...)" (E76: 19, C6M).</p> <p>"(...) y así es la que me frena. En el ámbito familiar, es mi hermana mayor, y a veces he llegado a decir "ay qué cansado, ya, es mi vida" (...) pero después le digo "sí, tiene razón", es difícil reconocerlo y reconocer que usted se equivoca es más difícil (...)" (E5:104, C2M).</p> <p>"(...) Tenía dos buenos compañeros y compañeras, en el doctorado, que hacíamos trabajos y que nos tratábamos como iguales, yo los molestaba, (...) ellos siempre estaban ahí (...)" (E5: 95, C2M).</p> <p>"Apoyos materiales y emocionales porque hacíamos catarsis (...) cuando almorzábamos juntas, hablábamos del doctorado" (E5: 97, C2M).</p> <p>"Después tuve otra profesora que sí era mucho más flexible, inclusive ella quería que hablara del tema de discapacidad, que introdujera el tema en la clase, que los demás compañeros hablaran de ese tema. "(E76:7, C6M).</p> <p>"yo estuve los últimos cuatro años en el CEDIS (...) los últimos 4 años de ese decenio estuve ahí, verdad, y observé en el CEDIS (...) tuve la posibilidad de estar en todas las reuniones ordinarias" (E67:11, C8M).</p> <p>"me encanta, vamos a ver, a mí me encanta o me gusta, yo no podría vivir sin hacer algo por mejorar este planeta, por mejorar la situación de la gente" (E67:25, C8M).</p> <p>"(...) me gustaría es poder apoyar, (...), o poder hacer más a nivel político (...) con esta preocupación que me tiene a veces casi sin dormir por los derechos humanos, (...) defendiéndolos. yo espero poder contribuir con eso, ya sea</p>	<p>"Para mí es mil veces más fácil escribir con lapicero. Si me pone a teclear hay momentos en que soy más ágil, pero en otras soy muy lento" (E1:24, C1H).</p> <p>"Para que entienda un poco la situación con mis compañeras, se han dado la idea de que yo soy ineficiente a la hora de hacer trabajos, pero la gente no entiende que yo no tengo la agilidad de ellas; yo necesito más tiempo para pensar, organizarme" (E1:76, C1H).</p> <p>"(...) yo tengo una hija de 5 años pero ella vive con la mamá no conmigo, yo los fines de semana la voy a ver" (E59:23, C5H).</p> <p>"(...) ahora que planeo ser padre otra vez, pues ser mejor papá y esposo, quiero ser una persona que invierta en mi familia y quiero disfrutar cada momento de la vida" (E55:23, C3H).</p> <p>"(...) yo siempre he querido progresar en ser primeramente una mejor persona, y segundo un mejor profesional, quiero trascender más; todo tiene su tiempo, pero sí quiero crecer más profesional y laboralmente, incursionar en otros ambientes laborales, ascender en el ministerio, buscar ser técnico docente" (E55:15, C3H).</p> <p>"(...) busco cómo hacer las cosas, no soy de ese tipo de personas con discapacidad que ven una situación y buscan cómo pelear, yo uso eso como el último recurso, yo busco una estrategia, herramienta o alternativa para hacerlo yo" (E55:13, C3H).</p> <p>"(...) en el primer cuatrimestre eran como la mayoría de las personas que no han tenido contacto con personas con discapacidad y mucho menos con discapacidad visual, al principio creo que lo ven como que uno va a ser una carga para ello, como una carga, yo creo que eso poco a poco va</p>
--	--	---

	<p>desde, desde acá desde el país, o fuera del país (...)" (E67:29, C8M).</p> <p>"(...) los profesores dejaban tareas (...) y yo no podía subir entonces inclusive yo en algún momento tuve que empezar hacer medidas de presión y hasta recuerdo que algún momento el director de la sede me dijo "¿Usted va a hacer que se quede todo el mundo sin biblioteca, va a paralizar a todo el mundo de los estudios?" y yo le dije "daiy sí, si hay que paralizarla y si hay que poner un amparo, yo lo pongo, para que cierren la biblioteca" (E76:4, C6M).</p> <p>"También tuve una profesora que me decía (...) no use la discapacidad para faltar al clases, entonces no me quería recibir trabajos y tuve que ir a hacer las apelaciones correspondientes ante la coordinación de carrera porque a la profesora se le metió que era porque yo no quería, no sé por qué" (E76:8, C6M).</p> <p>Sí, pero es casi ausente el temita, y en esa época, inclusive, hacíamos charlas y cosas desde la asociación de estudiantes (...)" (E76:12, C6M).</p> <p>no había asesoría legal para la gente y en las que no había como un ejercicio de activismo en derechos, que fuera informado (...) me gustan las cosas en la medida que sirvan para hacer algo. (E76:20, C6M).</p> <p>"(...) siempre fui activista, antes de tener discapacidad, fui activista feminista, fui activista del movimiento estudiantil y de las fuerzas vivas (...) ese círculo de personas se convirtió en los principales apoyos cuando yo adquirí discapacidad, y creo que esa puede ser la diferencia de mi realidad" (E76: 34, C6M).</p> <p>"ingrese a la agrupación política a la cual me identifico verdad y pues ahí fue como un mundo de gente verdad, de todas las carreras y todo, la interacción ha sido súper linda</p>	<p>desapareciendo, porque ellos ven que lo único es hacer cuestiones de adaptaciones" (E60:35, C4H).</p> <p>"soy una persona que ha intentado llevar su vida lo mejor posible a pesar de su discapacidad, he sabido lidiar con los obstáculos y creo que a pesar de las dificultades y los desaciertos he podido salir adelante" (E1:43, C1H).</p> <p>"siempre fue muy vergonzoso y después de la cuestión de la vista pues más bien todo lo contrario ya hablar en público no me da tanto miedo (...) me he atrevido a hacer cosas que jamás hubiera hecho como si mi visión hubiera sido normal (...)" (E59: 17, C5H).</p> <p>me costó mucho adaptarme porque tuve que cambiar todo mí sistema de estudio y fue, bueno, pero al final de cuentas lo logré (E59: 6, C5H)</p> <p>"yo me visualizo trabajando como profesor con más experiencia, más clases (...) porque con los años uno aprende a dominar el ambiente donde uno está (...)" (E59: 20, C5H)</p> <p>"al principio era muy difícil, no me dejaban salir ni a la esquina, ni a la pulpería y si salía algún lado tenía que ser conmigo y en mi casa no me dejaban hacer nada, ni coger comida, todo me lo hacían y de un tiempo para acá se han dado cuenta que yo lo puedo hacer y que no ocupo de ellos" (E59: 27, C5H)</p>
--	---	--

	<p>entonces yo creo que la U me ha regalado muchísimos amigos, me ha regalado una socialización (...)” (E80:17, C10M).</p> <p>“(...) me permite como estar siempre en constante comunicación con la administración y en constantes reuniones, la U me ha permitido a pesar de que no estudié informática, me ha permitido trabajar mucho la parte de accesibilidad digital (...) he participado en la organización de congresos porque me gusta, porque soy una sapa”. (E80:19, C10M)</p> <p>“(...) participé en el Congreso de la UNESCO, en de la Literatura Comparada y en el Encuentro Interdisciplinario de Investigación sobre Discapacidad (...) eso me ha dado la oportunidad de participar en muchas actividades académicas pues gracias a eso” (E80:20, C10M).</p> <p>“enviaba cartas al colegio profesional (...) el asunto era que el repuesto no llegaba, se supone, pero se tardó como 2 meses el ascensor malo, entonces este sí la razón era que el repuesto del ascensor no llegaba, entonces por eso estuvo mal” (E67:15, C8M).</p> <p>“hacíamos charlas y cosas desde la asociación de estudiantes, porque yo me involucré mucho con la asociación de estudiantes (...)” (E76:12, C6M).</p> <p>“Fui presidenta de la sede en el periodo más importante de lucha contra el TLC (...) incluimos lo que tenía que ver con las condiciones de accesibilidad y las exigencias de accesibilidad, por ejemplo, cuando el director me dijo que si yo lo que quería era que cerraran la u, hubo comunicado de parte de la sede de la asociación de estudiantes“(E76:13, C6M).</p> <p>soy parte de la Federación de Estudiantes entonces eso me tiene muy ocupada en muchos espacios de</p>	
--	--	--

	<p>representación verdad, soy representante en PRODIS (E80:18, C10M).</p> <p>“defensa de los derechos de todas las personas en especial de las minorías y si seguimos hilando muy fino de las personas con discapacidad justamente las mujeres, se nos ha olvidado muchísimo a nivel de feminismo (...) que tenemos nuestras necesidades (...) creo mucho en el acceso a la información por eso trabajo mucho en la accesibilidad digital” (E80:22, C10M).</p> <p>“yo quiero ser así una cosa como Angela Davis, que la gente me reconozca, que pueda ir a dar conferencias a todo lado y que la gente diga “wow” así quiero ser yo, quiero siempre pensar lo que me gusta, me visualizo como una mujer feliz, como una mujer satisfecha (...)” (E80:23, C10M).</p> <p>“Sé que socialmente para la mujer, como tenemos que cumplir doble rol en situaciones así, a pesar, por la actitud de perseverancia que muchas veces tenemos las mujeres, creo que hay veces que se puede generar más el éxito académico” (E85:89, C7M).</p> <p>“Aquí cuando usted hace el examen de admisión, llena un formulario y tiene que poner dos opciones, entonces yo puse psicología, opción dos, filosofía, ¿Sabe por qué puse filosofía? Porque era la que tenía nota más baja de ingreso (...) yo decía si no me meto en esta, quedo en la otra” (E5:35, C2M).</p> <p>“¿Tenías buenas notas? Sí, en filosofía sí (...) llevé tres de requisito y cuatro de carrera, porque yo tenía que tener una nota alta para volver a hacer examen de admisión y pasarme a psicología” (E5:36, C2M).</p>	
--	---	--

	<p>el acoso académico por discapacidad, entonces yo decía “es algo difícil pero ¿Qué es lo que tengo que aprender de esa situación?” No hay nada escrito en la universidad (E5:57, C2M).</p> <p>“El hecho de que yo he aprendido a adecuarme, a adaptarme a las cosas, es para sobrevivir o para alcanzar lo que yo quiero” (E5:63, C2M).</p> <p>“Entrevistador: Sí, de lo duro que fue ¿Por qué te mantuviste? Participante: Porque yo no me iba a dejar vencer, yo tenía que demostrar y a costa de lo que fuera” (E5:96, C2M).</p> <p>“El proceso del doctorado fue muy duro, o sea, casi que individual porque no había coacción de grupo. Entrevistador: Casi abandonas, me dijiste. Participante: Sí, y a nivel general, en el doctorado, si no me equivoco, entramos 16 personas, quedamos 6 personas” (E5:95, C2M).</p> <p>“continúe, usted lo intenta primero y si no lo logra, lo vuelve a intentar y si no, se busca otras alternativas” (E85:65, C7M).</p> <p>“Cuando yo hice consultorio jurídico, (...) todo el mundo llevaba entre 12 y 14 procesos, yo llevaba 18 procesos judiciales, siempre llevé más de la cuenta porque la profesora me pasaba más, ahí sí era totalmente accesible“(E76:15, C6M).</p> <p>“(...) yo debía tener buenas notas en filosofía para hacer el examen de admisión otra vez para que me promedien las notas y poder participar en concurso de carrera, entonces hago esas dos cosas y participo, la primera opción, trabajo social. En ese momento yo digo “aquí voy”, casi que inmediatamente ingresé a carrera ¿Por qué? Porque ya tenía requisitos, ya lo había llevado” (E5: 38, C2M).</p>	
--	---	--



	<p>“El hecho de que yo he aprendido a adecuarme, a adaptarme a las cosas, es para sobrevivir o para alcanzar lo que yo quiero” (E5: 63, C2M)</p> <p>“(…) yo busco una estrategia, herramienta o alternativa para hacerlo yo, entonces si la gente no quiere cooperar, yo busco la forma de hacerlo” (E55: 13, C3H).</p> <p>“(…) dos compañeras y ahorita tengo una aquí en el trabajo, entonces más bien ellas buscaban las alternativas cuando sabían algo, porque ya se habían colocado laboralmente” (E85: 19, C7M).</p> <p>“(…) continúe, usted lo intenta primero y si no lo logra, lo vuelve a intentar y si no, se busca otras alternativas” (E85: 61, C7M).</p> <p>“Para bañarme sí lo hago sola, todo lo que es aseo personal, sola, eso sí cuando tengo que depilarme sí ocupo el apoyo porque no lo puedo hacer fuerte, pero para eso hay otras alternativas” (E5:15, C2M).</p> <p>“(…) ¿La oferta cultural, deportiva? Tantos años que llevas estudiando ¿La otra cara de la universidad cómo la has vivido?  Participante: Casi no participaba.  Entrevistador ¿Y por qué?  Participante: Porque yo tenía que venir a estudiar e irme porque no tenía quien me apoyara.  Entrevistador: ¿Te hubiera gustado?  Participante: Ir sí, como cualquier joven que aprovechaba la U” (E5:73, C2M).</p> <p>“(…) en el año 98, no había apoyos (…) había apoyos muy limitados, yo trabajaba con estudiantes de tercero y con el apoyo de mi hermana. No había rampas, no había ascensores” (E5:70, C2M).</p>	
--	--	--

	<p>“(…) todos los años tenía que presentar matemática, ¿Por qué? Porque yo hacía el examen de manera oral y era muy difícil, entonces yo tenía que decir raíz de dos al cuadrado más negativo (…) era muy difícil, y nunca recibí adecuación (…)” (E5:32, C2M).</p> <p>“La dinámica es de acompañamiento, también, en ambas direcciones, siempre ha sido, mi esposo, siempre ha sido un apoyo igual en su rol de padre y esposo y yo en el rol mío, cada quien asume lo que le corresponde” (E85:79, C7M).</p> <p>“(…) yo que estudié con una hija, segundo, la gente espera más que estudie, es como más “vaya y tranqué”, todas las demás tareas, tal vez se las quitan para que vaya a estudiar, para uno estudiar, tiene que hacer todo, y yo por lo menos puedo decir que en mi experiencias, tuve el apoyo de que mi esposo es muy solidario y él siempre ha sido totalmente involucrado en los asuntos de la casa y en las cosas de mi hija y todo” (E76:38, C6M).</p> <p>“Soy la mayor de ocho hermanos, eso es complicado, porque entonces yo ya no quería tener chiquitos en la vida ni nada de eso, sin embargo, fui mamá bastante joven, y bueno, eso ha sido super positivo en mi vida” (E76:21, C6M).</p> <p>“(…) no le quedan muy bien, entonces yo prefiero hacerlas, (…) él hace lo que vamos a comer, la proteína y algunas verduritas. (…) se calienta su arroz (…)” (E67:39, C8M).</p> <p>“(…) yo me defino como una mujer decidida, yo sé lo que quiero, sé hacia dónde voy, sé lo que necesito, yo sé cuáles son mis necesidades, mis gustos, cuáles son mis preferencias (…) soy extrovertida, me gusta mucho sonreír, mucho conversar, me gusta mucho conocer gente, creo en el trabajo colaborativo” (E80:22, C10M).</p>	
--	---	--

	<p>“(…) soy una mujer, para mí es muy importante mi identidad como mujer, con discapacidad (…) que cree en Dios, para mí esos 3 elementos son muy importantes; que ama a su familia (…)” (E67:25, C8M).</p> <p>“Soy muy positiva, impulsiva, me gusta tener retos nuevos, hablo cuando tengo que hablar” (E5:58, C2M).</p> <p>“continúe, usted lo intenta primero y si no lo logra, lo vuelve a intentar y si no, se busca otras alternativas” (E85:55, C7M).</p> <p>“Siempre fui una persona independiente y autónoma, y lo que no podía hacer, buscaba apoyo y cuestiones de esas” (E85:5, C7M).</p> <p>“Sí, pero en lo laboral. A veces, cosas que son negativas, trato de evitarlas, de no pensar tanto, siempre trato de ver el aprendizaje” (E5:57, C2M).</p> <p>“(…) trato de ver el aprendizaje, digamos, esa situación que te comentaba, el acoso académico por discapacidad, entonces yo decía “es algo difícil pero ¿Qué es lo que tengo que aprender de esa situación?” No hay nada escrito en la universidad” (E5:57, C2M).</p> <p>“(…) por lo que yo sienta que he aprendido en ese proceso académico y que eso lo halle apropiado para mí” (E85:86, C7M).</p> <p>“(…) de hecho una de las cosas que más nos decían ellos y los profesores era que nosotras les habíamos abierto la mirada a un mundo inclusivo, incluso desde sus trabajos (…) uno de ellos uno de los compañeros (…) y una trabajaban con los consultorios jurídicos de atención de la violencia de mujeres” (E67:16, C8M).</p>	
--	---	--

	<p>“(…) yo creo que fui, la primera persona en la sede occidente en andar en silla de ruedas porque todo estaba inadaptado, ni siquiera había baño, no había ascensor en la biblioteca (…) ya había habido otras personas con discapacidad pero creo que era discapacidad visual (…) hasta las aulas del primer piso tienen una grada (…)” (E76:2, C6M).</p> <p>“Ir a sacar el libro, y lo profesores dejaban eso, dejaban esas tareas, “vaya y saquen copias del libro tal”, y yo no podía subir entonces inclusive yo en algún momento tuve que empezar hacer medidas de presión” (E76:4, C6M).</p> <p>“el trabajo en grupos era complicado, porque entonces todo el mundo hacia trabajos en grupo en cualquier parte y yo no podía. (…) yo al principio de mi discapacidad usé muletas, pero digamos que yo las usaba en lo plano, no me daba seguridad subir gradas, y tenía profesores y profesoras que daban clases en el edificio de los Tribunales de Justicia” (E76:5, C6M).</p> <p>“yo no me iba a dejar vencer, yo tenía que demostrar y a costa de lo que fuera” (E5:96, C2M).</p> <p>“En tercer año de la u era yo quien me acercaba al docente y le decía lo que ocupaba. A nivel de doctorado era yo la que decía, pero con la gente (…) le cuesta” (E5: 91, C2M).</p> <p>yo siempre les digo a los estudiantes y a la gente si alguien algún día me toca la puerta y me dice “mirá (…) aquí hay una pastillita o terapia para quitarte tu discapacidad” yo creo que yo le digo “no, gracias, a mí no me interesa” (E5: 13, C2M).</p> <p>“mi mamá me decía, yo estaba en u colegio semioficial, que me quedara callada, yo nunca me quedaba callada, eso ya hice mal yo el otro día (…) pero mi mamá tenía mucho miedo, y me decía que me quedara callada y yo me</p>	
--	--	--

	<p>quedé callada esos 5 años. (...) mami peleó mucho mis derechos (...) para mí eso fue como una vivencia discriminatoria” (E67: 6, C8M)</p> <p>“bueno el asunto era que el repuesto no llegaba, se tardó como 2 meses el ascensor malo, (...) no se estableció porque yo sí ponía en la carta bueno, o ponen el café abajo o el ascensor porque, nosotras no solo queremos solo tomar café sino compartir con los compañeros, que la conversa, verdad, en igualdad de condiciones, pero nunca lo hicieron” (E67: 15, C8M)</p> <p>“(...) es mi derecho y yo le dije (...) y yo le decía profesor no es posible, que a usted le de vergüenza, que yo me esté quedando sin acceso a la clase y ya estamos a una semana del examen y usted no quiere ir a cambiar el aula, es simplemente ir y hablar con la profesora no sé qué, y peleé mucho con él” (E80: 13, C10M)</p> <p>“era algo que yo tenía que asumir, nunca lo cuestioné, lo vi muy natural. Los apoyos, por ejemplo, en el kínder, yo fui al kínder de educación especial, el apoyo era mi mamá, para arriba, para abajo” (E5: 20, C2M)</p> <p>¿Porque te comportas como se espera que se comporte la gente?  Participante: No necesariamente, yo me comporto de acuerdo con el lugar en el que estoy. Me adapto, eso es facilísimo (E5: 60, C2M)</p> <p>“Porque desde mi niñez era como “Marcela siéntese ahí”, ahí iba Marcela, aunque no quisiera, pero yo soy muy disciplinada ¿Por qué? Porque no me quedaba de otra y tenía que sobrevivir. Yo siempre hablo de estrategias de sobrevivencia y a veces soy muy estratégica” (E5: 61, C2M).</p> <p>El hecho de que yo he aprendido a adecuarme, a adaptarme a las cosas, es para sobrevivir o para alcanzar lo que yo quiero (E5: 63, C2M)</p>	
--	---	--

		Había otros profesores que eran muy asertivos, otros que generaban confianza, se me acercaban y me preguntaban qué ocupaba y yo decía qué ocupa, que casi nunca lo hacía ¿Por qué? Porque estoy acostumbrada a ser autosuficiente (E5: 92, C2M)	
Familiares del estudiantado interactuante		<p>“no querían, pero (...) se los exigió porque ella no quería seguir con ese problema, se la amputaron y quince días después regresó a la u, entonces el cambio, cuando vieron los profesores y los compañeros que venía hace un mes y ahora no tenía, fue impactante para muchos, algunas personas lloraban y (...) nada que ver, (...) estaba deseando seguir adelante” (E31:17, C6M:PA6H).</p> <p>“(...) a mí no me importaba tener la cocina llena de trastos, no me importaba tener la ropa sucia (...) a mí lo que me importaba era que todos estudiaran (E8:43, C2M:PA2M).</p> <p>“Sí se enoja, tiene su carácter, ella se enoja, a ella le gustan las cosas, mm, que queden bien, que todo salga bien. Y si no sale una cosa bien insiste e insiste hasta que se ponga contenta, hasta que ella este bien de que eso está bien” (E8:41, C2M:PA2M).</p> <p>“Cuando ella se tiró para presidenta en la Universidad de Costa Rica (...) se tiró con una mezcla de partidos de izquierda, más los cristianos y los moderados (...)” (E31:18, C6M: PA6H)</p> <p>“se la amputaron y quince días después regresó a la u, entonces el cambio, cuando vieron los profesores y los compañeros que venía hace un mes y ahora no tenía (...) estaba deseando seguir adelante” (E31:17, C6M:PA6H).</p> <p>“nunca tuvo problema, (...) siempre fue muy aplicada e inteligente, entonces yo sentía que se recargaban en ella porque era muy buena para redactar” (E83:7, C7M:PA7M)</p> <p>“(...) todos la quieren mucho (...) también era muy buena estudiante, hasta los profesores... que en toda universidad” (E31:20, C6M:PA6H)</p>	<p>“El quiero tener un negocio aparte de sus estudios, dice que la universidad le brinda apoyo “(E4: 55, C1H:PA1M).</p> <p>“Pero yo tenía que trabajar, supuestamente mi meta era trabajar para darle una mejor educación, fuera de este país y me di cuenta de que, en otros países, en especial en España había muchas oportunidades para que los niños y las personas con discapacidad salieran adelante, mucho más que aquí” (E4: 19, C1H:PA1M).</p> <p>“Porque a veces por más que haya situaciones adversas él sigue adelante, él tiene una meta fija, contra todo pronóstico la lucha, él quiere cambiar su vida para estar mejor él y las personas que lo rodean. Siempre piensa en los demás, (...) siempre habla con la verdad” (E4: 50, C1H:PA1M).</p> <p>“(...) todas las profesoras, a pesar de su discapacidad él es muy capaz de muchas cosas, muy inteligente” (E29:18, C4H:PA4M)</p> <p>“(...) yo pensé que iba estudiar economía o una cosa así, nunca le costó las matemáticas ni cosas así, pero (...) siempre tuvo muy buena nota” (E4:43, C1H:PA1M)</p> <p>“(...) porque también lo necesita pero a nivel familiar creo que hemos logrado intentar hemos buscado un balance pero es que ese balance que buscarlo todos los días la familia perfecta pues no existe y ahí vamos yo creo que sí” (E26: 18, C3H: PA3M).</p> <p>“si yo no estoy, él hasta barre, lo único que no trapea, pero él barre, me lava los platos si yo tengo que salir, me le da de</p>

	<p>“(...) un señor nos dijo: llévensela para la casa, denle todo lo que puedan darle, ella no va a caminar va a ser como vegetal prácticamente ahí en la cama, pero uno como siempre como mamá seguía con eso” (E8: 7, C2M, PA2M).</p> <p>“a mí me toca la parte de los trabajos, de los dibujos, de enseñarle a pintar, porque tengo la facilidad de observarla y corregirla” (E83:23, C7M: PA7H).</p> <p>“En el día tengo que ir, recoger a (...) en el colegio, irla a dejar donde (...) porque (...) sale temprano, se queda dónde (...), luego la tengo que ir a recoger, a alistarle el bolso (...) la computadora, el bolso, luego bajarla, meterlo al carro y venimos para la casa. En la casa, cuando llegamos al final, hay que hacer la cena” (E31:6, C6M: PA6H).</p> <p>“(...) ella tiene una personalidad fuerte, no se deja vencer por los obstáculos, siempre saca lo bueno de todo, es una persona positiva, espera lo mejor de toda circunstancia” (83:19, C7M:PA7M).</p> <p>“Solo un día hay para vivir, esta es la realidad, eso yo sí tengo, hay un día nada más, el día que Dios nos dio para vivir el otro no sabemos” (E8:46, C2M:PA2M).</p> <p>“Es una persona muy luchadora, nos ha enseñado que la vida toda es linda, ella es, siempre se levanta bien, o sea, aunque esté cansada “voy a ir a trabajar” (E8:33, C2M:PA2M).</p> <p>“Ella me ayudó mucho a ver eso, a ver que todo era más global, que había muchas cosas, que no había ni malos ni buenos, ni negros ni blancos, o sea, que hay puntos grises, que en panorama hay muchos colores” (E31:9, C6M:PA6H).</p>	<p>comer a la mascotita (...) él barre toda la cochera y toda la casa, él es capaz de barrer lo único que no le gusta limpiar, trapear (...)” (E29:8, C4H: PA4M).</p> <p>“(...) él los baña, les da de comer, los cuida, ahorita él tiene ahí al menor que tiene 4 meses, lo está cuidando” (E23:15, C3H:PA3M).</p> <p>“(...) sí se pueden vencer barreras, yo siempre le dije a (...) con nuestra mente volamos y con la ayuda de este ser interno podemos lograr muchas cosas. Y aunque siempre hay diagnósticos adversos, siempre hay una salida” (E4:49, C1H:PA1M).</p> <p>“(...) pero yo creo que, como mamá, como ser humano, más que todo ve lo que un niño es capaz de hacer y entonces pues no se deja llevar por el diagnóstico sino contra la adversidad busca cómo ayudarles” (E4:11, C1H:PA1M).</p> <p>“Porque a veces por más que haya situaciones adversas él sigue adelante, él tiene una meta fija, contra todo pronóstico la lucha, él quiere cambiar su vida para estar mejor él y las personas que lo rodean” (E4:50, C1H:PA1M).</p> <p>“(...) hoy es un hombre y que ha logrado tener una formación académica, vivir con un objetivo que es realizar una carrera, que se lo ponen trabas (...) los padres de familia no les gusta un maestro en preescolar por ser hombre y luego por su discapacidad” (E4:43, C1H:PA1M).</p> <p>“le gusta colaborar en la medida en la que pueda, R es una persona que se compromete mucho emocionalmente con las personas que la rodean, le encanta hacer reír a las demás personas (...)” (E26:2, C3H:PA3M).</p> <p>“Ellos nunca se han dejado intimidar por la ceguera, ellos han querido seguir adelante (...) ellos son muy luchadores;</p>
--	--	--

	<p>“Ella me dio mucho (...) en lo que se llama derechos humanos, lo que es conocer gente, empezar a apoyar todo esto, fue con ella” (E31:10, C6M:PA6H).</p> <p>“pero ella como profesional y esposa es un ejemplo, nunca se echó a morir, sino que utilizó las herramientas que tenía a disponibilidad para minimizar esa discapacidad lo más posible y adaptarse a todo” (E83:35, C7M:PA7M).</p> <p>“si no sale una cosa bien insiste e insiste hasta que se ponga contenta, hasta que ella este bien de que eso está bien” (E8:41, C2M:PA2M).</p> <p>“(...) es una mujer emprendedora de mucho empuje y estudio, no aguanta nada, escogió la carrera porque le gustaba” (E81: 7, C8M: PA8H)</p> <p>nunca se echó a morir, sino que utilizó las herramientas que tenía a disponibilidad para minimizar esa discapacidad lo más posible y adaptarse a todo, porque tanto nosotros como ella nos adaptamos, yo siento que la tecnología se está evocando más en buscar facilidades para todos (E83: 20, C7M: PA7H)</p>	<p>nunca han dejado que la discapacidad los venza, nunca” (E28: 16, C9H: PA9M).</p>
Docentes	<p>“(...) fue una lucha bastante dura, casi siempre duran más que el resto de los estudiantes pues muchas veces tienen que repetir asignaturas mientras las cargas se van acomodando en el camino tanto de los profesores que los vayan conociendo como de ellos que vayan tratando de adaptarse al sistema” (E7:23, C2M:D2M).</p> <p>“(...) digamos el cuerpo de profesores porque no entendían como una persona en sus condiciones iba a poder cumplir con todas las competencias requeridas de la carrera (...) además de eso llevando el sus propias lecciones, sus propias terapias (...) el tiempo que él tenía que él podía</p>	<p>“Pero cuando fui maestra de kínder, había una niña del kínder llamada (...) donde aprendí que para que (...) saliera adelante tenía que ayudar a la mamá también. Porque la niña no podía hacer sus tareas” (E3: 28, C1H, D1M).</p> <p>“Yo estoy dirigiendo en secreto el trabajo de una persona que tiene discapacidad y es un secreto porque yo no soy la directora verdadera y en mi casa me preguntan porque me dedico tanto. Esto porque la Universidad tiene una deuda con ella” (E3: 59, C1H, D1M).</p>



	<p>dedicarle a estudiar tenía que ir a terapia u otras cosas para poder desarrollar más habilidades para convencer al resto de que si tenía posibilidades” (E7:28, C2M:D2M).</p> <p>“yo soy una defensora de la educación inclusiva (...) y con una visión inclusiva que es, que digo que no estamos hablando de la educación integrativa, (...) sino como todo ese contexto se transforma para poder atender con calidad y equidad a todo el estudiantado y cómo hacerlo libre de la exclusión personal y social a todos y todas que están en ese contexto (...) y de la inclusión como movimiento social en general (...)” (E7:45, C2M: D2M).</p> <p>“me vincule con un coro, me vincule con los Scouts, empezó como a encenderse como una perspectiva ambiental y también de participación, (...) vinculado con el trabajo sexual comercial, vinculado con la indigencia, vinculado con la violencia” (E17:3, C7M: D7H).</p> <p>“(…) me vinculo con la asociación de estudiantes, con movimientos sociales (...) por la sensibilidad ambiental, por la sensibilidad hacia la pobreza, por las sensibilidades teóricas, de participación social, muy fuertes ambientales” (E84:34, C7M: D7H).</p> <p>“siempre estuvo ahí, todo el proceso, al igual en lo que estuve yo (...) vínculo mucho el éxito de (...) a nivel de su afán por siempre ir creciendo, ir de mostrándole a la sociedad hasta dónde puede llegar“ (E6:47, C2M:D2M).</p> <p>“Y con todas esas dificultades, esas personas que les toca ser doble trabajo o triple esfuerzo porque además también con una familia que siempre apoyó todo lo que quería hace pero también sabes que es una persona que tiene problemas desde que se levanta en su casa para vestirse, para desayunar, para todo, para tomar un transporte y llegar hasta la universidad” (E7:27, C2M:D2M).</p> <p>“(…) los dos estudiar informática y excelente, son unos genios de la informática y de eso viven ahora, tienen su</p>	<p>“Recuerdo cuando jugábamos el lobo, cosas de correr. Yo sacaba a (...) de la silla de ruedas y me la ponía en el hombro y yo me transformaba en (...). Para poder sentir que los chiquillos nos perseguían, poder sentir que nosotros perseguíamos a los niños” (E3: 25, C1H, D1M).</p> <p>“(…) no podía distinguir entre el bus de tirases y el de tres ríos. Entonces, para evitar subirse a un autobús que era inapropiado, el prefería caminar. Entonces yo a los 7 años, decidí enseñarle a leer y a escribir” (E3: 23, C1H: D1M).</p> <p>“(…) hace 23 años pertenezco al grupo de mujeres ciegas. Solo hay dos personas que no somos ciegas, pero que pertenecemos al grupo “(E3: 31, C1H: D1M).</p> <p>“Si la fuerza, bueno es la historia de (...), el creer en sí mismos, en creer que es posible con una atrás que les dice si es posible usted sabe que si lo puede hacer y además que siempre encuentran también algunas personas en el camino que si creen en ellas y que también están dispuestos a ponerse el chaleco antibalas contra el resto de profesores y a tratar de convencer que si es posible” (E7: 29, C2M: D2M).</p> <p>“fundé un proyecto que se llamaba Matemática Activa y Proyectiva que se desarrolla todavía. Lo desarrollo desde la Universidad de Costa Rica” (E3:29, C1H:DM)</p> <p>“Además, se me olvidó decirle en mis antecedentes que yo soy miembro fundadora del proyecto PROIN que está aquí en la universidad” (E3:61, C1H:DM)</p> <p>“(…) él es un estudiante sobresaliente en lo que hace porque él es una persona que lee mucho, escucha muchísimos audios (...) él maneja mucho vocabulario en inglés” (E12:14, C4H:D4M)</p> <p>“es muy observador, muy crítico. Es muy analítico, muy sensible y empático a la realidad de los demás y tolerante con los demás (...) Y muy inteligente también” (E2:17, C1H:D1M).</p>
--	--	---

	<p>propia empresa y muy interesante y ellos al principio: “¿cómo?” en el centro de informática de aquí, “pero como les vamos a enseñar, la programación y el lenguaje de programación y tal y tal” bueno se les hizo un mundo y fueron ellos mismos quienes fueron enseñando a los profesores de cómo era que ellos lo resolvían” (E7: 23, C2M: D2M).</p> <p>“(…) él ya hablaba, pero costaba mucho entenderle, el mismo se puso en terapia de lenguaje con un terapeuta muy bueno (…) logró mejorar muchísimo la dicción” (E7:26, C2M: D2M)</p> <p>“(…) era un momento como de empoderamiento el reconocimiento que yo recibía por lo que sabía hacer (…) empieza uno a asumir esas cosas que no le corresponden para darse un lugar, un reconocimiento para posicionarse y resulta que termina asumiendo el tema sin que le toque” (E7:43, C2M: D2M).</p> <p>“(…) y me fui a coordinar la carrera de Educación Especial en la Universidad Estatal (…) nadie creía que una carrera de educación especial se pudiera formar a distancia (…) para mí era un reto que lo quise asumir porque no sabía cómo se hacía esto de la formación a distancia y que fuera efectiva” ( E7:5, C2M: D2M).</p> <p>“perdiendo su capacidad visual pero quizás eso le enseñó que debía de seguir luchando y que no podía tener miedo” (E84:37, C7M:D7M).</p> <p>“es un proceso que está empezando en un momento en que quienes han logrado (…) son sobrevivientes del sistema” (E7:27, C2M:D2M).</p> <p>“siempre andaba en silla de ruedas y había un grupo de apoyo que nos encargábamos de subirlo (…) piso, no teníamos ascensor, yo diría que algunos y algunas de</p>	<p>“yo a los 7 años, decidí enseñarle a leer y a escribir. Don A que murió a los 94 años, la única maestra que tuvo fui yo. Y yo empecé cuando él tenía como 53 años y yo fui la única maestra” (E3:23, C1H:D1M).</p>
--	---	---

	<p>nosotros nos sensibilizamos mucho a partir de la condición de él” (E84:35, C7M:D7H).</p> <p>“(…) compañeras de generación quedaron muy sensibles con el tema de discapacidad diay porque eran compañeras tuyas, las demás no y cuando hay alguien con discapacidad uno se sensibiliza pero fuera de ahí el tema como que desaparece” (E84:54, C7M:D7H).</p> <p>“(…) primero trabajé en un almacén que me dio una perspectiva sobre temas interesantes donde yo me estaba desarrollando porque era una zona roja, vinculado con el trabajo sexual comercial, (...) indigencia, (...) violencia que hay en la zona por ser zona roja, (...) me abrió las perspectivas también de las ciencias sociales ambientales” (E17:3, C7M:D7H).</p>	
Grupo de pares	<p>“Mi familia n o fue sobreprotectora, más bien me enseñó a ser muy independiente, que aprendiera a hacer las cosas necesarias para yo desenvolverme cotidianamente en todos los espacios” (E85: 88, C7M:G7M).</p> <p>“una, mujer muy fuerte pero fuerte en el sentido de que está segura de que todo va a estar bien, de que todo tiene una respuesta, de que todo tiene una solución y eso no es después de la amputación y ella siempre ha sido así y le sirvió para enseñarnos a los demás que después de la amputación de su pierna” (E52:13, C6M: G6M).</p> <p>“(…) a nivel de las lecturas que nos asignaban, muchas de estas lecturas eran digitales y no permitían hacer ni copy-paste, eran PDF cerrados, y lecturas muy largas inclusive libros, entonces yo por lo general cuando estaba leyendo estos textos tenía en mente (...)” (E6: 23, C2M, G2H).</p> <p>“yo hasta podría pensar que tenemos algunos aspectos de personalidad digamos en común, verdad que somos personas también como un poco serias, un poquito distantes, (...) tenemos también un sentido común que</p>	<p>“(…) es una persona muy luchadora, sí este él lo que se propone siento que el lucha por alcanzarlo verdad al menos con eso de la licenciatura a veces él dice yo hoy me siento muy decaído (...) y estar en la computadora ahí y tal vez meternos al muro, a plataformas virtuales que él no puede acceder” (E24:18, C5H:G5M).</p> <p>“Tenemos una forma parecida de lo que percibimos como de vivir y así. Hemos establecido una relación de amigos (...) Más que todo como compañeros el escucha, su perspectiva sobre lo que piensa de la vida (...)” (E2: 14, C1H, G1M).</p> <p>“Me ha tocado aprender, poner en práctica en generar mejores convivencia con interacciones con los demás” (E2: 18, C1H, G1M).</p> <p>“sí recibió muchísimo apoyo mucha empatía también, creo yo que había de parte de las profesoras a nivel de la universidad en cuanto a compañeras lo más tres o cuatro con las que sí logró entablar una amistad bonita por así</p>

	<p>compartimos, por eso para mí era muy fácil interactuar con ella“ (E6: 38, C2M, G2H).</p> <p>“(…) podía ser un apoyo para las personas que tienen discapacidad (….) y soy una persona que me gusta colaborar, me gusta ayudar a las demás personas, (….) y me gusta en realidad compartir tanto con mis compañeros como con estudiantes, (….)” (E50:4, C10M: G10M)</p> <p>“el ámbito de apoyo en aspectos de tecnología, ahí sí le ayudaba cuando había algún tipo de software que se nos dificultaba, entonces yo por lo general pasaba más tiempo comprendiendo para después ayudarle a ella, explicarle“(E6: 28, C2M: G2H).</p> <p>“(…) y ella fue también defensora estudiantil, entonces nos dimos cuenta de otras personas con discapacidad que sí tuvieron problemas y ella intervino a defenderlos y todo eso. ella no, y es que por la actitud y la forma de ser de ella tan imponente (….)” (E31:19, C6M: PA6H).</p> <p>“siempre ha sido como defensora, impulsa y habla como desde su perspectiva, pero a la vez haciéndonos razonar a nosotros tal vez que no tenemos algún tipo de discapacidad; (….) yo siento que ella escogió lo que ella pues quería, lo que le gustaba, lo que sentía que podía apoyar o brindar un servicio a otras personas (….)” (E 50:8, C10M: G10M).</p> <p>Altísimamente competente con un criterio establecido (….) quien me dio toda la información que tengo el día de hoy fue ella, quien recibió apoyo fui yo” (E52:9, C6M:GM).</p> <p>“los profesores la validaban y la reconocían como la mujer con criterio que es, no sé si todos, pero por lo menos los que yo conozco sí, pero de los compañeros y compañeras fue como de esas posición. (….) fui quien hizo la tesis con ella porque tampoco se idéntico con nadie de los que fueron compañeros de ella en toda la carrera” (E52:10, C6M:GM).</p>	<p>decirlo y sentirse realmente no apoyado sino valorado como persona” (E26:11, C3H, PA3M)</p> <p>“(…) nos llevamos demasiado bien. (….) es una persona que le gusta socializar, vacilar, compartir con todos y, sinceramente, todos siempre nos sentimos muy a gusto (….) más bien siempre nos estamos peleando para trabajar (….) porque todos quieren trabajar con él.” (E42:8. C4H. G4M)</p> <p>“(…) es muy humano de mucho ayudar, de mucho colaborar y muy profesional siempre compartir ideas (….) como de actualizarlo a uno, y ahí nos estaba comentando que nueva terminología entonces siempre es mucho de ayudar a las demás personas muy profesional” (E36:12, C3H: G3M)</p> <p>“(…) yo siento que es la personalidad que él tiene, que él pueda ver o no pueda ver siento que él es muy humano y de mucho ayudar a las demás personas entonces siento que sería igual” (E36:13, C3H: G3M)</p> <p>“(…) el curso de competencias, que ese día uno tiene que dar una clase, entonces ese día uno trata de poner actividades que sean dinámicas, que sean inclusiva, para que él no se sienta excluido en el grupo, (….) inmerso en las actividades (….)”. (E45:18, C5H: G5H)</p> <p>“(…) hay algunos profesores que ellos dicen “(…) yo con usted voy a aprender y vamos a tratar de construir los dos un aprendizajes, donde yo aprenda cómo tratar, a mí me va a servir mucho para el futuro si yo tengo una situación parecida, yo ya saber cómo hacer llegar el material o cómo poder interactuar con los estudiantes (….)”. (E45:18 . C5H: G5H)</p> <p>“es un excelente músico. Con el paso del tiempo cuando fuimos compartiendo, valoré mucho la cantidad de instrumentos que él podía tocar (E46:3, C9H:G9H)</p>
--	---	---

	<p>“(…) es una mujer altísimamente competente con un criterio establecido (…) siempre fue con altísimo criterio, altamente informada y que en lo que siempre ha hecho se ha dado al 100 y al 1000 por ciento porque ha indagado” (E52:9, C6M:G6M).</p> <p>“(…) por ejemplo escritos ante la dirección de la universidad para solicitar que su derecho, para solicitar no, para informar que su derecho era que la universidad tuviera los medios arquitectónicos o los medios arquitectónicamente diseñados que le facilitara el traslado y que, rápidamente, la universidad más rápido que lento lo hizo” (E52: 14, C6M: G6M).</p> <p>“(…) siempre ha sido una mujer que siempre enfrenta las situaciones con una muy buena actitud y busca una buena actitud” (E52.15, C6M: G6M).</p> <p>“(…) mujer muy fuerte pero fuerte en el sentido de que está segura de que todo va a estar bien, de que todo tiene una respuesta, de que todo tiene una solución” (E52.13, C6M: G6M).</p> <p>“(…) me gusta colaborar, me gusta ayudar a las demás personas, soy alegre, soy bromista, y me gusta en realidad compartir (…) tanto con mis compañeros como con estudiantes, con mi familia (E50:4, C10M: G10M).</p> <p>“(…) es una condición que las personas pueden sufrir, pero no es un obstáculo, cuando las personas quieren superarse y surgir eso es lo que he visto y he compartido” (E49:2, C8M: G8M).</p> <p>“(…) siempre ha sido una mujer que siempre enfrenta las situaciones con una muy buena actitud y busca una buena actitud” (E52:15, C6M: G6M).</p>	<p>“(…) la capacidad de J es tan grande, y él es tan bueno en lo que hace, que facilitaba mucho las cosas (E46:12, C9H:G9H)</p> <p>“(…) creo y estoy casi segura de que (…) es uno de los mejores estudiantes que tiene la carrera de inglés en este momento por el nivel de inglés y el esfuerzo que él siempre tiene” (E42:11, C4H: G4H).</p> <p>“Adaptaciones con tiempo, asignar tareas. Adaptar su realidad a nuestra realidad. Que él también hable sobre cuáles son sus limitaciones. Lenguaje podría ser un poco más evidente, pero si fuera así es importante que nos lo haga saber” (E2:14, C1H: G1M).</p> <p>“plataformas virtuales que él no puede acceder entonces él dice yo me siento totalmente perdido y a pesar de todas esas cosas él siempre dice hay que seguir (…) es como luchador (…)” (E24:78, C5H:G5M).</p> <p>“es muy observador, muy crítico. Es muy analítico, muy sensible y empático a la realidad de los demás y tolerante con los demás. Siempre ha sido muy tolerante en el grupo y con empatía. Y muy inteligente también” (E2:17, C1H:G1M).</p> <p>“me considero una persona noble, trato de ayudar a la persona, si realmente lo amerita o necesita; y si en mis manos está pues lo ayudo, una persona trabajadora, emprendedora” (E46:6, C9H:G9H).</p>
--	---	--

	<p>“(…) mujer muy fuerte pero fuerte en el sentido de que está segura de que todo va a estar bien, de que todo tiene una respuesta, de que todo tiene una solución” (E52.15, C6M:G6M).</p> <p>“(…) soy una mujer joven, aprendiz de la vida, con ganas de crecer, con ganas ¿Cómo te digo? De aprender todos los días, todos los días conocer algo diferente de la vida responsable” (E49:2, C8M:G8M).</p> <p>“(…) optimismo, en el sentido que cuando yo pensaba en ella no era sólo pensando en sus dificultades, sino que a su vez si ella podía afrontar todo esto (…) había momentos en que yo decía que no quería estar aquí” (E6:33, C2M:G2H).</p> <p>“(…) actualmente hay otra maestría y ya las cosas que tal vez no se pudieron hacer con G y Z quedaron como aprendizaje y actualmente las están implementando, ya tienen por ejemplo el aula acondicionada” (E47:9, C8M:G8M).</p>	
--	---	--

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

**Tabla 3 Fragmentos discursivos sobre familia como facilitadora**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Personas con discapacidad	<p>“Creo que mi familia ha sido como una columna ahí, detrás mío, que me enseñó que mi condición era parte de mí y que eso no me tenía que limitar para alcanzar lo que yo me proponía, entonces, mi familia no fue sobreprotectora, más bien me enseñó a ser muy independiente, que aprendiera a hacer las cosas necesarias para yo desenvolverme cotidianamente en todos los espacios” (E85: 88<sup>6</sup>, C7M).</p> <p>“El apoyo siempre ha sido entre la familia, en el contexto familiar, poco a poco, Yo a veces pienso, en la casa cuando niña y adolescente nos trataban igual que a todo el mundo “ah sí, hay que apoyarla en la comida”, llegaba cualquiera y me apoyaba en la comida, “ah sí, a ella hay que apoyarla con los botones”, cualquiera llega y me abotona” (E5: 16, C2M).</p> <p>“En la escuela todavía no caminaba, yo caminé a los siete años, iba en un coche, entonces mi papá tuvo que hablar con el director y la maestra que yo tenía que requerir algún tipo de apoyo y en la casa contrataron a una persona para que en el recreo me apoyara, a ir al baño, en la parte de alimentación” (E5: 21, C2M).</p> <p>“en esa época porque era buena gente el director y porque era buena gente la maestra, nada más, mi mamá y papá pagaban el apoyo” (E5: 22, C2M).</p> <p>“mi familia no estaba preparada para la discapacidad (...) mi mamá siempre ha sido un apoyo, un bastón. Todavía anoche me estaba haciendo porras porque la viejita tiene Facebook, verdad, entonces ella publica una de las últimas fotos de mi face y pone “mi hija siempre sonriendo” (...) mi papá siempre desde chiquita me inventó las primeras adecuaciones eh, de acceso que yo tuve fueron de papá; entonces si yo no caminaba, él se inventó una andadera de madera con rodines (...) él como yo no podía ir donde los amigos (...) él hizo un sube y baja y un par de hamacas, entonces los amigos venían a mí (...) (E67: 31: C8M).</p> <p>“también en esa época yo recibía el apoyo de la Escuela de Educación Especial con una maestra que iba y me acompañaba, esa maestra</p>	<p>“(…) yo siento que mis papás fueron muy certeros en hacer ese cambio de colegio porque si no lo hubieran hecho yo no hubiera sacado el bachillerato tal vez” (E1: 19, C1H).</p> <p>“(…) al principio era muy difícil, no me dejaban salir ni a la esquina, ni a la pulpería y si salía algún lado tenía que ser conmigo y en mi casa no me dejaban hacer nada, ni coger comida, todo me lo hacían y de un tiempo para acá se han dado cuenta que yo lo puedo hacer y que no ocupo de ellos. Entonces ya yo me lavo mi ropa, yo acomodo mi cama, yo limpio mi cuarto, yo sacó mi comida si es necesario y les ha costado mucho (...) (E59: 27, C5H).</p> <p>“considero que eso me vuelve una persona valiente, que no echa para atrás. El apoyo de mi familia siempre ha sido muy importante” (E1: 45, C1H).</p> <p>“(…) estaba metido en la música y andaba muy bohemio hasta que un día mi mamá me preguntó que qué iba a hacer de mi vida, me dijo que me daba la plata para el examen de admisión” (E1: 30, C1H).</p> <p>“En mi casa mi mamá, ella no trabaja, es la que más me apoya, igualmente la mayor parte de las cosas yo las puedo hacer, las hago solo, pero sino es ella la que está apoyándome” (E60: 28, C4H).</p> <p>“Mi mamá no trabaja de manera remunerada porque está en la casa cuidando a mis abuelos que los 2 son casi centenarios” (E1: 56, C1H).</p> <p>“Me han dado mucha libertad porque yo soy muy determinado y no me importa lo que piensen los demás, y ellos me apoyan en sus decisiones; pero también hay temores muy básicos de parte de mi mamá como que no llegue tarde y sí me he dado cuenta de que es por mi condición” (E1:52, C1H).</p> <p>“Usted me hubiera hecho esta entrevista hace 18 años tal vez yo no le hubiera podido contestar nada porque como estaba comenzando con este problema o sea a uno no le gustaba que la gente supiera lo</p>

<sup>6 6</sup> Identificador de las citas textuales de las narraciones biográficas, se continua con el formato de Atlas. Ti v.8 ‘E-n’(siendo E el nº de la narración y n el nº de cita) siguiendo la denominación de la unidad de observación.

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>empoderó mucho a mi mamá y a mi papá, les decía que ellos tenían que pelear para que yo también fuera a ese colegio. (...) mi papá fue y me dejó frente a la dirección de pie, estaba recostada en una columna, “aquí la dejo para ver qué hace usted con ella” (E5: 30, C2M).</p> <p>“Mi papá es (...) como chofer, (...) él va y me deja y espera a que yo me monte porque ocupo bajar la grada, pero si hay alguien que yo conozco entonces me dice “ok ¿Se queda?” “me quedo” pero porque sabe que hay alguien que me va a poyar a bajar esa gradita, pero si no hay nadie él se queda hasta que yo me vaya” (E5: 45, C2M).</p> <p>“Mi mamá siempre en la casa, haciéndome cosas (...) bueno, no solo a mí, a todo el mundo, o sea, ella cocina para todo el mundo, limpia para todo el mundo, antes lavaba para todo el mundo, (...). Mi papá ha asumido el rol de proveedor económico y últimamente que ya no tiene tanto trabajo, por la etapa de vida, es el mandadero “vaya para acá, vaya para allá, haga esto, haga lo otro”, a veces le gusta cocinar (...)” (E5: 51, C2M).</p> <p>“Mi mamá quería que yo escogiera la más vieja, supongo que era la más, la más experta, la mejor, no sé para mi mamá y me había dicho (...)” (E67: 2, C8M).</p> <p>“(...) el apoyo era mi mamá, para arriba, para abajo, me llevaba al kínder, a la escuela, en aquella época no había una ley, 7600, yo ingresé a una escuela regular” (E5: 20, C2M).</p> <p>“(...) siempre ha estado ahí, a la que no le importa acostarse a las 3 de la mañana si tengo que leer un documento que está impreso, la que se pone a hacer las manualidades cuando las necesito y todo pues mi mamá, la que anda corriendo conmigo a todo lado es mi mamá” (E80: 30, C10M).</p> <p>“(...) no había fotocopia y la que había era super cara, ya el resto de la escuela y colegio yo iba pidiendo prestado los cuadernos y mi mamá todas las madrugadas se sentaba a pasar a mano los apuntes de escuela y colegio, así yo saqué la escuela, el colegio y el bachillerato” (E5: 25, C2M).</p> <p>“(...) ay, es que las demás mamás no usan muletas, y yo no quiero que se meta a la piscina” y “yo no quiero ser la hija de esa señora tan rara” (...) superada esa crisis, (...) siempre son como muy orgullosos de sus papás (...)” (E67:33, C8M).</p>	<p>que uno tenía ni lo que pensaba ni nada, uno era como no quiero que sepan de mí pero ya al tiempo y todo lo va haciendo a uno, volviéndolo “a la normalidad diría uno” (E59:45, C5H).</p> <p>al principio era muy difícil, no me dejaban salir ni a la esquina, ni a la pulpería y si salía algún lado tenía que ser conmigo y en mi casa no me dejaban hacer nada, ni coger comida, todo me lo hacían y de un tiempo para acá se han dado cuenta que yo lo puedo hacer y que no ocupo de ellos” (E59:27 C5:H)</p> <p>“hay temores muy básicos de parte de mi mamá como que no llegue tarde y sí me he dado cuenta de que es por mi condición (E1:52 C1H)”. “(...) el futuro me veo enseñando inglés, preferiblemente en grupos pequeños o persona a persona, individualmente, como profesor individual, profesor privado” (E60: 20, C4H).</p> <p>“Para mí es muy importante ser feliz, tener salud física y mental (para eso tengo que volver a las terapias y mantenerme), quiero ser un buen profesor, que los niños y niñas se acuerden de mí de manera positiva, quisiera tener familia (esposa e hijos)” (E1: 48, C1H).</p> <p>“Siempre ser mejor persona, ahora que planeo ser padre otra vez, pues ser mejor papá y esposo, quiero ser una persona que invierta en mi familia y quiero disfrutar cada momento de la vida” (E55: 16, C3H).</p> <p>“(...) uno aprende a dominar el ambiente donde uno está (...) me visualizo haciendo muchas cosas que quiero hacer como viajar, ya viajé una vez, me gustaría viajar más y tener una casa, conseguir una casa y ser un poco más independiente” (E59: 19, C5H).</p> <p>“la verdad mi papá, él es el que me anda jalándome para todo lado, mis hermanos, pero también tal vez yo ocupo mandar un correo (...) mandar un correo y sí sí ahorita se lo mando y pasan 10 minutos y sí sí ahorita se lo mando y pasan 1 hora y sí sí ahorita se lo mando” (E59:30, C5H)</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“(...)mi esposo que además de mi esposo, ha sido como mi asistente siempre, personal, en la vida, (...)él es el que me apoya en las tareas de las casas, en alistarme para venirme, en alistar el baño para todo, pero igual, digamos, él prefiere, digamos, si hay que hacer, hay que alistar las cosas, él hasta me alista el bolso y yo le digo “pero eso yo lo puedo alistar”, ya lo hace como por inercia de que sí pretenden hacerlo todo por uno, uno a veces dice “bueno, diay, hágalo” (E76:29 C6:M)</p> <p>Digamos que no, yo creo que soy una persona difícil de sobreproteger, porque tengo el carácter muy intenso, pero si hubieran podido sí, digamos, mami no hubiera querido que yo ande en bus y me moje toda, pero bueno, y me decía “pero para qué se expone” (E76:26 C6:M)</p> <p>“en una época de niñez y adolescencia, a veces, había que jugársela como se pudiera hacer debido a que con tanto chico, chica, pequeño, pequeña, que había en la casa, mi mamá no podía concentrarse en todo mundo, sin embargo, es evidente que la persona con discapacidad la sobreprotección va a estar presente en esas etapas de la vida, pero quizás, las estrategias de sobrevivencia” (E5:4 C2M)</p> <p>“(...) con las mayores, ellas no, ellas siguen teniendo... “ah sí, es que como mi hermanita...” ellas dos (...) siempre tienen actitudes sobreprotectoras hacia mi” (E5:50 C2M).</p> <p>“(...) crecimiento tanto personal, quiero culminar a corto plazo mi maestría, me veo a futuro, ya a largo plazo, como una persona que se siente feliz con lo que hace siempre, desde ahorita y hasta el futuro, porque lo siento así y tal vez una persona emprendedora, tal vez a futuro, tener una propia empresa” (E85: 74, C7M).</p> <p>“(...) a futuro una de las cosas que me gustaría es poder apoyar (...) o poder hacer más a nivel político, no político de partido sino político; vos me entendés el concepto, en continuar (...) con esta preocupación que me tiene a veces casi sin dormir por los derechos humanos” (E67: 29, C8M).</p> <p>“(...) vinculado a lo que hago, como trabajadora social o que aporte los conocimientos que tengo, tanto en el área de discapacidad como en lo que yo trabajo (...) me visualizo a largo plazo, siempre como una persona realizada, que se siente bien con lo que hace (...)” (E85: 72, C7M).</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“(…) yo estoy disfrutando y dedicando mucho de mi tiempo a, bueno a mis nietos que, ¿verdad?, a mis papás que están viejitos y que, verdad que están en un proceso de deterioro importante” (E67: 29, C8M).</p> <p>“Después, para el año siguiente, en segundo año, yo camino, ya no uso el coche, entonces había que colocar como una especie de pasamanos, afuera del aula, para yo pararme y mi papá como trabaja en eso lo colocó” (E5:23, C2M).</p> <p>“Mi papá ha asumido el rol de proveedor económico (…) es el mandadero “vaya para acá, vaya para allá, haga esto, haga lo otro”, a veces le gusta cocinar y creo que es una etapa que él, por su machismo” (E5:51, C2M).</p> <p>“Mi papá es (…) chofer (…) él va y me deja y espera a que yo me monte porque ocupo bajar la grada, pero si hay alguien que yo conozco entonces me dice “ok ¿Se queda?” “me quedo””. (E5:45, C2M).</p> <p>“Cuando yo ingreso a Filosofía, ingreso con mi hermana (…) porque la idea era igual, usar esa carreta de trampolín y porque me tenía que ayudar (…)” (E5:39, C2M).</p> <p>“En la escuela (…) ella me llevaba en la barra de la bici y me dejaba en el aula y ella se iba para el aula, eso fue en la escuela. En el colegio, a veces viajábamos juntas, otras veces no (…)” (E5:43, C2M).</p> <p>Sí, como de cosas que ocupo, uno de mis hermanos me llevaba a las sesiones de equinoterapia, los sábados, porque a él le encantan los caballos (…)” (E5:55, C2M).</p> <p>“(…) yo cuento con el apoyo de todos verdad y si yo llamo y digo mira esto en tal lado ocupo que alguien venga por mí hasta mi hermano que no vive en la casa saca el carro” (E80:29, C10M).</p>	
Familiares del estudiantado participante	<p>“(…) le gusto trabajo social, diay sí, diay sí no, yo nunca les he impuesto “estudie esto, estudie aquello, estudie… lo que ustedes quieran, lo que ustedes puedan (…)” (E8: 47, C2M:PA2M).</p> <p>“O sea, en todo, eeh (…) , di es que (…) , es como, yo siento que para nosotros es como el centro de la familia; ella es la que necesita de todos nosotros y entonces nosotros, di todos, las hermanas, todos nunca hemos…” (E8: 29, C2M:PA2M).</p>	<p>“Pero yo creo que, como mamá, como ser humano, más que todo ve lo que un niño es capaz de hacer y entonces pues no se deja llevar por el diagnóstico sino contra la adversidad busca cómo ayudarles” (E4: 11, C1H:PA1M).</p> <p>“Buscamos la opción de un colegio privado contra todo pronóstico, porque como usted sabe los colegios privados son muy caros (…) solo había un muchacho con un problema físico con una parálisis, pero también había salido adelante, diay ahí él se formó en ese colegio y</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>Entonces era como luchar contra todo. Y me pasaba que... Yo llegaba y arreglaba un aula bien bonita, le ponía ventanas, le ponía puertas -porque muchas aulas ni puerta tenían- y la pintaba y la arreglaba bien bonita (...) Porque sabían que yo llegaba, y la arreglaba, y le ponía ventana, y le ponía puerta, y la pintaba de blanco, y le ponía fluorescentes y la arreglaba bonito y le ponía abanicos; porque como los fluorescentes para iluminar hacían calor, también tenía que poner abanicos para enfriar. (...) todos los años me cambiaban de aula para que yo la arreglara. (...) (E28: C9H:PA9M).</p> <p>“Mientras ella trabaja, tenga su dinero, que ella lo maneja a como ella quiera, estee, y pueda pagar una persona, que sé yo que le cocine o pueda comprar un refresco (...)” (E8: 71, C2M:PA2M).</p> <p>Le dice, “aquí se la dejo” (...) Uy, pero lo trató malísimo... “voy a dar una vuelta y cuando vengo... y si está aquí”, yo no sé... La cuestión es que cuando dio la vuelta ya no estaba la chiquita ahí, ya la habían metido, ya la tenían en su aula (...) un poquillo de problemas con la orientadora del colegio, sí, tuvimos problemas con ella, pero diay por dicha que ahí fue saliendo” (E8: 35, C2M:PA2M).</p> <p>“(...) a mí no me importaba tener la cocina llena de trastos, no me importaba tener la ropa sucia, no me importaba, a mí lo que me importaba era que todos estudiaran” (E8: 43, C2M:PA2M).</p> <p>“(...) darme para todos, para mí casi no (...) me hago mis ejercicios que yo hago en la mañana... Siempre ilusioné estudiar, a mí me gusta mucho coser y diay cuando tenía esos montón de chiquitos (...)” (E8: 10, C2M:PA2M).</p> <p>“(...) y aprendí, y ahora sí, ya ahora sí, ya hace 5 o 6 años que me metí a un curso de costura (...) me gusta mucho eso es lo que más, más siempre ilusioné, aprender cosas, entonces me gusta mucho leer (...) el tiempo mío fue más dedicado a todos ellos que para uno verdad” (E8: 11, C2M:PA2M).</p> <p>“(...) el centro estimulación porque ahí la llevé muchos años hasta que le dieron de alta (...) la llevaba a terapias (...) un día se sienta, un día camina, y por último un señor nos dijo: llévensela para la casa, denle todo lo que puedan darle, ella no va a caminar va a ser como vegetal prácticamente ahí en la cama, pero uno siempre como mamá seguía con eso” (E8: 7, C2M:PA2M).</p>	<p>creo que fue una de las mejores decisiones que tomamos” (E4: 26, C1H:PA1M).</p> <p>“Siempre lo críe independiente, le dije que podía hacer las cosas, yo nunca le ayude con tareas, nunca inclusive con trabajos manuales, para que el mismo tuviera la responsabilidad de hacerlas. (...) esa época cuando entró a la escuela era difícil, porque el papá, era un padre ausente” (E4: 18, C1H:PA1M).</p> <p>“(...) yo trato también de que él tenga sus espacios (...) que tenga sus espacios aquí en la casa, que si él ocupa terminar de hacer algún trabajo de la escuela pendiente, como tocar saxofón (...) sacar algunas notas, pues se le apoya en eso, se le da ese espacio a él” (E26: 17, C3H:PA3M).</p> <p>“Luego otro tipo de apoyo es una hermana mía, siempre está pendiente de lo que él necesita, siempre nos ha ayudado en esa parte económica. (...) nunca quiso pedir la beca en la Universidad de Costa Rica porque decía que el papá se la podía pagar” (E4: 47, C1H:PA1M).</p> <p>“(...) les enseñaba a leer, les enseñaba a escribir, para que llegaran a la escuela como un poquitico adelantado. Se sabían los números hasta 1000, sabían leerlos y escribirlos, sabían... Ya entraban a la escuela sabiendo leer y sabiendo escribir, para ir a demostrar algo a la maestra. (...) yo inventaba mis propios métodos de educación” (E28: 9, C9H:PA9M).</p> <p>“Por un momento el director de la escuela me dijo que tenía que irse de esta, porque no estaba en capacidad de atenderlo, eso era lo que yo me acordaba, porque no había personal adecuado para él. Entonces yo le dije que estaba bien pero que me lo diera por escrito porque él tenía todos los derechos como cualquier niño de estar en una escuela pública” (E4: 17, C1H: PA1M).</p> <p>“Yo pedía alguna adecuación y me echaba encima a las maestras, y me echaba encima a los padres de familia. Era como luchar contra todo mundo” (E28: 5, C9H:PA9M).</p> <p>“Tenía que ir comprando cassette, yo esperaba a que todos se durmieran (...) cuando había mucho silencio en la casa, yo me metía a un cuarto con una grabadorcita de aquellas que se usaban antes, en</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“(…) Es que, yo hubiera podido, yo siento que yo puedo hacerlo, pero, pero no sé, me dediqué más a que todos aprendieran, a que todos estudiaran, a que todos (...)” (E8: 45, C2M:PA2M).</p> <p>“yo tenía que dejarla, chiquitita con la abuelita, que la cuidara para irme yo con ella a la escuela. Yo embarazada de esa, yo andaba con mi hija alzada” (E8: 65, C2M:PA2M).</p> <p>“soy alguien que le pone mucha importancia a las cosas, las analiza mucho y me preocupo mucho por la seguridad de las personas que quiero, a veces siento que me preocupo más de la cuenta” (E83:39 C7M:PA7H)</p> <p>“no sé, como a mí me gusta estar aquí a la par de ella Sí ya me acostumbré a estar, a darle yo y que tome, y que coma (E: 8:50 C2M:PA2M)”</p> <p>“Sí porque esa es la meta mía, yo “no ellas tienen que estudiar”, y diay, qué les puede dejar uno, tienen que estudiar” (E8: 57, C2M: PA2M).</p> <p>“(…) yo hubiera podido, yo siento que yo puedo hacerlo, pero no sé, me dediqué más a que todos aprendieran, a que todos estudiaran (...) (E8: 45, C2M: PA2M).</p> <p>“el papá le hizo una baranda en una cera para que ella a ratitos se parara y estuviera parada ahí ratitos y así, así fue ella y diay uno tenía que ir... en el caso mío ir a dejarla, ir a recogerla, y todo eso... él también, ah sí, sí, él todo eso” (E8:19, C2M:PA2M).</p>	<p>cassette, y empezaba a leer y a leer y a leer, y grabar y grabar y guardar; para que ellos después se sentaran a escuchar los cassette para los exámenes” (E28: 9, C9H:PA9M).</p> <p>“Para mí fue un reto y sabía que él no era cómo me decían, porque veía su inteligencia (...) yo tal vez no le di mucho énfasis a su desarrollo físico (...) pero siempre le dije a él que lo que más valía era su inteligencia” (E4: 13, C1H: PA1M).</p> <p>“Lo empezamos a estimular muy temprano en la escuela de rehabilitación y le pedí al neurólogo que lo mandara a la escuela del hospital de niños, para detectar cualquier problema que tuviera y que me dieran cualquier ayuda que se le pudiera dar al niño” (E4: 15, C1H: PA1M).</p> <p>“deambulaba por San José y por todo lado con esas amistades. Ahí y yo le dije que no puede seguir así, lástima que se había perdido tanto tiempo. Volvió hacer el examen y lo ganó, fue cuando empezó a estudiar de nuevo” (E4: 39, C1H: PA1M).</p> <p>“pero lo importante es que ya se graduó, ya tiene un bachiller en educación preescolar y ahora está con su licenciatura. El que se educa sabe e inclusive yo le digo que voy a prepararme para hacer el examen de la UCR, porque a mí siempre me gustó el arte, por lo menos para no perder la memoria, nunca es tarde” (E4: 41, C1H: PA1M).</p> <p>“recibo una mesada por parte de mi hermana, que siempre nos ha ayudado, pero eso a veces no alcanza, entonces aquí el ambiente es muy frustrante, porque tenemos que estar oyendo cosas de parte de otros hermanos, ni sé ni porqué, pues yo les digo, tienen que salir adelante para salir de este ambiente que es nocivo para todos nosotros” (E4: 48, C1H: PA1M).</p> <p>“Luego fue su terapia física lo llevamos donde un fisioterapeuta que aún lo ve a veces, porque en el hospital que queda por el México siempre tenía diagnósticos muy desalentadores, decía que no se podía operar y también hubo una mala praxis, (...)” (E4:21, C4H: PA1M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
		<p>“(…) luego en la escuela de rehabilitación le dieron apoyo por el primer año más que todo, pero ya después había otros niños con otros problemas. (...) ya lo dieron de alta por su capacidad intelectual, eso era como un consuelo para mí, porque él podía lograr lo que otros niños no podían hacer” (E4:27,C1H:PA1M).</p> <p>“tal vez como que le daba ese temor, como ese miedo, como salirse de la zona de confort, (...) le da miedo probar cosas nuevas que le puedan a lo de menos se encuentra una comodidad increíble instalar un lector (...)” (E24:33, C5H:PA5M).</p> <p>“(…) le digo ya yo le he tratado de decir a él que saque el bastón (...) saque el bastón pero no no, solo una vez en la universidad lo sacó pero después no, no sé si es que le da vergüenza entonces lo guardo entonces nunca más le volví a decir “(E24:15, C5H:PA5M).</p> <p>“Creo que el nunca aceptó el embarazo (...) era algo que yo no me esperaba tampoco, eso afectó todo mi plan y después era una frustración, ya que no me podía ir a España, tenía que quedarme aquí (...)” (E4:33, C1H:PA1M).</p> <p>“una persona le decía una cosa, la otra persona la otra, entonces jale pa` acá, jale pa` allá, para un lado y para otro, doctores, Hospital de Niños” (E8:6, C2M:PA2M).</p> <p>“(…) por la discapacidad de él tampoco me gusta dejarlo solo, como le repito solo cuando voy a ver a mis hermanos y a mi hijo, entonces sí salgo, voy, pero queda con su padrastro él, ahí se ayudan ellos dos, pero no, yo vida social no tengo.” (E29:10 C4:HPA4M)</p> <p>“me ayuda en los trates, que poco me gusta porque se puede cortar con un vaso o con un plato” (E29:9 C4:HPA4M).</p> <p>“Yo era solamente ama de casa y él era profesor y él llegaba cansado del trabajo y todo. Pero el me ayudaba, porque eran muchos hijos, eran 10 hijos; entonces él ayudaba con la comida (...)” (E28:14, C9H:PA9M).</p> <p>“mi papá siempre lo dice (...) que yo tenía que estar en un colegio de la comunidad, porque quedaba muy difícil estar yendo y viniendo a otro tipo de colegio” (5:29, C4H:PA4M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
		<p>“Lamentablemente ya en esa época cuando entró a la escuela era difícil, porque el papá, era un padre ausente (...)” (E4:18, C1H:PA1M)</p> <p>“Luego otro tipo de apoyo es una hermana mía (...) nos ha ayudado en esa parte económica. Luis nunca quiso pedir la beca en la Universidad de Costa Rica porque decía que el papá se la podía pagar” (E4:47, C1H:PA1M).</p> <p>“(...) el papá este yo siento que lo sobre protegen demasiado entonces eso le afecta a él al desarrollarse porque digamos porque él para salir de la casa ya sea a la pulpería o así necesita del papá que lo lleve como lazarillo (...)” (E24:13, C5H:PA5M).</p> <p>“(...) aquí por decirte algo, mira este juguete (...) lo toca y lo ve entonces el mayor aprendió a que el papa tiene que tocar las cosas entonces se le dice papá vea y le da las cosas en la mano o “papá vea” y le lleva el dedo o la mano a lo que él quiere que él vea, entonces él ha aprendido a qué papá para ver algo tiene que tocarlo” (E26: 12, C3H:PA3M)</p>
Docentes	<p>“Muchos de los estudiantes que sí reciben apoyo se percibe que, al inicio, los primeros años de universidad, hay mucha angustia de parte del grupo familiar, pensando en que sí lo van a lograr (...) prácticamente el apoyo indispensable o principal lo provee la familia, en traslados, en apoyo a clases, en todo” (E11: 19, C9M:D9H).</p> <p>“(...) el apoyo que la familia le dé es fundamental, que el estudiante logre los objetivos, me parece que en el caso de los estudiantes no videntes es importante que la familia les brinde apoyo pero también que los deje ser independientes (...) esa muchacha era totalmente independiente” (E12: 19, C4M:D4M).</p> <p>“la familia se convierte en una serie de actitudes hacia la persona con discapacidad para ver como la sacan (...) a veces si hay una actitud más sobreprotectora y entonces están esos que ya te digo vienen y los dejan y a veces hasta los esperan ahí en un parqueo hasta que ellos salgan de la clase y los vuelven a montar y los vuelven a llevar, hay otros que no se interesan para nada , la persona casi que sobrevive sola y a su propio aire” (E7: 69, C2M:D2M).</p>	<p>“(...) la familia ha estado muy involucrada con ello. Una familia que ha negado su trabajo, su vida personal, sus viajes para atender a su hija con discapacidad. Entonces para mí lo ideal es encontrar el equilibrio” (E3: 70, C1H:D1M).</p> <p>“Cuando uno escuchaba que él era apoyado muy grandemente por su novia, por su papá, que el papá lo iba a recoger (...) cuando la familia, que está empoderada del asunto, le apoya mucho a la persona (...) puede lograr el éxito académico o los resultados esperados” (E10: 17, C5H:D5H).</p> <p>“ese muchacho el papá era como la sombra de él, lo llevaba, lo traía o sea el muchacho no se movía si el papá no estaba a la par de él, en ese caso yo siento que más bien que el señor debía de hacerlo, de hacer que él fuera más independiente” (E:12:20, C4H:D4H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“no se movía si el papá no estaba a la par de él, en ese caso yo siento que más bien que el señor debía de hacerlo, de hacer que él fuera más independiente verdad porque yo siento que al estar muy de la mano de ellos, los hace que ellos tengan miedo de enfrentarse a salir y tomar el bus por ellos mismos”. (E12:20 C4M:D4M).</p> <p>yo a muchos papás los he visto de choferes que sus papás los traen y los llevan verdad, y he visto muchas mamás tomando apuntes que acompañan a los muchachos que no pueden tomar apuntes y ellas le dan ese apoyo (...)” (E7:72, C2M:D2M).</p> <p>“(…) como se apoyaban ellos entre hermanos lo cual creo que también es parte, bueno y también una familia que toda la vida los apoyó en este camino” (E7: 24, C2M:D2M).</p>	
Grupo de pares	<p>“A mí me parece, como usted lo dice, que era facilitadora y además, con solo ver la personalidad de ella también me parece que la han dejado ser (...) desde que la conozco, ha sido muy independiente, la familia la apoya en sus decisiones, incluso como le digo, bueno conozco que hace poco también que se casó; entonces ha tenido todas sus libertades para hacer lo que ha querido, la carrera que ha querido estudiar y en su enseñanza como cualquier otra persona, a mi parecer” (E50: 15, C10M:G10M).</p> <p>“(…) están apoyando, que la recibieron en la casa todo el tiempo que estuvo en la universidad, este, ahorita ella tiene al esposo pero en ese momento era el novio, el novio le ayudaba mucho con los trabajos, se sentaba con ella a leer alguno de los documentos, todo fue como muy crucial para que ella pudiera salir adelante” (E82: 24, C7M:G7M).</p> <p>“su interacción quizás hubiera sido distinta, puede conversar con los compañeros, quizás hubiera conversado con ella, pero los padres siempre estaban ahí, entonces a nivel como de mucha protección y no sé si eso incide en un poco en su proceso de interacción” (E6:72 C2M:G2H)</p>	<p>“Yo pensaría por todo lo que ha creado (...) y ha logrado pensaría que es una facilitadora” (E2: 32, C1H:G1M).</p> <p>“(…) sus papás si le dan apoyo más que todo porque (...) le gusta vivir con los papás porque cuando él necesita ayuda ellos siempre están ahí y le pueden colaborar” (E42: 14, C4H:G4M).</p> <p>“por lo menos siempre vi a sus padres, llevándola hasta la parada del bus, estando con ella en todo momento mientras venía en el bus y preguntando a los algunos de nosotros, pidiéndonos el favor de pagarle su pasaje o a ellos acercarse al chofer para el pasaje” (E6: 67, C2M:G2H).</p> <p>“(…) ya que él es el que lo trae todos los días, donde agarramos la buseta, inclusive pienso que hasta me he ganado la confianza del papá porque me habla de cosas y es como muy cercano y dice (...) ¿lo dejo con (...)” entonces dice “pa, sí, déjeme aquí con (...)” (E45:27 C5:G5H).</p> <p>“Se lleva muy con las profesoras y tiene una relación bastante cercana. En los cursos siempre se le considera y a veces llega a otro extremo en donde se sobre considerar y llega a un punto de una especie darle privilegios especiales por su condición lo cual considero aún más discriminatorio” (E2:26 C1H.G1M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
		<p>“Yo lo que he visto en las interacciones, siento que hay mucha tolerancia y solidaridad y comprensión, pero raya a cierto punto. Inclusive hay un sentimiento de lastima, de chineo. Como sobreprotección” (E2:12 C1H.G1M).</p> <p>“el papá es muy muy cercano, inclusive que ahora él se salió de dar clases, pienso yo que la relación es más estrecha con el papá porque él se fue para Disney con el papá (...) entonces me hace pensar que la relación entre él y papá, en específico, es muy fuerte” (E45:26, C5H:G5H).</p>

*Tabla 4 Fragmentos discursivos sobre la dimensión actitudinal*



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“a nivel de docencia cuál es el apoyo estrella? Como el recuerdo de lo que haya hecho un docente, lo que más te haya llegado. Participante: Visualizarme igual que a todo el grupo (...)” (E5: 89<sup>7</sup>, C2M).</p> <p>“Había otros profesores que eran muy asertivos, otros que generaban confianza, se me acercaban y me preguntaban qué ocupaba y yo decía qué ocupa (...)” (E5: 92, C2M).</p> <p>“(...) yo le voy a dar chance, usted tranquilo, o le cambio la exposición por esta otra cosa y el profesor siempre ha sido super asertivo y lo ha apoyado mucho” (E76: 40, C6M).</p> <p>“de parte de los profesores, más bien cuando tenían una situación de discapacidad me preguntaban a mí que cómo podían apoyar a esa persona” (E76: 15, C6M).</p> <p>“otra profesora que sí era mucho más flexible, inclusive ella quería que hablara del tema de discapacidad, que introdujera el tema en la clase, que los demás compañeros hablaran de ese tema. Tuve otro profesor que se ajustó mucho a lo que yo le pidiera (...)” (E76: 7, C6M).</p> <p>“(...) he tenido profes muy buenos, excelentes (...) que hasta me dicen te voy a reservar una hora de atención todas las semanas para vos (...) no es necesario que tengas toma apuntes yo toda la información te la voy a dar (...)” (E80: 10, C10M).</p>	<p>“Ya cuando estaba de estudiante tampoco sabía que podía solicitar adecuación hasta que una profesora que maneja el curso de psicomotricidad me dijo que fuera al CASED y pidiera la adecuación porque el curso era mucho de movimiento y me dijo que ella no podía aplicarme la adecuación (...)” (E1: 27, C1H).</p> <p>“la relación con mis profesoras y profesores ha sido bastante buena, no me puedo quejar. De repente a veces algunas no saben que tengo adecuación de tiempo, pero cuando yo se los digo son muy anuentes a ayudarme con eso” (E1: 69, C1H).</p> <p>“Había una profesora que siempre llegaba con los materiales muy bien, hacía esquemas en relieve y con diferentes texturas, entonces cuando ella explicaba solo me decía: “esto que estoy explicando está en tal textura” (E55: 26, C3H).</p> <p>“si ellos tenían que explicar algo lo describían, si había algún material buscaban la forma de adaptarlo, aportaban material digital accesible para complementar la materia que daban, me indicaban dónde podía encontrar información digital” (E55: 24, C3H).</p> <p>“pero cuando veían mi forma de trabajar, sí hubo muchos cambios por parte de los profesores (...) ellos ya vieron que uno no es una persona que se aprovecha de su discapacidad para que le faciliten las cosas (...)” (E55: 25, C3H).</p>

<sup>7</sup> Identificador de las citas textuales de las narraciones biográficas, se continua con el formato de Atlas. Ti v.8 ‘E-n’ (siendo E el n° de la narración y n el n° de cita) siguiendo la denominación de la unidad de observación.

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“y como hago yo para leerlo si usted me lo pasa a braille porque yo no sé leer braille. Entonces yo siento que independientemente, o sea hay profes que no tienen tan buena actitud y hay que trabajar muchísimo con ellos pero hay profes que tienen muy buena actitud y no tienen la información adecuada” (E80: 15, C10M).</p> <p>“en esa época porque era buena gente el director y porque era buena gente la maestra, nada más, mi mamá y papá pagaban el apoyo” (E5: 22, C2M).</p> <p>“(…) la actitud de ellos de aceptar (…) la cercanía o la actitud (…) “si estás en el hospital”, “bueno si tal cosa”, no solo con nosotros, con otros compañeros; pero en nuestro caso, esa apertura al diálogo” (E67: 21, C8M).</p> <p>“Una de las barreras es la barrera actitudinal, la actitud de algunos docentes y de alguna gente administrativa, de compañeros y compañeras no” (E5: 71, C2M).</p> <p>“(…) ella se queda aquí a prueba tres meses, si logra quedarse bien en esos tres meses, se queda, sino se tiene que ir” (E5: 31, C2M).</p> <p>Una de las barreras es la barrera actitudinal, la actitud de algunos docentes y de alguna gente administrativa, de compañeros y compañeras no (E5:71, C2M).</p> <p>Había de todo un poco, tuve una profesora en particular que ella era así, digamos, su ganas de contribuir era diciéndome “usted tiene que subir las gradas, usted tiene que poder, usted puede” digamos, esa era su forma de creer, de generar, según ella, una actitud más positiva frente al tema, entonces más bien ponía cosas difíciles y me evaluaba, incluso más fuerte (E76:6, C6M).</p>	<p>“Recuerdo que en la escuela no hubo ninguna preparación y el primer día de escuela no estaba en ninguna lista, no tenía grupo y entré a un grupo porque una profesora se agarró con el director y le dijo que yo tenía derecho a la educación igual que todos” (E1: 14, C1H).</p> <p>“(…) me han visto como una persona con gran capacidad (…) porque tal vez ellos piensan que no iba a ser capaz de hacer las cosas, (…) porque creo que ellos ven de que se puede vivir con una discapacidad visual y se puede vivir bien” (E60: 29, C4H).</p> <p>“mi familia me ha apoyado muchísimo, la verdad, especialmente ahora que estoy estudiante, siempre me han alentado (…) es decir, no lo conciben como una pérdida de tiempo, algo productivo para mi vida y (…) voy a poder aspirar a un trabajo, sino que también desde el punto de vista como persona, humano, ven que me hace bien salir y tener ese contacto con el mundo” (E60: 25, C4H).</p> <p>“A esas personas que me decían eso yo les decía: bueno, vaya hable con la coordinadora de la carrera, hable con la directora del área académica y con el consejo universitario para ver si ellos le aceptan esa solicitud que ustedes tienen, y si ellos lo aceptan yo impondría un recurso de amparo; usted no puede decir que una persona no puede hacer algo si esa persona nunca lo ha intentado” (E55: 33, C3H).</p> <p>“fui de una vez a bienestar estudiantil, entonces yo fui a la oficina y les dije que había consolidado matrícula y que iba a entrar este cuatrimestre y que necesitaba que me brindaran el apoyo, en bienestar estudiantil me dijeron que sí y que llegara unos tres días antes del inicio (…) se solicitaba la adecuación de mi caso, siempre estuvieron muy anuentes” (E60: 12, C4H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>la profesora de educación física era una cabrona, jaja, esa es la palabra que la define. Este, la señora me decía: “usted tiene que ir”, yo quería ir a educación física también y hasta tenía el uniforme; pero ella no me dejaba jugar, pero tampoco me dejaba estar a la sombra, me dejaba al sol cuidando las bolas mientras mis compañeras jugaban basket (E67:5, C8M).</p> <p>Siempre en la universidad topé con profes que siempre desconfiaron de mi capacidad intelectual (E5:82, C2M).</p> <p>Participante: Hay de todo, yo tuve un profe de repertorio, que llego yo el primer día de clases y me dice “yo no te puedo dar clases”, así me dijo. Entrevistador: Directamente ¿Te echó de la clase? Participante: Vamos a la oficina de salud para que diga qué es lo que tiene y ahí poco a poco se indagó y había como una trasfencia del profesor hacia mi persona (E5:80, C2M).</p> <p>“él dice que yo, así como “sí bueno, ustedes son un estorbo” (...) Digamos, eso es como lo más, es que te digo, yo no sabía, yo creí que no, que yo no lo había oído, cuando terminó la clase, este, y me dice mi compañera de atrás “¿viste lo que te dijo ese tipo?, yo no dije nada porque vos no dijiste nada, yo me esperé porque como vos sos...” (E67:14, C8M).</p> <p>“yo estaba afuera del aula, en el pasillo, haciendo el examen con otra persona, porque la profe tenía que cuidar ambas cosas, que yo hiciera el examen y que el resto del grupo hiciera el examen. (...)” (E5: 83, C2M).</p> <p>“(...) usted tiene que demostrarlo sola, tiene que demostrarlo y usted se lo llega a creer, que tiene que ser</p>	<p>“cada vez las estudiantes de educación especial son más intolerantes, y eso preocupa mucho porque ha habido generaciones en las que se da mucho eso, y algunas profesionales de educación especial incluso piensan que las personas con discapacidad no van a lograr algo en la vida (...)” (E55: 32, C3H).</p> <p>“(...) estudiantes de educación especial deberían tener una total apertura para apoyar a un compañero con discapacidad; sin embargo, no es algo generalizado, pero sí hay un sector de la población que estudia y trabaja en educación especial que más bien son las personas menos accesibles e inclusivas” (E55: 30, C3H).</p> <p>“hubo mucho rechazo, tal vez al principio (...) solamente eran prejuicios; pero cuando veían mi forma de trabajar, sí hubo muchos cambios por parte de los profesores” (E55: 25, C3H).</p> <p>“hice ingreso en la UNED, se me complicó sobre todo por la beca, no me daban beca, entonces no pude ingresar, pero mi primer opción había sido la UNED por la facilidad que es inherente para una persona con discapacidad visual de no estar trasladándome (...) pero no pude ingresar por asunto (...) económico (...) por alguna razón me negaron la beca” (E60: 8, C4H).</p> <p>“cuando ingresé, yo había puesto como primera opción Ingeniería en Sistemas y como segunda opción Educación Especial; yo entré a la ingeniería, pero en los primeros años vi que no había mucho apoyo ni accesibilidad, entonces eso hizo que desistiera, algunos profesores tenían un criterio muy cerrado” (E55: 10, C3H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>mejor que el resto para demostrar su capacidad ¿Y a costa de qué? A costa de su calidad de vida, a costa del deterioro de sus relaciones intrafamiliares o interpersonales” (E5: 86, C2M).</p>	<p>“no había apoyo de los profesores de ningún tipo, la infraestructura era completamente inadecuada” (E1: 18, C1H).</p>
<p>Familiares del estudiantado interactuante</p>	<p>“El aporte de los profesores siempre fue positiva y de asombro solo uno no fue muy positivo” (E81: 12, C8M: PA8H).</p> <p>“(…) ahí el papá hasta se agarró con el director (…) porque nos mandaban, por la discapacidad de ella nos mandaban, a un colegio allá por la Uruca, a un colegio allá por Heredia (…)” (E8: 34, C2M: PA2M).</p> <p>“(…) nosotros vivimos algo en una escuela cuando tuvimos que llevar a M, ah no, terrible. O sea, a ella no me la querían aceptar en una escuela” (E8: 15, C2M: PA2M).</p> <p>“si las aulas son muy oscuras yo puedo solicitar un cambio de aula y este solicité un cambio de aula y resulta que él decía que no nos habían aprobado el cambio de aula no sé qué y yo que raro por qué entonces yo llamé a la Escuela y pregunté y me dijeron no pero si el cambio de aula está asignado hace un montón y entonces ya llegué yo el día de la clase y yo profe el cambio de aula está asignado hace un montón y no sé qué y entonces me dijo sí pero yo no voy a ir a sacar a la otra persona fuera de la clase” (E80: 12, C10M).</p> <p>He tenido otros profes que no tanto, he tenido profes que me dicen yo no sé cómo adaptarme a alguien entonces no lo voy a hacer, es que yo no voy a imprimir su material pero</p>	<p>“Había una hora de la tarde, pegaba un rayo de sol en la pizarra, entonces una de las maestra aprovechaba ese rayito de sol para explicarles algunas cosas” (E28: 9, C9H: PA9M).</p> <p>“(…) la ayuda fue por parte de la maestra y luego en la escuela de rehabilitación le dieron apoyo por el primer año más que todo” (E4: 27, CH1: PA1M).</p> <p>“Él es para mí, él es, sin querer caer en la parte muy romántica porque no es eso, pero él me conoce muy bien entonces él me equilibra mucho emocionalmente” (E26: 19, C3H: PA3M).</p> <p>El profesor guía no fue lo ideal, porque siempre que yo llegaba a recoger sus notas sus calificaciones habían bajado un poco. Él me decía que era como un payaso (…) (E4:25, C1H:PA1M).</p> <p>“Fue con un profesor de matemáticas que no me quiso dar una oportunidad para el examen, entonces yo no pude completarlo, incluso no pude ni apelarlo, esa fue una situación que sí marcó mucho” (E55: 29, C3H).</p> <p>“depende de la carrera; hay carreras en las que los profesores no ocupan mucha capacitación, pero hay otras</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>yo como puede ir a imprimirlo a la Escuela, sí pero queda en el tercer piso, no sé qué, he tenido profes que me dicen ¿por qué estudiaste Enseñanza, por qué no estudiaste música o alguna otra carrera para ciegos? (E80:11, C10M).</p> <p>“la primer barrera para mujer, una vez que entra a la universidad ese mismo machismo psicológicamente hace que el hombre tenga más ayudas y la mujer, a pesar de que las tiene está la visión de “pobrecita” de que hay que ayudarle pero no porque se lo ganó porque es muy inteligente (...) sino de que es mujer y quiere estudiar y tiene discapacidad” (E31: 22, C6M: PA6H).</p> <p>“(...) que les faciliten un poco más las cosas a ellos... porque no se las facilitan; vea unos andan buscando un empleo (...) hay muchos que tienen mucha capacidad para trabajar (...)” (E8: 68, C2M: PA2M).</p> <p>“A estas personas con discapacidad como un poquito más fácil las cosas, para ellos es muy difícil todo” (E8: 40, C2M: PA2M).</p>	<p>que sí, en algunas puede ser que haya mucho prejuicios” (E55:27, C3H).</p>
Docentes	<p>“Yo he intervenido en algunas sesiones precisamente como para tratar de hacer ver como para H tiene que pasar, para un estudiante llegar de A a B eso es un camino lineal y que para H tiene que hacer pasar por distintas interfaces para lograr llegar ahí, entonces cómo un estudiante llega y nada más abre la computadora y se mete en internet y descarga una serie de referencias (...)” (E7: 57, C2M: D2M).</p> <p>“soy profesor de la escuela de Trabajo Social, entonces usted es estudiante en mi escuela, si usted gusta la</p>	<p>“porque yo creo que la persona hay que verla como un ser integral. Entonces, aunque mi comentario le pueda impresionar a alguien, pienso que hasta en comida. Porque, los estudiantes llegan en una condición y muchas veces digamos el problema de trasladarse y el tiempo que duran en trasladarse (...)” (E3: 7, C1H: D1M).</p> <p>“fui su supervisora de práctica, entonces sinceramente en algunos momentos apoyarlo con transporte, apoyarlo con técnicas, considerar la dificultad de movilidad en caso de trabajar con niños” (E3: 13, C1H: D1M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>acompañó en el recorrido que caminemos juntos (...)" (E84: 58, C7M: D7H).</p> <p>"hubo un momento muy difícil en que nadie en la escuela quería contratarla como asistente por su condición de discapacidad y yo dije no es justo, (...) yo la contraté porque yo sabía uno ingreso económico (...)" (E84: 57, C7M: D7H).</p> <p>"(...) yo estuve acompañándola o estuvimos trabajando juntos en un curso (...) yo tenía que ir, (...) su capacidad intelectual estaba integra pero sí que yo tenía que ir a veces a su apartamento y trabajar con ella" (E84: 45, C7M: D7H).</p> <p>"cuando yo fui estudiante, tal vez como en segundo año, conocí a un compañero de Ciencias Políticas un estudiante (...) y él tenía una condición de discapacidad, siempre andaba en silla de ruedas y había un grupo de apoyo" (E84: 35, C7M: D7H).</p> <p>"yo soy una defensora de la educación inclusiva y la gente lo sabe, verdad, y con una visión inclusiva que es, que digo que no estamos hablando de la educación integrativa, no estamos hablando de poner un estudiante raro aquí en un contexto normal, sino como todo ese contexto se transforma para poder atender con calidad y equidad (...)" (E7: 45, C2M: D2M).</p> <p>"Más que todo he leído sobre el tema, por mi tema laboral de asesoría parlamentaria y la experiencia también, que he tenido con mis estudiantes cuando ellos tienen limitaciones para su movilización" (E14: 6, C6M: D6H).</p>	<p>"estoy dirigiendo en secreto el trabajo de una persona que tiene discapacidad y es un secreto porque yo no soy la directora verdadera y en mi casa me preguntan porque me dedico tanto. (...)" (E3: 59, C1H: D1M).</p> <p>"en el curso estábamos viendo paradigmas de las pedagogías o pedagogías de la inclusión y la cooperación, esas pedagogías nos invitan a la integración y a la no discriminación (...)" (E3: 22, C1H: D1M).</p> <p>"He tenido alumnos con discapacidad en otros momentos, creo que la discapacidad más difícil a atender, apoyar (...). Son aquellos que tienen una discapacidad emocional, que no es visible (...)" (E3: 26, C1H: D1M).</p> <p>"cuando fui maestra de kínder, había una niña del kínder llamada Q, donde aprendí que para que Q saliera adelante tenía que ayudar a la mamá también" (E3: 28, C1H: D1M).</p> <p>"(...) Se me olvidó decirle, que yo también trabajé en la fundación Somos Parte del Mundo, que es una fundación para atender personas con ciertas limitaciones" (E3: 54, C1H: D1M).</p> <p>"la importancia en la formación pedagógica de cualquier docente universitario. Este... Ya la U está pasando por esos filtros a la gente nueva que contrata, que no son del área de pedagogía (...) saber de algo de pedagogía para efectos de la enseñanza (...) visualizar el colectivo de personas con discapacidad dentro de ese gran grupo que es diverso (...) en atención a la diversidad (...)" (E11: 20, C9H: D9M).</p> <p>"El Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad, CONADIS, me dio como unos talleres durante una semana</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“yo diría que con N uno de los apoyos más importantes no fueron tantos vinculados con su discapacidad sino con su situación emocional porque en alguna medida (...) sufría como alguna clase de rechazo hacia ella misma que ella lo trasladaba hacia sus compañeros y compañeras” (E84: 43, C7M: D7H).</p> <p>“(...) tiene una carga de tiempo y una carga académica de que de por si sin el doctorado ya es fuerte, para H este es más fuerte y no es solo una asignatura, sino las cuatro asignaturas del ciclo (...) eso ha sido difícil que algunos lo entiendan” (E7: 58, C2M: D2M).</p> <p>“(...) para atender a las personas pero también hay poco recurso, hay poca investigación siento yo para estar a la vanguardia y posiblemente relacionado a los pocos recursos (...)” (E7: 75, C2M: D2M).</p> <p>“Luego otro muchacho que estudió derecho (...) con una atetosis (...) con muchas dificultades sobre todo para el lenguaje verbal, oral y que los abogados tienen que defender sus argumentos (...) le ponían mil peros” (E7: 25, C2M: D2M).</p> <p>yo estoy aquí, yo le ayudo, yo le doy más tiempo pero tiene que cumplir con todo esto y esto; como si la inteligencia y la exigencia profesional luego, fuera a depender de que tenes que cumplir con las tareas que el profesor decidió arbitrariamente que eran...lo que realmente sabia o no sabia los contenidos de una materia (E7:21, C2M:D2M).</p> <p>pero también un poco de (...) actitudinal de ciertos docentes hombres o mujeres porque creo que puede haber una mirada diferente a los y las estudiantes con discapacidad de algunos docentes (E16:8, C10M:D10H).</p>	<p>sobre esta nueva visión de la discapacidad (...) (...) como una introducción a este nuevo paradigma de la discapacidad y los prejuicios asociados (...)” (E10: 6, C5H: D5H).</p> <p>“Estudie por fuerzas de la vida un diplomado en rehabilitación profesional que daba la Universidad Estatal a Distancia” (E3: 24, C1H: D1M).</p> <p>“A mí las estudiantes me dicen que chineamos mucho a Luis, que le damos muchas oportunidades. Pero yo en mi caso hago en eso, porque creo en eso” (E3: 68, C1H: D1M).</p> <p>“(...) a veces no es solo dinero, también tiene que ver mucho la disponibilidad de la gente en trabajar en hacer las cosas pero sí yo creo que hacemos lo que se puede con los recursos que tenemos hasta ahí” (E12: 9, C4H: D4M).</p> <p>“Yo creo que hay más barreras sociales. (...) son más las barreras que se ven por falta de conocimiento y falta de experiencia que aspectos positivos” (E3: 67, C1H: D1M).</p> <p>“Yo si siento que la Universidad ha generado recursos, pero la tecnología va más rápido. Pero la mayor limitación que tiene la Universidad es de actitud (...) es la mayor barrera que tiene la universidad” (E3: 58, C1H: D1M).</p> <p>“Cuando tenían que hablar o uno les daba el micrófono para que la compañera los escuchara, o que les hablaran viéndola al rostro para que ella pudiera entender las voces, algunas veces como que no tenían mucha conciencia ellos de la importancia que era que hicieran es pequeños cambios (...)” (E10: 12, C5H: D5H).</p> <p>“(...) yo creo que la mayor limitación que tenemos son las barreras sociales” (E3: 10, C1H: D1M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>¿Hay algún profesorado ha limitado o que ha bloqueado?            Docente: Si pues no exactamente, que te puedo decir, como no lo ha hecho muy feliz digamos que lo haya tenido que hacer pero que al fin y al cabo un poco de resistencia (E7:59, C2M:D2M).</p> <p>el cuerpo de profesores porque no entendían como una persona en sus condiciones iba a poder cumplir con todas las competencias requeridas de la carrera (E7:28, C2M:D2M).</p> <p>“(...) son un poco más restringidas y muy dependientes de las familias (...) que la familia los trae y los recoge entonces ellos no se quedan en una fiesta fuera de clase porque a tal hora ya viene el carro que se los tiene que llevar y si no (...) no tienen otra forma de regresarse a la casa o cosas de ese tipo (...)” (E7: 67, C2M: D2M).</p> <p>“esas personas que les toca ser doble trabajo o triple esfuerzo porque además (...) con una familia que siempre apoyó todo lo que quería hace pero también sabes que es una persona que tiene problemas desde que se levanta” (E7: 27, C2M: D2M).</p>	



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Grupo de pares	<p>“muchas personas deberían sacarse la idea de que las personas con discapacidad son totalmente diferentes a nosotros porque no es cierto. La verdad es que todos somos iguales y que todos somos capaces de hacer las cosas quizás no de la misma manera pero todos somos capaces de, considero que las personas deberían ser más abiertas de mente” (E52: 13, C6M: G6M).</p> <p>“(...) es esa mujer que se reconoce como persona (...) porque nos trasmite eso que tenemos como barrera nosotros mismo a lo interno de para que, no se puede, por qué me paso esto a mí, yo nunca he oído decir a (...) porque yo adquirí esta limitación funcional más bien cuando se presentó la situación ella le daba porras a la gente que decía pobrecita, como haces y cómo vas a hacer, nada sigo adelante porque no es una súper persona con discapacidad es una mujer que siempre ha sido así” (E52: 12, C6M: G6M).</p> <p>“(...) he visto muchísimas personas, no solamente Z (...) que compartí con ella un momento en la universidad (...) También conozco personas con discapacidad que trabajan en buenos puestos de trabajo” (E50: 6, C10M: G10M).</p> <p>“comprender de cierta manera también ella por lo menos cuando se expresaba yo tenía que prestar más atención, porque quizás por su ritmo y por algunas dificultades propiamente a la hora de expresarse” (E6: 27, C2M: G2H).</p> <p>“(...) la universidad ha abierto distintos mecanismos para abrirse a la accesibilidad y tiene inclusive acuerdo, los cuales nos regimos todos nosotros, tanto como docentes como a nivel administrativo verdad, entonces se ha abierto mucho el tema, y hay inclusive líneas de investigación (...)” (E6: 48, C2M: G2H).</p>	<p>“hay algunos profesores que ellos dicen S, yo con usted voy a aprender y vamos a tratar de construir los dos un aprendizajes, donde yo aprenda cómo tratar, a mí me va a servir mucho para el futuro si yo tengo una situación parecida, yo ya saber cómo hacer llegar el material o cómo poder interactuar” (E45: 23, C5H: G5H).</p> <p>“él ha hecho un esfuerzo grande porque él es un joven, no tiene mucha experiencia ni experiencia en su situación como con alguien con discapacidad pero él ha hecho mucho esfuerzo porque él me pregunto a mí como tengo que hacer (...)” (E24: 24, C5H: G5M).</p> <p>“se lleva muy con las profesoras y tiene una relación bastante cercana. En los cursos siempre se le considera y a veces llega a otro extremo en donde se sobre considerar y llega a un punto de una especie darle privilegios especiales por su condición lo cual considero aún más discriminatorio” (E2: 26, C1H: G1M).</p> <p>“(...) con la experiencia o sea teniendo ellos al estudiante porque se dice mucho que uno aprende con la experiencia, pero aun así con el estudiante sería muy enriquecedor, unas charlas (...) esas cosas que son muy importantes saberlas” (E24: 7, C5H, G5M).</p> <p>“desarrollar como una amistad muy bonita de confianza, que íbamos a trabajar, nos hacemos los trabajos, luego nos íbamos a sentarnos afuera de la biblioteca o si tenemos la oportunidad de ir a alguna soda (...) desarrolló una linda amistad” (E36: 10, C3H: G3M).</p> <p>“es un tema más de integración que de inclusión. Estamos intentando que las personas con discapacidad se adapten a</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“estando en la universidad muchas personas consideran que pueden desertar por la situación de infraestructura como la falta de preparación inclusive de los mismos docentes para asimilar estos procesos” (E6: 12, C2M: G2H).</p> <p>“(…) cuando íbamos tal vez a almorzar o alguno de los bares cerca de la U la gente volvía a ver como mira entra aquí, como es mujer y tiene una silla de ruedas y está aquí compartiendo con una cara como de wow (…) creen que la persona que utiliza la sillas de ruedas que está haciendo en la U (…)” (E52: 19, C6M: G6M).</p> <p>“Esas barreras la principal es la actitud de las personas que está basada en un modelo de normalidad (...), creer que hay normales y del otro lado no normales, anormales, y esas barreras de la actitud basadas en prejuicios producto del modelo de normalidad (...) las barreras en nuestra forma de abordar la realidad de las personas con discapacidad y esas barreras de la actitud se materializan en el entorno” (E52: 4, C6M: G6M).</p> <p>“(…) yo he tenido en esta experiencia, siempre han sido las barreras que ha habido tanto arquitectónicas, como barreras actitudinales, como barreras que siempre han habido dentro de la sociedad (...) es que siempre creemos que la persona no puede realizar algo o tiene algún impedimento físico (...) o psicosocial para poder desempeñarse en alguna tarea (...)” (E50: 5, C10M: G10M).</p> <p>“casi que todos se sorprenden cuando llega una persona con algún tipo de discapacidad por saber qué tipo de metodología y que manejo van a tener de la clase cuando</p>	<p>nuestra realidad, más que adaptar esa realidad a la situación de ellos. Y eso es complejo” (E2: 8, C1H: G1M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>se presenta una persona con discapacidad; entonces siempre es como la misma angustia, como que no saben qué hacer, cómo tratarlos (...)" (E50: 14, C10M: G10M).</p> <p>"estando en la universidad muchas personas consideran que pueden desertar por la situación de infraestructura como la falta de preparación inclusive de los mismos docentes para asimilar estos procesos" (E6: 14, C2M: G2H).</p> <p>"(...) en ocasiones me tomaba un par de horas para traducir un texto que yo sabía no quizás no era necesario para mi traducir, pero para apoyarla a ella y a la compañera principalmente, entonces sí de cierta manera invertía tiempo en facilitar un poco el proceso" (E6: 29, C2M: G2H).</p>	

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

**Tabla 5 Fragmentos discursivos sobre la dimensión física**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“Accesible para mí, yo no veo nada que no sea accesible en mi casa, pero puede ser que para otra persona con discapacidad no sea accesible, digamos, los baños no deben tener un murito, pero yo le puse un muro porque yo quise, yo me paso en mi silla y pongo la otra silla adentro, yo lo hice a como para mí es accesible” (E76:33, C6M).</p> <p>“Yo diría que es accesible, lo que no tengo accesible completamente, pensando para otro tipo de necesidades, digamos para una persona con discapacidad física, es el baño, porque es más angosto, para mi condición mi casa es accesible” (E85:83, C7M).</p> <p>“(…) sí es accesible para mí, en la medida de lo posible, también para algunos amigos. De hecho, cuando algunos amigos quieren digamos, que viven con sus papas y quieren hacer cosas como cocinar o esas loqueras, (…) algunos se han venido para acá e incluso a quedarse 2 días” (E67:37, C8M).</p> <p>“(…) sí era bastante accesible pero había algunos detallillos que todavía faltaban verdad sobre todo en la parte de infraestructura que no era totalmente accesible, sobre todo el edificio de Ciencias Sociales, en ese momento solo estaba el ascensor” (E82:11, C7M).</p> <p>“en la práctica profesional, las hicieron en el primer piso de los Tribunales de Justicia, porque sí lo coordinaban previamente con la gente de ahí, pero en general, apoyos, más allá de lo que tenía que ver con la movilidad, no tuve otro tipo” (E76:15, C6M).</p>	<p>“(…) es privado y completamente otra cosa. Ahí sí se me brindaron las oportunidades. Era más amigable, la educación era más personalizada, la infraestructura era diferente” (E1:21, C1H).</p> <p>“(…) Era un colegio bastante accesible, pero si había cosas como los cubículos de los baños que eran estrechos y no aptos para sillas de ruedas pero después hicieron las adaptaciones” (E1:22, C1H).</p> <p>“(…) sí es accesible porque no tiene tantos desniveles, gradas y así. Yo aún me la juego porque soy joven y aún me muevo solo, pero por ejemplo para mis abuelos no; a mi abuela le cuesta subir una gradita, o la grada para entrar al baño” (E1:60, C1H).</p> <p>“¿Su casa es accesible: Para mi situación sí, no encuentro ningún problema” (E55:21, C3H).</p> <p>entré a la UNA a estudiar relaciones internacionales. Fue muy curioso porque yo soy muy independiente y me la juego solo pero cuando entré a la UNA si fue un choque, era toda una travesía movilizarme desde mi casa (E1: 28, C1H).</p> <p>“yo sabía que en las universidades tenía que haber alguna oficina que brinde soporte o apoyo a personas con discapacidad y fui de una vez a bienestar estudiantil, entonces yo fui a la oficina y les dije que había consolidado matrícula y que iba a entrar este cuatrimestre y que necesitaba que me brindaran el apoyo (…) (E60:12, C4H).</p> <p>creo que los profesores siempre requieren de alguna capacitación en general, de cómo tratar personas con</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“la ubicación dentro del aula verdad que tenía que ser como cerca de la ventana pero a la vez cerca de la pizarra este y el uso de una lámpara de escritorio” (E80:4, C10M).</p> <p>“que el espacio fuera iluminado naturalmente, digamos, que en clase me sentara al frente de la pizarra para que viera la pizarra (...)” (E85:40, C7M).</p> <p>que más ocupaba apoyo era, para que bajaran libros de la biblioteca porque la biblioteca no era accesible, que me ayudaran a jalar cosas de un lado a otro, que me acomodaran la infraestructura (E76: 3, C6M).</p> <p>el paso que hay entre la Finca 3 y la Finca 2 por la zona de educación es totalmente anti población con discapacidad y anti población como la nuestra, ahí no hay posibilidades, aceras malas, calles malas, las construcciones que se están haciendo en muchos casos, yo que estoy en mis 5 condiciones o mis 5 sentidos, tengo que tirarme a la calle porque se prioriza la construcción que la acera (E84: 26, C7M).</p> <p>en ese momento solo estaba el ascensor y se iba la luz mucho antes y a las personas con discapacidad les constaba mucho subir y las clases a lo mejor eran en el cuarto piso (E82: 16, C7M).</p> <p>sí era bastante accesible pero habían algunos detallillos que todavía faltaban verdad sobre todo en la parte de infraestructura que no era totalmente accesible (E82: 11, C7M).</p> <p>no había ascensor para subir del primer piso al tercero y no había baños, hicieron un portón alrededor de toda la universidad y yo decía “cómo es que sí hay plata para</p>	<p>discapacidad y en algún grado, también un poquito más específico de algunas discapacidades (E60:33, C4H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>poner un portón y no hay condiciones de accesibilidad en la u para entrar” (E76: 4, C6M).</p> <p>no solamente en el sentido de que me pusieran clases en las aulas de más abajo (...) las aulas tenían una grada, yo necesitaba que siempre estuviera alguien para entrar al aula, para salir del aula, para ir al baño, para salir del baño, porque nada tenía rampa, (...) y ocupaba que alguien que alguien me subiera, pero lo más difícil fue la biblioteca, o sea, era lo más frustrante (...) (E76: 3, C6M).</p> <p>creo que la universidad ha hecho bastante, por lo que yo como docente si es sentido, es que no he tenido suficiente apoyo, pero quizás sí está ahí y yo no lo he solicitado, entonces puede que yo mismo como docente necesito involucrarme más en espacio de discusión sobre la discapacidad” (E6:50, C2M).</p> <p>CASED, que era el que le daba el apoyo, coordinaba una reunión con la carrera, con la dirección de la escuela, para que se reunieran los dos presentes que iban a ser los encargados de dar previamente las clases antes de que hicieran el... o la primera semana o antes de que se empezaran los cursos” (E85:53, C7M)</p> <p>os chicos que se les pagaba horas asistentes u horas estudiantes del CASED y ellos nos grababan la lectura, entonces nosotros, por lo menos en el caso mía, yo tenía que dejar el material, esperarme cierta cantidad de días y lo iba a recoger con los muchachos para yo escucharlo” (E85:35, C7M).</p> <p>no había como una sensibilidad que yo diga que se me traslado a mi experiencia profesional (E84:46, C7M).</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>no tenía el material que necesitaba [sic.] con ella, algunos sí se notaba que tenían desconocimiento sobre la discapacidad en ese momento verdad, tenían [sic.] entonces no sabían exactamente cómo manejar la situación pero lo que hacían era preguntarle a ella como hacerle la clase más accesible” (E82:30, C7M)</p> <p>yo creo que sí porque independientemente de que si el profesor es buena gente o no hay mucha desinformación, yo he llevado cursos donde me dicen “R como voy a hacer para pasarle a usted braille” y yo como “profe un momento yo no uso braille” (E80:14, C10M).</p> <p>Yo creo que no tienen herramientas, por lo menos en mi tiempo de u no había herramientas, no había capacitación y no había nada. A nivel de sedes regionales, por ejemplo, lo que es el CASED que es el centro de asesoría y servicios de estudiantes con discapacidad que funciona bien en la sede central, no funcionaba, todavía, bien en las sedes regionales” (E76:11, C6M)</p> <p>“(…) he tenido profes que me dicen yo no sé cómo adaptarme a alguien entonces no lo voy a hacer, (…) por qué no estudiaste música o alguna otra carrera para ciegos? así literalmente verdad ha sido de todo (…) que no utilizan compu sino nada más máquina de escribir y cuando yo le digo “profe es que necesito el material en digital” (…) también hay una barrera tecnológica (…) Nunca he tenido que llegar a un proceso donde yo tenga que denunciar a algún profesor” (E80:11, C10M)</p> <p>, tuve una profesora en particular que ella era así, digamos, su ganas de contribuir era diciéndome “usted tiene que subir las gradas, usted tiene que poder, usted puede”</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>digamos, esa era su forma de creer, de generar, según ella, una actitud más positiva frente al tema, entonces más bien ponía cosas difíciles y me evaluaba, incluso más fuerte” (E76:6, C6M).</p> <p>Siempre en la universidad topé con profes que siempre desconfiaron de mi capacidad intelectual, incluso cuando fui a buscar mi primer trabajo (E5:32, C2M).</p>	
Familiars del estudiantado interactuante	<p>“(…) hasta ahora que están poniendo unas orillillas en las aceras para los no videntes, que andan con bastones” (E8:38, C2:PA2M).</p> <p>Pienso que por el entorno es una desventaja, si los lugares y el transporte fueran todos accesibles habría igualdad, a veces en el baño depende como se sienta de energía, a veces al subir al carro, a cocinar, a alzar cosas pesadas, ella es muy independiente (E81: 6, C8M: PA8H).</p> <p>Las aceras son muy angostas, no hay aceras anchas... yo creo que el gobierno no, no, no sé... pueden hacer mucho, uno siente que pueden hacer mucho igual que en las escuelas, en las escuelas pueden hacer mucho (E8: 39, C2M: PA2M).</p>	<p>“(…) en la universidad ya cuando ellos llegaron a la universidad ya la ley 7600 siempre estaba, y entonces ya había rampas, ya había adecuaciones de acceso, y después les ponían compañeros (...)” (E28:12, C9H:PA9M).</p> <p>“(…) recibió apoyo de parte de Educación especial cuando estuvo en la escuela, pues cosillas así como que lo sentaban donde hubiera suficiente luz” (E26:9, C3H:PA3M).</p> <p>Vieras que yo recuerdo que prácticamente nada. La infraestructura era completamente inadecuada y yo tenía que jugármela y no había ningún tipo de apoyo extraordinario como adecuación (E1: 15, C1H).</p>
Docentes	<p>“Las diferentes mejoras que se han hecho en algunos sectores de la universidad en razón de accesibilidad para personas que utilizan silla de ruedas en diferentes plataformas, eso debido a la Ley 7600, pero si no hubiera sido por la Ley 7600 y las diferentes leyes que se han</p>	<p>Porque yo digo, los baños están para que los uses cualquiera, entonces deben tener condiciones para también una persona con silla de ruedas la pueda usar. Y la mayor discriminación no está en el baño, está en el rótulo (E3: 42, C1H: D1M).</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>venido aprobando en materia de discapacidad, creo que eso no se hubiera hecho" (E14:9, C6M:D6H).</p> <p>"(...) existe estas cosas nuevas que te podrían ayudar en esto y esto, y ojalá los docentes, para que también los docentes los usen con ellos o los usen con todos, porque al fin y al cabo acaban siendo dispositivos que igual le van a todos, le valen a todos los estudiantes de una carrera" (E7: 53, C2M: D2M).</p> <p>en la universidad históricamente era una universidad llena de barreras, muy linda con todas sus zonas verdes y todo, pero con un montón de obstáculos para desplazarse para una persona con problemas motores por ejemplo que poco a poco han ido intentando solucionar y que además con la ley 7600 de por medio todas las edificaciones estaban obligadas a ser accesibles. Entonces han ido transformándose poco a poco (E7: 37, C2M: D2M).</p> <p>sí yo creo que las condiciones no son óptimas para los estudiantes con discapacidad, ya sea cosas básicas de infraestructura y de apoyos tecnológicos (E16: 8, C10M: D10H).</p> <p>Las diferentes mejoras que se han hecho en algunos sectores de la universidad en razón de accesibilidad para personas que utilizan silla de ruedas en diferentes plataformas, eso debido a la Ley 7600" (E14:9, C6M:D6M).</p>	<p>la importancia en la formación pedagógica de cualquier docente universitario. Este... Ya la U está pasando por esos filtros a la gente nueva que contrata, que no son del área de pedagogía" (E11:20, C9H:D9M).</p> <p>Digamos, aquí en la U tenemos la comisión, la CIMAD, de materia de discapacidad; tenemos el proyecto "Una Educación de Calidad", que en nuestro caso es un proyecto muy (...) Como más personalizado ahí llegan los muchachos y se les brinda apoyo en el seguimiento (...)" (E11:13, C9H:D9M).</p> <p>"(...) la Ley 7600 vino a establecer un antes y un después en la participación de los estudiantes con discapacidad en las universidades, yo empecé a trabajar en 1992 como docente universitaria, y fue hasta por ahí del año 2000 que empecé a ver uno que otro estudiante con discapacidad (...)" (E9:20, C3H:D3M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Grupo de pares	<p>“(…) fuimos algunas veces y ellas podían recorrer la universidad con facilidad, hay partes que son zonas verdes que tal vez no tiene los senderos para sillas de ruedas, pero en términos generales Yo diría que sí, que probablemente haya cosas que implementar y mejorar pero en términos generales sí” (E49:13, C8M:G8M).</p> <p>“yo le brinde todo el apoyo para el desplazamiento físico que había que hacer en todo el lugar de la reserva y además apoyarla en la alimentación dándole los alimentos en la mesa y también en ocasiones cuando M tal vez no estaba yo le brindaba el apoyo para desplazarse” (E52:7, C6M:G6M).</p> <p>la UCR está llena de gradas como construida (…) que hay como niveles y esos niveles los habían mitigado con gradas porque era una alta barrera. El edificio de la biblioteca estaba dividido en 5 pisos que para poder llegar a cada uno se tenía que llegar subiendo las escalera, imposible verdad, para una persona que requiera una silla de ruedas para trasladarse, cuando fuimos a la gira las busetas no tenían como una rampa tampoco, las busetas de la universidad una rampa para que ella fuera en igualdad de condiciones (…) (E52:18, C6M:G6M).</p> <p>Y de, bueno de barreras tal vez arquitectónicas, bueno que yo recuerde en esa época siempre ha habido las rampas, las escaleras, no hay nada señalizado en Braille; en ese momento ella usaba, usaba todavía tinta, pero no no, no recuerdo haber visto tal vez o que ella haya percibido algún tipo de barrera física (E50: 14, C10M: G10M).</p> <p>un día de estos que yo fui a la U vi varias personas ciegas con el bastón, aunque no era en esa misma universidad, en la UNA fuimos a un concierto y había un intérprete de LESCO eso hubiese sido imposible, yo no lo vi, yo en la u</p>	<p>“Yo considero que en la parte motora de estar pendiente de que hay lugares por los cuales pueda pasar, lugares en donde tenga cuidado para caminar. Si ocupa bastón, estar atenta o pendiente de que tenga cuidado con el camino” (E2:13, C1H, G1M).</p> <p>“Ah mi casa, sí, es una casa pequeña, sencilla, pero sí, no es complicado por dentro, no hay escalones, creo que sí, nunca he tenido un accidente aquí, dentro de la casa, algo serio grave, no, sí tiene las condiciones” (E60:30, C4H).</p> <p>“(…) J, yo sé que te estás guiando con tu bastón, pero aquí hay unas gradas, o cierta cantidad de gradas o un desnivel, yo le informaba, él me acataba o siempre estaba a disposición de lo que yo le decía. En algunos momentos entonces él me agarraba del hombro y yo lo guiaba” (E46:4, C9H:G9H).</p> <p>“Cuando nos reuníamos en grupos en la clase más que todo le colocábamos o facilitábamos lo que había que poner en grupo: las mesas, entonces uno colocaba la mesa de él, le decía J, ya puede sentarse, va a estar aquí a la par mía o a la par de otro compañero” (E46:5, C9H:G9H).</p> <p>“los celulares ya traen lector de pantalla en la parte de, creo que fue en la configuración, accesibilidad ahí usted le activa el lector de pantalla y él le lee todo lo que está en la pantalla” (E24: 32, C5H: G5M).</p> <p>pero en algunos otros sectores pues no era accesible, entonces podríamos decir que en ese momento pues todavía la universidad, y algunos sectores, le faltaba mejorar el sentido de rampas o de cosas que pudieran en este caso de J, le pudieran facilitar a él su desarrollo libre de tránsito, por ejemplo en la escuela de música para poder entrar y</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>no lo vi y entonces con esa actitud como ay que raro (E52:21, C6M:G6M).</p> <p>hay una clara posición política de abrir espacios para las personas con cualquier tipo de discapacidad, pero en la realidad es muy difícil, más que todo para la persona docente, cuando tienes grupos grandes y tienes una o dos personas que requieren una atención más individualizada” (E6:13, C2M:G2H).</p> <p>la ley 7600 que sí conocemos todos, pero muy a nivel de infraestructura, no la conocemos quizá a nivel de los apartados de la persona, lo que tenemos que hacer hacia ella, a nivel de compromiso y a nivel de universidad (E6: 66, C2M: G2H).</p>	<p>salir era por medio de gradas; para llegar a la escuela de música había que pasar por unas gradas y para poder salir por las mismas gradas (E46: 11, C9H: G9H).</p> <p>era el mismo que le había dicho que estaba volando muy alto verdad, ese profesor ese es el mismo profesor que tenía responsabilidad de enviarle los documentos a P en Word porque la que coordinaba todo este asunto de las tutoras (E24:23, C5H:G5M)</p>

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

**Tabla 6 Fragmentos discursivos sobre la dimensión curricular**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“(…) también tenía un compañero como tutor, cuando yo no veía algo, que la persona fuera de apoyo o facilitador para dictarme” (E85: 40, C7M).</p> <p>“(…) en el cole este ya yo no veía de la pizarra, se me complicaba mucho escribir desde la pizarra entonces trabajaba mucho con compañeros, tutores, que se sentaran a la par mía, que me dictaran” (E80: 5, C10M).</p> <p>“(…) nos metimos mucho con programación y con diagramación, la programación sí era accesible pero la diagramación no entonces igual requerí de un facilitador que me apoyara en ese sentido (...) yo le decía vamos a hacer un diagrama con esto y esto entonces estas son las clases (E80: 8, C10M).</p> <p>“(…) mucho de los cursos por ejemplo los cursos de lingüística, los cursos de gramática histórica, de griego dependen de un alfabeto diferente, un alfabeto que no es reconocido por el sintetizador de voz que yo utilizo y que yo no leo braille (...) he requerido trabajar con un facilitador que se encargue de adaptar el material” (E80: 7, C10M).</p> <p>“(…) en primer lugar yo conté con el apoyo de R, incondicional, con el transporte, y con el apoyo de él, este, cuando el ascensor estaba malo, bueno las clases eran abajo, pero el café era arriba; y el baño es cómodo” (E67: 12, C8M).</p> <p>“(…) ellos saben que están haciendo un trabajo y que yo dependo de ellos y de ellas para realizar el trabajo. Entrevistador: Ese es el apoyo estrella.</p>	<p>“¿Cuál es el apoyo que la U le ha brindado que usted dice que este es el apoyo fundamental, es el apoyo más significativo (...) el de la tutora sí” (E59:15, C5H)</p> <p>“(…) tenía una persona que me apoyaba ahí dentro del aula, pero en ese momento digamos, no era que la unidad la asignaba, sino que yo buscaba a alguien me ayudara” (59:10, C5H).</p> <p>“por ejemplo en el INA yo tenía un poco más de vista, de visión, entonces ahí entonces el material me lo daban ampliado, yo alcanzaba a leerlo pero sí era muy cansado” (E59:89, C5H).</p> <p>“Ampliar un poco la letra, a veces me daban un poco más de tiempo en las pruebas que eran muy largas” (E55:4, C3H).</p> <p>“necesitaba que me ampliaran un poco la letra, necesitaba grabar las lecciones, me daban documentos en formato de texto digital, escaneo de libros” (E55:5, C3H).</p> <p>(...) he solicitado, por manejar todo en la computadora, se me brinde todo el material en forma digital, he solicitado que, si en algún momento tengo que grabar alguna clase, pueda grabarlas sin temor, he solicitado mayor tiempo, por ejemplo, en las pruebas cortas y en los exámenes. (...) la computadora es la forma en que yo hago todo, tanto en el aula, como las tareas, como los exámenes, de la forma en que accedo al material digital que me dan, es mi principal herramienta en la carrera” (E60:16, C4H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>Participante: Claro, porque me generan un montón de independencia” (E5:108, C2M).</p> <p>“el examen de admisión yo tuve los apoyos que necesitaba, tuve la parte de la iluminación, la parte de la letra ampliada, incluso tuve lector escribiente que me facilito mucho hacer la prueba” (E80:6, C10M).</p> <p>“(…) yo me acuerdo de que los exámenes eran regularmente en Arial 12 y los míos eran en 14, ya después fue subiendo a 16 y los exámenes de bachillerato los hice en Arial 18” (E80:3, C10M).</p> <p>“tamaño de letra, los exámenes obviamente, que fueran con letra más grande, que el espacio fuera iluminado naturalmente” (E85:40, C5M).</p> <p>“ampliación de la letra, que me dieran como más tiempo de leer las lecturas, que si habían antologías, que me dieran la oportunidad de entregar el trabajo más distanciada” (E85:45, C5M).</p> <p>“Después tuve la oportunidad estando dentro de la universidad cuando se implementó por primera vez el examen en compu con lector de pantalla tuve la oportunidad de hacerlo y la cosa fue súper diferente, fue mucho más fácil, duré la mitad del tiempo” (E80:6, C10M)</p> <p>es fundamental para mi hacer los exámenes en digital, de hecho, el primer año que yo estuve acá en la U todavía hice exámenes en impreso ya después ya no la cosa se complicó demasiado entonces yo dije mejor en digital” (E80:7, C10M).</p> <p>“era una relación muy abierta, en sentido en que los profesores siempre estaban muy atentos a que ella tuviera</p>	<p>si había algún material buscaban la forma de adaptarlo, aportaban material digital accesible para complementar la materia que daban, me indicaban dónde podía encontrar información digital” (E55:24, C3H).</p> <p>“(…) necesitaba que me ampliaran un poco la letra, necesitaba grabar las lecciones, me daban documentos en formato de texto digital, escaneo de libros. Los profesores realizaban la descripción de lo que presentaban en las dispositivas, o hacían descripciones de gestos” (E55:5, C3H).</p> <p>“el profesor me da digitalmente la materia (…) aun así, el inglés que requiere de trabajo grupal, para yo poder ir al ritmo de ellos tengo que dejar la computadora un poquito de lado (…)” (E60:37, C4H).</p> <p>“Ya ahí si me hicieron una adecuación de tiempo porque yo tardo más para escribir. De hecho es la adecuación que tengo ahorita en la U” (E1:23, C1H).</p> <p>“Básicamente tiempo y la adecuación de los cursos que implican movimiento. A veces tal vez por mi déficit atencional necesito que me expliquen un poco individualizado pero no sé si se pueda pedir esa adecuación de que me expliquen algunas cosas aparte pensando por ejemplo en la tesis” (E1:38, C1H).</p> <p>“Los profesores realizaban la descripción de lo que presentaban en las dispositivas, o hacían descripciones de gestos” (E55:5, C3H).</p> <p>“describían las imágenes, gráficos, diagramas y esquemas que proyectaban, también describían los videos, a veces le decían a alguna compañera que me dijera” (E55:24, C3H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>las cosas que necesitaba para estudiar verdad, incluso yo vi que se le dificultaba porque no tenía las lecturas, algunos profesores les daban tiempo para entregar los trabajos” (E82:30, C7M).</p> <p>“los profesores le ayudaban mucho con por ejemplo con la parte visual porque a ella le costaba mucho ver (...) yo siento que el apoyo sí fue muy bueno” (E82:28, C7M).</p> <p>“(...) siempre he tenido más tiempo para hacer exámenes, he tenido una hora en exámenes, 10 minutos en quizzes adicionales” (E80:8, C10M).</p> <p>“docente leyera lo que estaba en la pizarra o el material que estaba exponiendo” (E85:22, C7M).</p> <p>“Los cuadernos nos los prestaba él y mami me los pasaba a mi cuaderno, no había fotocopia y la que había era super cara” (E5:25, C2M).</p> <p>“yo hacía el examen de manera oral y era muy difícil, entonces yo tenía que decir raíz de dos al cuadrado más negativo etcétera (...) y nunca recibí adecuación, aquí se llama adecuación” (E5:32, C2M).</p> <p>“había apoyos muy limitados, yo trabajaba con estudiantes de tercero y con el apoyo de mi hermana. No había rampas, no había ascensores” (E5:70, C2M).</p>	<p>“Había una profesora que siempre llegaba con los materiales muy bien, hacía esquemas en relieve y con diferentes texturas, entonces cuando ella explicaba solo me decía: esto que estoy explicando está en tal textura” (E55:26, C3H).</p> <p>“Ellos me ayudan en lo de las instrucciones “usted hace y nosotros esto otro” y en prácticamente, a veces hasta leerme las prácticas, las instrucciones, los diálogos, en ese sentido esa es la ayuda que se me brinda” (E60:37, C4H).</p> <p>“requiero el uso de la computadora en clases, he solicitado, por manejar todo en la computadora, se me brinde todo el material en forma digital” (E60:16, C4H).</p> <p>“a pesar de que el profesor me da digitalmente la materia, esa materia yo ya la tengo o la prácticas ya las tengo en la computadora” (E60:37, C4H).</p> <p>“Había una profesora que siempre llegaba con los materiales muy bien, hacía esquemas en relieve y con diferentes texturas, entonces cuando ella explicaba solo me decía: “esto que estoy explicando está en tal textura” (E55:26, C3H).</p> <p>“Cuando hay que hacer trabajo, cuando se presenta un video, me describen. En los recesos para ir a la soda, me han servido mucho como lo que llaman guía vidente” (E60:37, C4H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Familiars del estudiantado interactuante	<p>“(…) en la universidad una compañera del colegio le ayudaba, ella era bastante independiente” (E81: 5, C8M: PA8H).</p> <p>“(…) los apoyos que ella tiene de asistentes… P: Allá uno la monta aquí en el bus y la asistente es la que espera allá P: Allá ella tiene que, solita ir con la asistente donde tenga que ir, o… si… ella sola, sola no podría desplazarse, porque ella llega, digamos, ella llega a la parada de buses (…)” (E8:58, C2M:PA2M)</p> <p>“yo no sé, a lo que ella me cuenta han sido buena gente, solo una sí le ha dado lata esta vez” (8:61, C2M:PA2M).</p>	<p>la tabla periódica, se las hacía en grande como de 2 metros para que ellos las pudieran ver, eran… Eran grandísimas (…)” (E28:11, C9H:PA9M).</p> <p>“yo me metía a un cuarto con una grabadorcita de aquellas que se usaban antes, en cassette, y empezaba a leer y a leer y a leer, y grabar y grabar y guardar; para que ellos después se sentaran a escuchar los cassette para los exámenes, y que ellos pudieran saber toda la materia” (E28:9, C9H:PA9M).</p> <p>“Ya estaban los CD’s, ya existían los CD’s, entonces mucha materia se la grababan en CD’s, muchos libros venían en CD, entonces ellos podían estudiar con los CD’S. Ahí yo, yo descansé, cuando ellos entraron a la universidad eso sí es cierto” (E28:12, C9H:PA9M).</p> <p>en su computadora escucha libros, porque un programa especial que la compu le habla, entonces lee libros, estudia bastante inglés, sí, él escucha mucho los fines de semana cosas en inglés” (E29:12, C4H:PA4M).</p> <p>“(…) la ayuda fue por parte de la maestra y luego en la escuela de rehabilitación le dieron apoyo por el primer año (…)” (E4:27, C1H:PA1M).</p> <p>“(…) sí recuerdo un poquito más, yo siempre supe que él recibió mucho apoyo de las profesoras de la mayoría y los pocos profesores varones que tuvo si recibió muchísimo apoyo mucha empatía también” (E26:11, C3H:PA3M).</p> <p>“Adaptaciones con tiempo, asignar tareas. Adaptar su realidad a nuestra realidad. Que él también hable sobre cuáles son sus limitaciones” (E2:14, C1H:PA1M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
		<p>“yo inventaba mis propios métodos de educación (...) Yo hacía unas tarjetitas con pilot negro bien fuerte, bien gruesas o sobre cartulina blanca y yo ahí les escribía las vocales, las sílabas, y después la palabras (...) Que así fueran aprendiendo a leer y fueran aprendiendo a escribir” (E28:9, C9H:PA9M).</p>
<p>Docentes</p>	<p>“el apoyo principal que he brindado, primero las cosas que me piden de los documentos que sean en Word o el tamaño de letra que no sea [sic.], también me han pedido, después de ese dicho en clases, todo por cabeza de uno tiende a explicar cosas visuales” (E16:12, C10M:D10H).</p> <p>sí tuve una estudiante que también era no vidente y luego otro muchacho que también no era que tenía un ceguera total pero sí tenía problemas visuales y sí le constaba, había que hacer lo mismo, ampliar el material, hacerlo más grande todo porque sí era muy poquito lo que la persona podía ver” (E12:2, C4M:D4M).</p> <p>“(...) yo estuve acompañándola o estuvimos trabajando juntos en un curso y yo sabía que yo tenía que hacer, que yo tenía que ir, (...) yo tenía que ir a veces a su apartamento y trabajar con ella (...) había un espacio como de oportunidades con D, con otros compas con discapacidad visual (E84:45, C7M: D7H).</p> <p>“Tratar de romper más bien la distancia a partir de los medios y a partir de formas de tutoriales y de cómo construir materiales didácticos que nos acercaran más a los estudiantes y que les permitiera a ellos pues desarrollar</p>	<p>“(...) esos servicios que brinda la universidad, donde ponen tutores para las personas en el aula (...) sino como proceso de acompañamiento, yo creo que sí es demasiado importante” (E10:10, C5H:D5H).</p> <p>“los papás también colaboraban mucho, le compraron el micrófono, le compraron los audífonos” (E10:16, C5H:D5H).</p> <p>“Dependiendo de la discapacidad que tenga, si se requiere más tiempo para desarrollar algún proyecto o alguna actividad en clase o fuera de clase” (E3:10, C1H:D1M).</p> <p>“Acompañamiento quiero decir disponibilidad de materiales, que lo guíen a uno en algún tipo de metodologías que puedan beneficiar más a los estudiantes” (E12:8, C4H:D4M).</p> <p>“En el caso del propio grupo de personas con discapacidad quienes están entrando en mayor parte es con discapacidad sensorial y física (...) y todavía con la discapacidad psicosocial mucha gente presenta (...) La gente con Asperger que presenta un coeficiente intelectual a veces un poco superior lo logra; pero no es tan sencillo como entrar (...)” (E11:15, C9H:D9M).</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>todo su procesos cognitivos y de formación (...)” (E7:6, C2M:D2M).</p> <p>“Construir ya estrategias didácticas y vas a pensar que son efectivas para todos” (E7:63, C2M:D2M).</p>	
Grupo de pares	<p>“(…) a que siempre tenía una persona asistente, que a su vez consideró es un apoyo, siempre a esa persona se le dio espacio, siempre consideramos por al menos yo y los demás compañeros facilitarle dos espacios” (E6:22, C2M:G2H).</p> <p>“(…) lo que hacíamos, era grabar las clases y eso como le dije, yo era la asistente de ella, ella me decía de qué parte a qué parte y yo con una grabadora prestada de cassette, de la oficina que trabaja con ellos... Ellos me daban la grabadora y los casete los tenía que comprar A” (E50:12, C10M:G10M).</p> <p>“(…) y si no es porque yo les apoyo, digamos directamente en el curso, sacando a veces un poco más de tiempo para ellas, posiblemente no hubieran pasado mi curso y sé que ellos no han tenido éxito con otros profesores” (E6:64, C2M:G2H).</p> <p>“que necesitaran un poco más de tiempo en los exámenes pero nada más. (...)” (E16:12, C10M:D10H).</p> <p>“(…) que yo ya tenía y que ya había leído el material y ya tenía yo todo el proceso antes que ella, me asignaron para poder traerle ese apoyo y ser la lectora de A” (E50:2, C10M:G10M).</p> <p>“me correspondía a mí la parte de lectura de los libros, y grabársela, y luego entregársela” (E50:3, C10M:G10M).</p>	<p>“(…) teníamos beca podían hacer horas colaboración ahí entonces brindaban un apoyo, ser asistente ir a copiar o tomar nota brindar apoyo a los compañeros con alguna necesidad” (E36:18, C3H:G3H).</p> <p>“(…) la universidad le brinda un servicio como de una asistente que tomaba notas cuando era algo escrito, de forma virtual la muchacha le tomaba las notas y (...) ella tenía que digitárselas” (E36:6, C3H:G3H).</p> <p>“sí cumplía como más la labor de tutora en sí porque las clases eran como mucha materia digital entonces este sí tenía que pasarle el material a Word” (E24:9, C5H:G5M).</p> <p>“(…) a la par de otro compañero o compañera (...) J no escribía las cosas entonces cualquiera, mi persona u otros compañeros tomar apuntes y él se aportaba ideas o comentarios y sugerencias y uno” (E46:5, C9H:G9H).</p> <p>“(…) en clases me siento a la par de él entonces yo les estoy avisando a los profesores cuando él ya termina de hacer las prácticas para que los profesores puedan continuar. Fuera de clases siempre lo acompaño a lo que es a la soda” (E42:5, C4H, G4H).</p> <p>P lleva una grabadora para grabar la clase de una forma audible” (E36:6, C3H:G3H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“(…) material, algo trataban de dárselo también de forma pues digital, pero en aquella época, imagínese que todavía 2008-2007 (…) todavía se usaba mucho lo que eran fotocopias, presentaciones de PowerPoint” (E50:13, C10M: G10M).</p> <p>“estando en la universidad muchas personas consideran que pueden desertar por la situación de infraestructura como la falta de preparación inclusive de los mismos docentes para asimilar estos procesos” (E6:14, C2M:G2H).</p>	<p>“el profesor nos ponía hacer actividades a cada rato, comunidades aprendiendo (…) teníamos que llevar actividades (…) muy prácticas, muy lúdicas” (E45:19. C5H:G5H).</p> <p>“yo lo veo a él como frustrado de que él quisiera ayudarme porque nosotros estamos haciendo el proyecto juntos (…) él me dice yo quisiera poderle ayudar este entonces si por esa parte yo le veo a él como esa tristeza de porque en la parte visual es lo que le afecta a la hora de buscar la información” (E24:7, C5H:G5M).</p> <p>“En relación con el derecho a la educación es que este derecho se ha concebido (…) un área donde vamos a descartar personas verdad. El sistema educativo a partir del modelo de normalidad donde alguien tiene que encuadrar en donde perfectamente se le ocurrió al sistema basado en el modelo de normalidad (…)” (E52:5, C6M:G6M).</p>

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

**Tabla 7 Fragmentos discursivos sobre la dimensión de normas y procedimientos**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“Accesible para mí, yo no veo nada que no sea accesible en mi casa, pero puede ser que para otra persona con discapacidad no sea accesible, digamos, los baños no deben tener un murito, pero yo le puse un muro porque yo quise, yo me paso en mi silla y pongo la otra silla adentro, yo lo hice a como para mí es accesible” (E76:33, C6M).</p> <p>“Yo diría que es accesible, lo que no tengo accesible completamente, pensando para otro tipo de necesidades, digamos para una persona con discapacidad física, es el baño, porque es más angosto, para mi condición mi casa es accesible” (E85:83, C7M).</p> <p>“(…) sí es accesible para mí, en la medida de lo posible, también para algunos amigos. De hecho, cuando algunos amigos quieren digamos, que viven con sus papas y quieren hacer cosas como cocinar o esas loqueras, (…) algunos se han venido para acá e incluso a quedarse 2 días” (E67:37, C8M).</p> <p>“(…) sí era bastante accesible pero había algunos detallillos que todavía faltaban verdad sobre todo en la parte de infraestructura que no era totalmente accesible, sobre todo el edificio de Ciencias Sociales, en ese momento solo estaba el ascensor” (E82:11, C7M).</p> <p>“en la práctica profesional, las hicieron en el primer piso de los Tribunales de Justicia, porque sí lo coordinaban previamente con la gente de ahí, pero en general, apoyos, más allá de lo que tenía que ver con la movilidad, no tuve otro tipo” (E76:15, C6M).</p>	<p>“(…) es privado y completamente otra cosa. Ahí sí se me brindaron las oportunidades. Era más amigable, la educación era más personalizada, la infraestructura era diferente” (E1:21, C1H).</p> <p>“(…) Era un colegio bastante accesible, pero si había cosas como los cubículos de los baños que eran estrechos y no aptos para sillas de ruedas pero después hicieron las adaptaciones” (E1:22, C1H).</p> <p>“(…) sí es accesible porque no tiene tantos desniveles, gradas y así. Yo aún me la juego porque soy joven y aún me muevo solo, pero por ejemplo para mis abuelos no; a mi abuela le cuesta subir una gradita, o la grada para entrar al baño” (E1:60, C1H).</p> <p>“¿Su casa es accesible: Para mi situación sí, no encuentro ningún problema” (E55:21, C3H).</p> <p>“entré a la UNA a estudiar relaciones internacionales. Fue muy curioso porque yo soy muy independiente y me la juego solo pero cuando entré a la UNA si fue un choque, era toda una travesía movilizarme desde mi casa” (E1: 28, C1H).</p> <p>“yo sabía que en las universidades tenía que haber alguna oficina que brinde soporte o apoyo a personas con discapacidad y fui de una vez a bienestar estudiantil, entonces yo fui a la oficina y les dije que había consolidado matrícula y que iba a entrar este cuatrimestre y que necesitaba que me brindaran el apoyo (…) (E60:12, C4H).</p> <p>“creo que los profesores siempre requieren de alguna capacitación en general, de cómo tratar personas con</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“la ubicación dentro del aula verdad que tenía que ser como cerca de la ventana pero a la vez cerca de la pizarra este y el uso de una lámpara de escritorio” (E80:4, C10M).</p> <p>“que el espacio fuera iluminado naturalmente, digamos, que en clase me sentara al frente de la pizarra para que viera la pizarra (...)” (E85:40, C7M).</p> <p>“que más ocupaba apoyo era, para que bajaran libros de la biblioteca porque la biblioteca no era accesible, que me ayudaran a jalar cosas de un lado a otro, que me acomodaran la infraestructura” (E76: 3, C6M).</p> <p>“el paso que hay entre la Finca 3 y la Finca 2 por la zona de educación es totalmente anti población con discapacidad y anti población como la nuestra, ahí no hay posibilidades, aceras malas, calles malas, las construcciones que se están haciendo en muchos casos, yo que estoy en mis 5 condiciones o mis 5 sentidos, tengo que tirarme a la calle porque se prioriza la construcción que la acera” (E84: 26, C7M).</p> <p>“en ese momento solo estaba el ascensor y se iba la luz mucho antes y a las personas con discapacidad les constaba mucho subir y las clases a lo mejor eran en el cuarto piso” (E82: 16, C7M).</p> <p>“sí era bastante accesible pero habían algunos detallillos que todavía faltaban verdad sobre todo en la parte de infraestructura que no era totalmente accesible” (E82: 11, C7M).</p> <p>“no había ascensor para subir del primer piso al tercero y no había baños, hicieron un portón alrededor de toda la universidad y yo decía “cómo es que sí hay plata para</p>	<p>“discapacidad y en algún grado, también un poquito más específico de algunas discapacidades” (E60:33, C4H)</p> <p>“también han tratado de que los profesores me manden los materiales en Word pero, sinceramente, de todos los que he tenido tal vez dos o tres lo han hecho, los demás han dicho que no pueden, que no saben usar un pdf o que el material solo lo tienen escrito entonces ha habido ese problema de acceso al material” (E59:13, C5H).</p> <p>“(…) en una discapacidad visual el profesor no debería tener tanto problema, ya que solo es de adaptar el material, y ahora hay mucha facilidad con la tecnología; las otras discapacidades fuera de la visual sí considero que todavía les falta mucho con respecto al avance tecnológico, pero los profesores no deberían tener tanto problema atendiendo a una persona con discapacidad visual” (E55:27, C3H).</p> <p>“yo entré a la ingeniería, pero en los primeros años vi que no había mucho apoyo ni accesibilidad, entonces eso hizo que desistiera (...)” (E55:10, C3H).</p> <p>“Vieras que yo recuerdo que prácticamente nada. La infraestructura era completamente inadecuada y yo tenía que jugármela y no había ningún tipo de apoyo extraordinario como adecuación” (E1: 15, C1H).</p> <p>“Ah mi casa, sí, es una casa pequeña, sencilla, pero sí, no es complicado por dentro, no hay escalones, creo que sí, nunca he tenido un accidente aquí, dentro de la casa, algo serio grave, no, sí tiene las condiciones” (E60:30, C4H).</p> <p>“no había mucho apoyo ni accesibilidad, entonces eso hizo que desistiera, algunos profesores tenían un criterio muy</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>poner un portón y no hay condiciones de accesibilidad en la u para entrar” (E76: 4, C6M).</p> <p>“no solamente en el sentido de que me pusieran clases en las aulas de más abajo (...) las aulas tenían una grada, yo necesitaba que siempre estuviera alguien para entrar al aula, para salir del aula, para ir al baño, para salir del baño, porque nada tenía rampa, (...) y ocupaba que alguien que alguien me subiera, pero lo más difícil fue la biblioteca, o sea, era lo más frustrante (...)” (E76: 3, C6M).</p> <p>“creo que la universidad ha hecho bastante, por lo que yo como docente si es sentido, es que no he tenido suficiente apoyo, pero quizás sí está ahí y yo no lo he solicitado, entonces puede que yo mismo como docente necesito involucrarme más en espacio de discusión sobre la discapacidad” (E6:50, C2M).</p> <p>“CASED, que era el que le daba el apoyo, coordinaba una reunión con la carrera, con la dirección de la escuela, para que se reunieran los dos presentes que iban a ser los encargados de dar previamente las clases antes de que hicieran el... o la primera semana o antes de que se empezaran los cursos” (E85:53, C7M)</p> <p>“los chicos que se les pagaba horas asistentes u horas estudiantes del CASED y ellos nos grababan la lectura, entonces nosotros, por lo menos en el caso mía, yo tenía que dejar el material, esperarme cierta cantidad de días y lo iba a recoger con los muchachos para yo escucharlo” (E85:35, C7M).</p> <p>“no había como una sensibilidad que yo diga que se me traslado a mi experiencia profesional” (E84:46, C7M).</p>	<p>cerrado, entonces eso dificultó mucho que continuara” (E55: 10, C3H).</p> <p>“depende de la carrera; hay carreras en las que los profesores no ocupan mucha capacitación, pero hay otras que sí, en algunas puede ser que haya mucho prejuicios” (E55: 27, C3H).</p> <p>“Realmente en la U sí hay muchas actividades, pero ahora que trabajo por cuestiones de tiempo es muy difícil participar, pero si tuviera tiempo seguro sí participaría” (E55:19, C3H).</p> <p>“Creo que sí, algún deporte no me gustaría, pero tal vez hacer algún tipo de ejercicio, sin embargo, cuando estaba en el Hellen Keller yo siempre asistía a las clases de aeróbicos o baile, pero ahora como ya salí entonces no y realmente no he encontrado otro lugar donde se comprenda a una persona con discapacidad y pueda ir. (...) de las actividades culturales que hay en la universidad en la UTN, acá en la sede central, no estoy interesado en ninguna, yo sí propuse una pero no sé, creo que tiene que madurar la idea, no hay taller literario (...)” (E60:31, C4H).</p> <p>“En la universidad jugaba futbol adaptado, pero ya no; ahora solo hago un poco de bicicleta estacionaria” (E55:18, C3H).</p> <p>“En la parte deportiva lo que me gusta es el ajedrez, pero de deportes casi no sé; menos de los deportes adaptados, no sé mucho. Es curioso pero no soy muy de grupos de ese tipo, como de deportes adaptados a pesar de ser discapacitado” (E1:66, C1H).</p> <p>Fuera de la universidad no he salido con ninguno, con nadie, sí me mantengo en contacto con ellos porque formamos</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“no tenía el material que necesitaba [sic.] con ella, algunos sí se notaba que tenían desconocimiento sobre la discapacidad en ese momento verdad, tenían [sic.] entonces no sabían exactamente cómo manejar la situación pero lo que hacían era preguntarle a ella como hacerle la clase más accesible” (E82:30, C7M)</p> <p>“yo creo que sí porque independientemente de que si el profesor es buena gente o no hay mucha desinformación, yo he llevado cursos donde me dicen “R como voy a hacer para pasarle a usted braille” y yo como “profe un momento yo no uso braille” (E80:14, C10M).</p> <p>“Yo creo que no tienen herramientas, por lo menos en mi tiempo de u no había herramientas, no había capacitación y no había nada. A nivel de sedes regionales, por ejemplo, lo que es el CASED que es el centro de asesoría y servicios de estudiantes con discapacidad que funciona bien en la sede central, no funcionaba, todavía, bien en las sedes regionales” (E76:11, C6M)</p> <p>“(…) he tenido profes que me dicen yo no sé cómo adaptarme a alguien entonces no lo voy a hacer, (…) por qué no estudiaste música o alguna otra carrera para ciegos? así literalmente verdad ha sido de todo (…) que no utilizan compu sino nada más máquina de escribir y cuando yo le digo “profe es que necesito el material en digital” (…) también hay una barrera tecnológica (…) Nunca he tenido que llegar a un proceso donde yo tenga que denunciar a algún profesor” (E80:11, C10M)</p> <p>“tuve una profesora en particular que ella era así, digamos, su ganas de contribuir era diciéndome “usted tiene que subir las gradas, usted tiene que poder, usted puede”</p>	<p>grupos de WhatsApp y todo esto, para ayudarnos y preguntarnos, pero no, realmente no, ha actividades sociales fuera de la universidad nunca he asistido (E60: 39, C4H).</p> <p>Me veo con diferentes grupos de amigos, involucrado en otros proyectos, incluso, hasta comunales, en proyectos también en la parte religiosa. Me veo así, con mucha más independencia, sinceramente (E60:21, C4H).</p> <p>se me complicó sobre todo por la beca, no me daban beca, entonces no pude ingresar, pero mi primer opción había sido la UNED por la facilidad que es inherente para una persona con discapacidad visual (E60:8, C4H)</p> <p>(…) sí les falta capacitación porque yo he sacado el diplomado, el bachillerato y ahorita la licenciatura y nunca he llevado un curso donde ellos me digan que hacer (…) no hay un curso que le ayude a uno por lo menos como hacer o consejos, ni siquiera charlas, nada nada (E59:14, C5H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>digamos, esa era su forma de creer, de generar, según ella, una actitud más positiva frente al tema, entonces más bien ponía cosas difíciles y me evaluaba, incluso más fuerte" (E76:6, C6M).</p> <p>"Siempre en la universidad topé con profes que siempre desconfiaron de mi capacidad intelectual, incluso cuando fui a buscar mi primer trabajo" (E5:32, C2M).</p> <p>"Después, para el año siguiente, en segundo año, yo camino, ya no uso el coche, entonces había que colocar como una especie de pasamanos, afuera del aula, para yo pararme y mi papá como trabaja en eso lo colocó" (E5: 23, C2M).</p> <p>"Había otro profesor de estadística que no creía que era yo que la que hacía los exámenes. Entrevistador: Desconfiaba de tus capacidades. Participante: Exacto. Siempre en la universidad topé con profes que siempre desconfiaron de mi capacidad intelectual" (E5: 82, C2M).</p> <p>En actividades académicas, propiamente, cuando fuimos a un congreso y presentamos una ponencia en representación de la universidad (...) eso fue una actividad muy bonita (...) pero en otras actividades sociales como grupos de baile o deportivos o así, no, nunca participé (E85:67, C7M)</p> <p>"Tantos años que llevas estudiando ¿La otra cara de la universidad cómo la has vivido? Participante: Casi no participaba. Entrevistador ¿Y por qué? Participante: Porque yo tenía que venir a estudiar e irme porque no tenía quien me apoyara.</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>Entrevistador: ¿Te hubiera gustado?  Participante: Ir sí, como cualquier joven que aprovechaba la u” (E5:73, C2M).</p> <p>“M no le gusta mucho esas actividades. Ella no iba porque no pudiera sino porque no eran del estilo de ella la mayoría entonces ella no participaba mucho en eso porque no le gustaba” (E82:3, C7M)</p> <p>“Y nadie te invitaba?  Participante: Ni me preguntaban si quería ir o no quería ir, o sea, daban por un hecho de que M no iba.  Entrevistador: ¿Ni tampoco dijiste que tú querías ir?  Participante: No, porque lo tenía muy interiorizado, de que yo no iba” (E5:76, C2M).</p> <p>“No, en la etapa universitaria, si acaso iba a almorzar con las compañeras de la u.  Entrevistador: ¿Hiciste viaje de curso, de finalización de carrera?  Participante: No.  Entrevistador: ¿Y tus compañeros lo hicieron?  Participante: Creo que sí, creo que una vez se fueron a la playa” (E5:74, C2M).</p> <p>el programa institucional de discapacidad que la mayoría de la gente que trabaja ahí justamente desde acción social (...) creo que todavía en la U está pensado en discapacidad como un ámbito particular (...) no saben lo que está pasando y eso lo puedo sentir desde los otros docentes, investigadores, si uno hace investigación de discapacidad “a mira eso también se puede investigar” (E16:16, C10M).</p>	



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>Yo quiero terminar mis estudios doctorales, trabajar, porque tengo que hacerlo por la fecha, en el país, un periodo en la u, como investigadora, después me gustaría trabajar fuera del país en un ámbito vinculado con discapacidad en la educación superior, por el lado académico y por el lado laboral, por el lado personal a mí me gustaría independizarme y siempre lo he pensado (E7:65, C2M)</p> <p>Resulta que el director dice que no, “esa chavala no puede entrar aquí”, entonces el primer día de colegio, me acuerdo como ahora, mi papá fue y me dejó frente a la dirección de pie (...) “aquí la dejo para ver qué hace usted con ella” (E5:30, C2M)</p>	
Familiares del estudiantado interactuante	<p>“(...) hasta ahora que están poniendo unas orillillas en las aceras para los no videntes, que andan con bastones” (E8:38, C2:PA2M).</p> <p>“Pienso que por el entorno es una desventaja, si los lugares y el transporte fueran todos accesibles habría igualdad, a veces en el baño depende como se sienta de energía, a veces al subir al carro, a cocinar, a alzar cosas pesadas, ella es muy independiente” (E81: 6, C8M: PA8H).</p> <p>“nosotros vivimos algo en una escuela cuando tuvimos que llevar a L (...) O sea, a ella no me la querían aceptar en una escuela” (E8:15, C2M:PA2M).</p> <p>“Yo pedía alguna adecuación y me echaba encima a las maestras, y me echaba encima a los padres de familia (...) Era como luchar contra todo mundo (E28:5, C9H:PA9M).</p> <p>“una maestra que: “no, yo no puedo atender a la chiquita (...) cómo voy a hacer yo” (...) en ese tiempo, bueno no sé</p>	<p>“(...) pienso que también no quedaría mal una capacitación para los docentes de la universidad en que estamos, porque ya se han dado cuenta de que les dicen que tienen ser más inclusivos (...)” (E45: 25, C5H: PA5H).</p> <p>“(...) en la universidad ya cuando ellos llegaron a la universidad ya la ley 7600 siempre estaba, y entonces ya había rampas, ya había adecuaciones de acceso, y después les ponían compañeros (...)” (E28:12, C9H:PA9M).</p> <p>“(...) recibió apoyo de parte de Educación especial cuando estuvo en la escuela, pues cosillas así como que lo sentaban donde hubiera suficiente luz” (E26:9, C3H:PA3M).</p> <p>“la universidad tiene que... no sé si en este momento lo estarán haciendo, ya preparando profesores o maestros que tengan, por lo menos algo, que puedan ellos, que se yo, “sí puedo trabajar con ese muchacho... en mi grupo, en el aula” (E8:62, C2M:PA2M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>hace cuántos años fue, hace bastante... Yo calculo que L cuando entró a la escuela era la primera” (E8: 16, C2M:PA2M).</p> <p>sí el gobierno aquí diay sí hay muchos pleitos que hagan esto que hagan rampas (...) M la vez pasada no sé con quiénes, qué grupo que hicieran rampas... hicieron unas rampas mal hechas (...); hasta ahora que están poniendo unas orillillas en las aceras para los no videntes (...) (E8:38, C2M:PA2M).</p> <p>Le dice, “aquí se la dejo”... Uy, pero lo trató malísimo... “voy a dar una vuelta y cuando vengo... y si está aquí”, yo no sé... La cuestión es que cuando dio la vuelta ya no estaba la chiquita ahí, ya la habían metido, ya la tenían en su aula.</p> <p>Sí, un poquillo de problemas con la orientadora del colegio (E8:35, C2M:PA2M).</p> <p>Cuando ella estaba en la escuela era feliz (...) cuando iba al colegio y le preguntamos ¿M usted quería ir al colegio? yo le pregunté, y me dice sí, sí voy para el colegio... ahí el papá hasta se agarró con el... vieras se enojó todo con el... porque nos mandaban, por la discapacidad de ella nos mandaban, a un colegio allá por la Uruca, a un colegio allá por Heredia, el colegio que le correspondía era el de acá (E8:34, C2M:PA2M)</p>	<p>“Después cuando entraron al colegio, era un pleito con los profesores, porque a los profesores se les olvidaba dejar las materias para los exámenes, nunca me hacían los exámenes... Siempre había un periodo de exámenes, y yo preparaba a los güilas para los exámenes pero... Cuando llegaba el periodo, llegaban los exámenes para todos, para ellos... Se les olvidaba dejar los de ellos” (E28: 10, C9H: PA9M).</p> <p>El director, devolviéndome al episodio en que me dijo, que L tenía que irse de la escuela porque no había personal adecuado, seguro la maestra le dedicaba tiempo porque era más lento que otros niños, (...) y él al final me dijo que no, él se tenía que quedar ahí (E4:29, C1H:PA1M)</p> <p>Por un momento el director de la escuela me dijo que tenía que irse de esta, porque no estaba en capacidad de atenderlo, eso era lo que yo me acordaba, porque no había personal adecuado para él. (E4:17, C1H:PA1M)</p>
Docentes	<p>“Las diferentes mejoras que se han hecho en algunos sectores de la universidad en razón de accesibilidad para personas que utilizan silla de ruedas en diferentes plataformas, eso debido a la Ley 7600, pero si no hubiera sido por la Ley 7600 y las diferentes leyes que se han</p>	<p>“Porque yo digo, los baños están para que los uses cualquiera, entonces deben tener condiciones para también una persona con silla de ruedas la pueda usar. Y la mayor discriminación no está en el baño, está en el rótulo” (E3: 42, C1H: D1M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>venido aprobando en materia de discapacidad, creo que eso no se hubiera hecho" (E14:9, C6M:D6H).</p> <p>"(...) existe estas cosas nuevas que te podrían ayudar en esto y esto, y ojalá los docentes, para que también los docentes los usen con ellos o los usen con todos, porque al fin y al cabo acaban siendo dispositivos que igual le van a todos, le valen a todos los estudiantes de una carrera" (E7: 53, C2M: D2M).</p> <p>"en la universidad históricamente era una universidad llena de barreras, muy linda con todas sus zonas verdes y todo, pero con un montón de obstáculos para desplazarse para una persona con problemas motores por ejemplo que poco a poco han ido intentando solucionar y que además con la ley 7600 de por medio todas las edificaciones estaban obligadas a ser accesibles. Entonces han ido transformándose poco a poco" (E7: 37, C2M: D2M).</p> <p>"sí yo creo que las condiciones no son óptimas para los estudiantes con discapacidad, ya sea cosas básicas de infraestructura y de apoyos tecnológicos" (E16: 8, C10M: D10H).</p> <p>"(...) de ciertos docentes hombres o mujeres porque creo que puede haber una mirada diferente a los y las estudiantes con discapacidad de algunos docentes" (E16:8, C10M:D10H).</p> <p>"creo que uno requiere capacitación en el ámbito de discapacidad, creo que uno requiere capacitación en el ámbito de situación de adultos mayores (...) uno como docente debe mantenerse actualizado y una forma sería esa" (E14:8, C6M:D6H).</p>	<p>"la importancia en la formación pedagógica de cualquier docente universitario. Este... Ya la U está pasando por esos filtros a la gente nueva que contrata, que no son del área de pedagogía" (E11:20, C9H:D9M).</p> <p>"Digamos, aquí en la U tenemos la comisión, la CIMAD, de materia de discapacidad; tenemos el proyecto "Una Educación de Calidad", que en nuestro caso es un proyecto muy (...) Como más personalizado ahí llegan los muchachos y se les brinda apoyo en el seguimiento (...)" (E11:13, C9H:D9M).</p> <p>"(...) la Ley 7600 vino a establecer un antes y un después en la participación de los estudiantes con discapacidad en las universidades, yo empecé a trabajar en 1992 como docente universitaria, y fue hasta por ahí del año 2000 que empecé a ver uno que otro estudiante con discapacidad (...)" (E9:20, C3H:D3M).</p> <p>"hace muchos años tal vez como unos 5 años en la universidad se nos dio ahí como un tipo taller pero fue algo muy superficial, como unas dos horas que estuvimos ahí en un taller pero sí como una capacitación fuerte no" (E12:6, C4H:D4M)</p> <p>"el manejo de ese muchacho en el ámbito universitario lo que están haciendo los académicos en su formación, es como muy... Es como muy de cumplir el requisito, pero no de profundizar" (E11:12, C9H:D9M).</p> <p>"como docente universitaria no; digamos que ha sido más bien por autogestión" (E11:9, C9H:D9M).</p> <p>"solamente en mis estudios como educadora especial y como máster en educación especial, pero como docente</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“Las diferentes mejoras que se han hecho en algunos sectores de la universidad en razón de accesibilidad para personas que utilizan silla de ruedas en diferentes plataformas, eso debido a la Ley 7600” (E14:9, C6M:D6M).</p> <p>“yo creo, o sea uno es seguir fortaleciendo lo que se ha hecho este año, aumentar el presupuesto de apoyo, de infraestructura, desde equipos y desde asistentes que se necesitan los chicos” (E16: 19, C10M: D10H).</p> <p>“Más que todo he leído sobre el tema, por mi tema laboral de asesoría parlamentaria y la experiencia también, que he tenido con mis estudiantes cuando ellos tienen limitaciones para su movilización o su desarrollo en la clase, pero nada más, no he llevado ningún curso especializado en la materia, sino que ha sido más que todo la experiencia” (E14:6, C6M:D6H).</p> <p>“uno necesita conocer la situación de los estudiantes sin embargo si yo creo que debe de haber mucho más acompañamiento tanto para el estudiante como para el docente. Acompañamiento quiero decir disponibilidad de materiales, que lo guíen a uno en algún tipo de metodologías que puedan beneficiar más a los estudiantes” (E12:7, C11M:D11M).</p> <p>“una persona en sus condiciones iba a poder cumplir con todas las competencias requeridas de la carrera (...) y además de eso llevando el sus propias lecciones, sus propias terapias por aparte o sea que el tiempo que él tenía que él podía dedicarle a estudiar tenía que ir a terapia u otras cosas para poder desarrollar más habilidades para convencer al resto de que si tenía posibilidades” (E7: 28, C2M: D2M).</p>	<p>universitaria no recibí ninguna capacitación en particular, ni se me ofreció” (E9:8, C3H:D3M)</p> <p>“había varias barreras importantes que era el espacio físico donde trabajaban los niños, que eran espacios físicos limitados. Otra circunstancia era la movilidad de los niños” (E3: 16, C1H: D1M).</p> <p>“los hombres con discapacidad eran mucho más participativos; tal vez puede ser una percepción personal, pero eso fue lo que me tocó vivir. Sí le puedo decir que sentía más independencia por parte de los hombres con discapacidad que de las mujeres con discapacidad, ellas eran más precavidas, más tímidas, poco participativas” (E9:19, C3H:D3M).</p> <p>“Creo que en esta tema quizá no soy el mejor para brindar información porque no asisto mucho a actividades culturales, digamos, de universidades” (E10:14, C10H:D10H).</p> <p>“conocía de algunos servicios que se ofrecían en Educación Física por ejemplo, pero para la población con discapacidad en general, no necesariamente universitaria, pero en particular no conocía ningún programa” (E9:13, C3H:D3M).</p> <p>yo me atrevería a decir que la atención es descontextualizada a veces hasta con poca formación, muy parcial, también es como un servicio que se brinda parcialmente pero no se llega al fondo de la situación, , de todo lo que puede significar en una persona con discapacidad un estigma (E11:11, C9H:D9M)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“las facultades o se sienten obligadas a cumplir con lo que demandan este tipo de oficinas entonces alguna gente se lo salta y si se lo salta no pasa nada entonces otro también se lo salta y cosas así que ha sido bastante difícil de sacar adelante el tema” (E7: 39, C2M: D2M).</p> <p>“para mí, esa es una de las cosas más sobresalientes que haber llegado prácticamente al 100 por ciento de los docentes de la universidad con información y que saben dónde encontrar la información si quiere, pero, que también tiene que ser un como un movimiento más grande para mí un requisito con el que deberían pasar todos los profesores antes de que firmen la contratación con la universidad” (E7: 48, C2M: D2M).</p> <p>“Las aceras son muy angostas, no hay aceras anchas... yo creo que el gobierno no, no, no sé... pueden hacer mucho, uno siente que pueden hacer mucho igual que en las escuelas, en las escuelas pueden hacer mucho” (E8: 39, C2M: PA2M).</p> <p>“falta ofrecer, preocuparse, de ofrecer esas alternativas, estoy pensando por ejemplo que uno va a una obra de teatro de aquí de la Universidad de Costa Rica y no tiene ni interprete LESCO ni subtítulos por decir algo (...)” (E16:29, C10M:D10H).</p> <p>Yo creo que una de las cosas que de pronto no hemos trabajado muy a fondo con las mismas personas con discapacidad es que sean conscientes de sus propios derechos en la universidad ellos tienen que, muchos no conocen la Convención, no conocen organizaciones de personas con discapacidad a las que ellos puedan acudir también, no conoces a veces los mismos servicios a los que tienen derecho en la universidad (E7:80, C2M:D2M)</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>yo siento que estándar para atender a las personas, pero también hay poco recurso, hay poca investigación siento yo para estar a la vanguardia y posiblemente relacionado a los pocos recursos hay todavía un asentamiento importante en no querer romper la norma, sobre todo desde los procesos de evaluación (E7:75. C2M:D2M).</p> <p>esos servicios en el apoyo del alumnado con diversidad... ¿cuál es el nivel de eficiencia? <b>Docente:</b> Pues yo si digo que pudieron haber sido mejor pero han logrado su propósito, que de pronto no están tan al tanto de lo nuevo que va saliendo, no tienen tiempo de atender aquí (E7:46, C2M:D2M)</p> <p>la ley si se convierte en algo que era obligatorio para todas las universidades, para toda la educación superior tener un servicio de apoyo para los estudiantes, para las que tenían examen de admisión, la adaptación de la prueba (...) así han ido caminando, ampliando sus servicios, también insertándose en la estructura universitaria como una obligatoriedad a la que también tienen que asignarle los recursos requeridos (E7:39, C2M:D2M)</p> <p>alguien que realmente conozca de cómo se aprende para que entienda como se enseña en función de cómo se aprende, que pueda identificar como es que ese estudiante está desarrollando procesos de conocimiento, porque vía lo está haciendo o que cosa le facilita más el asimilarlo y cómo esa persona manifiesta lo que conoce que no necesariamente tiene que ser a través de un texto (E7:64, C2M:D2M)</p> <p>te permite construir ya estrategias didácticas y vas a pensar que son efectivas para todos y no, que M no tenga que pasar por ejemplo por todo este camino para llegar al</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>mismo producto que llegan los otros compañeros. Esa mentalidad más clara y abierta desde el punto de vista pedagógico independientemente de si la persona conozca o no conozca la discapacidad (E7:63, C2M:D2M)</p>	
Grupo de pares	<p>“(…) fuimos algunas veces y ellas podían recorrer la universidad con facilidad, hay partes que son zonas verdes que tal vez no tiene los senderos para sillas de ruedas, pero en términos generales Yo diría que sí, que probablemente haya cosas que implementar y mejorar pero en términos generales si” (E49:13, C8M:G8M).</p> <p>“yo le brinde todo el apoyo para el desplazamiento físico que había que hacer en todo el lugar de la reserva y además apoyarla en la alimentación dándole los alimentos en la mesa y también en ocasiones cuando M tal vez no estaba yo le brindaba el apoyo para desplazarse” (E52:7, C6M:G6M).</p> <p>“la UCR está llena de gradas como construida (…) que hay como niveles y esos niveles los habían mitigado con gradas porque era una alta barrera. El edificio de la biblioteca estaba dividido en 5 pisos que para poder llegar a cada uno se tenía que llegar subiendo las escalera, imposible verdad, para una persona que requiera una silla de ruedas para trasladarse, cuando fuimos a la gira las busetas no tenían como una rampa tampoco, las busetas de la universidad una rampa para que ella fuera en igualdad de condiciones (…)” (E52:18, C6M:G6M).</p> <p>“Y de, bueno de barreras tal vez arquitectónicas, bueno que yo recuerde en esa época siempre ha habido las rampas, las escaleras, no hay nada señalizado en Braille; en ese momento ella usaba, usaba todavía tinta, pero no</p>	<p>“Yo considero que en la parte motora de estar pendiente de que hay lugares por los cuales pueda pasar, lugares en donde tenga cuidado para caminar. Si ocupa bastón, estar atenta o pendiente de que tenga cuidado con el camino” (E2:13, C1H, G1M).</p> <p>“(…) J, yo sé que te estás guiando con tu bastón, pero aquí hay unas gradas, o cierta cantidad de gradas o un desnivel, yo le informaba, él me acataba o siempre estaba a disposición de lo que yo le decía. En algunos momentos entonces él me agarraba del hombro y yo lo guiaba” (E46:4, C9H:G9H).</p> <p>“Cuando nos reuníamos en grupos en la clase más que todo le colocábamos o facilitábamos lo que había que poner en grupo: las mesas, entonces uno colocaba la mesa de él, le decía J, ya puede sentarse, va a estar aquí a la par mía o a la par de otro compañero” (E46:5, C9H:G9H).</p> <p>“los celulares ya traen lector de pantalla en la parte de, creo que fue en la configuración, accesibilidad ahí usted le activa el lector de pantalla y él le lee todo lo que está en la pantalla” (E24: 32, C5H: G5M).</p> <p>“pero en algunos otros sectores pues no era accesible, entonces podríamos decir que en ese momento pues todavía la universidad, y algunos sectores, le faltaba mejorar el sentido de rampas o de cosas que pudieran en este caso de J, le pudieran facilitar a él su desarrollo libre de tránsito,</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>no, no recuerdo haber visto tal vez o que ella haya percibido algún tipo de barrera física” (E50: 14, C10M: G10M).</p> <p>“un día de estos que yo fui a la U vi varias personas ciegas con el bastón, aunque no era en esa misma universidad, en la UNA fuimos a un concierto y había un intérprete de LESCO eso hubiese sido imposible, yo no lo vi, yo en la u no lo vi y entonces con esa actitud como ay que raro” (E52:21, C6M:G6M).</p> <p>“hay una clara posición política de abrir espacios para las personas con cualquier tipo de discapacidad, pero en la realidad es muy difícil, más que todo para la persona docente, cuando tienes grupos grandes y tienes una o dos personas que requieren una atención más individualizada” (E6:13, C2M:G2H).</p> <p>“la ley 7600 que sí conocemos todos, pero muy a nivel de infraestructura, no la conocemos quizá a nivel de los apartados de la persona, lo que tenemos que hacer hacia ella, a nivel de compromiso y a nivel de universidad” (E6: 66, C2M: G2H).</p> <p>“el colegio se había preocupado en los últimos años por construir rampas de acceso para personas con sillas de ruedas, tal vez en otros puntos por ahí falta trabajo, pero ahí se está tratando de mejorar” (E49: 6, C8M: G8M).</p> <p>“solamente una excursión que hicimos a un mariposario, qué fue un poco complicada, porque el lugar es muy inaccesible y ahí tuvimos que ayudarlo muchísimo (...), para poder llegar hasta el lugar dónde íbamos” (E6: 56, C2M: G2H).</p>	<p>por ejemplo en la escuela de música para poder entrar y salir era por medio de gradas; para llegar a la escuela de música había que pasar por unas gradas y para poder salir por las mismas gradas” (E46: 11, C9H: G9H).</p> <p>“era el mismo que le había dicho que estaba volando muy alto verdad, ese profesor ese es el mismo profesor que tenía responsabilidad de enviarle los documentos a P en Word porque la que coordinaba todo este asunto de las tutoras” (E24:23, C5H:G5M).</p> <p>“muchas veces hay trabajos que L no los tiene porque los profesores no los manejan de manera digital y pienso que la forma de dar clases porque cuando hacemos alguna actividad que es oral o entre toda la clase a él se le dificulta más porque los profesores no encuentran una forma adecuada de incluirlo a él por la discapacidad que él posee” (E42:12, C4H:G4M).</p> <p>“cuando no es incluido en las actividades por el profesor o que tal vez el profesor no le da el material o que la misma universidad no ha cambiado mucho en adaptabilidad para personas con diversas funcionalidades” (E45:7, C5H:G5H).</p> <p>“inclusive en el ámbito de la formación que a nosotros se lo debería estar dando, por lo menos una serie de cursos optativos, ojalá que inclusive eso podría tener cierta presencia en el ámbito de los pasos académicos que los docentes vamos adquiriendo para que al fin de cuentas tenga mayor remuneración “(E6:65, C2M:G2H).</p> <p>“No hay claridad en eso, talvez no hay una forma adecuada basada en fundamentos para la discapacidad (...) Es una de las grande necesidades de nuestra época relacionarnos y no sabemos cómo relacionarnos” (E2:34, C1H:G1M).</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“estando en la universidad muchas personas consideran que pueden desertar por la situación de infraestructura como la falta de preparación inclusive de los mismos docentes para asimilar estos procesos” (E6: 14, C2M: G2H).</p> <p>“Que las personas olvidan y no sé ahorita, porque no he tenido más contacto con la U recientemente (...) casi que todos se sorprenden cuando llega una persona con algún tipo de discapacidad por saber qué tipo de metodología y que manejo van a tener de la clase cuando se presenta una persona con discapacidad; entonces siempre es como la misma angustia, como que no saben qué hacer, cómo tratarlos, a pesar de que son de la carrera” (E50: 14, C10M: G10M).</p> <p>“yo no participaba como en muchas pero sí recuerdo que si las hacían como en las planadas al frente de la biblioteca pues ahí si había como una entrada como planita entonces tal vez si las hubiesen hecho en esa área (...) utilizado espacios como te digo de estos niveles como terraceda que estaba la U hubiese imposible que ella participara” (E52:19, C6M:G6M)</p> <p>hay una clara posición política de abrir espacios para las personas, pero en la realidad es muy difícil, más que todo para la persona docente, cuando tienes grupos grandes y tienes una o dos personas que requieren una atención más individualizada, ha sido de cierta forma difícil en empatar ese interés con una realidad, y por lo tanto a veces es que no logramos que muchas personas logren trascender a más con alguna condición de discapacidad, muchas veces logramos que culmine su primaria y secundaria pero ya el paso a la universidad se dificulta (E6:12, C2M:G2H)</p>	<p>“(…) P me dijo como que sí se las leían pero o sea ya como para movilizarse allá adentro se necesitan los comandos y sabiendo el profesor y sabiendo que eso se puede hacer y con qué comandos podría darle una clase aparte a él explicándole como andar en el programa en sí, no sabía (...)”(E24: 26, C5H: G5M).</p> <p>“Considero que debería, este, como utilizar más lo que son los trabajos digitales, muchas veces hay trabajos que L no los tiene porque los profesores no los manejan de manera digital” (E42:12, C4H:G4M).</p> <p>“el profesor llega, da las clases, las herramientas tecnológicas y muchas veces sin tomar en cuenta a N, entonces esa es una de las partes que no me gusta mucho de esa materia, porque yo veo que están explicando de una herramienta que es visual (...) N aquí se está sintiendo, pues me imagino que, mal” (E45: 24, C5H: G5H).</p> <p>“Usted cree que son accesibles para las personas con discapacidad? No para nada. Son incómodas hasta para uno, movilizarse en algunas actividades. Estoy pensando en las actividades de semana U, que son concierto, actividades de pie, en lugares incómodos. Por ejemplo, desde el punto de vista las actividades de la U no son accesibles” (E2:25, C1H:G1M).</p> <p>al profesor porque yo veo que el verdad como que está tratando de este averiguar y preguntar lo que sucedía y bueno los docentes si han utilizado metodología en la que se incorpora mucho al compañero (E24:3, C5H:G5M)</p>

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

**Tabla 8 Fragmentos discursivos sobre la dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Personas con discapacidad		<p>yo fui a la oficina y les dije que había consolidado matrícula y que iba a entrar este cuatrimestre y que necesitaba que me brindaran el apoyo, en bienestar estudiantil me dijeron que sí y que llegara unos tres días antes del inicio, no, el primer día del inicio del curso y que ese día se solicitaba la adecuación de mi caso, siempre estuvieron muy anuentes (E60:12, C4H)</p> <p>hasta el día de hoy cada cuatrimestre yo voy a la oficina de bienestar estudiantil y solicito que me ayuden con las adecuaciones y lo que más se ha hecho es la tutora (E59:13, C5H)</p> <p>En el tiempo que yo estuve en la universidad, estuve trabajando con el proyecto de Una Educación de Calidad porque estuve apoyando en la parte tecnológica, actualmente no sé si estará funcionando, me imagino que sí, porque jamás van a quitar un proyecto con esas características en una universidad (E55:10, C3H).</p> <p>“yo sentía que sí uno a nivel arquitectónico uno vea lo de las rampas, tenemos otro compañero que era con discapacidad auditiva y a cada clase pues llevaba intérprete entonces uno vio muchos apoyos la parte de intérprete, también ese servicio de apoyo que no me acuerdo si era una educación de calidad donde se contrata van las mismas personas que teníamos beca podían hacer horas colaboración” (E36:18, C3H).</p>
Familiares del estudiantado interactuante	la UCR nos ayudó un montón, al principio nos ayudaron mucho, después ya cuando Erika volvió a la u también volvimos a hacer lo de la beca, Erika terminó de estudiar	“(…) la UTN, le abrió las puertas muy amable, cuando se fue a matricular, yo anduve con él, muy amables, muy acogedores, la trabajadora social también le anduvo

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	con beca del estado, esos nos ayudaron mucho (E31:11, C6M:PA6H)	enseñando toda la UTN, muy buenos, no tenemos quejas de esta universidad” (E29:15, C4H:PA4M).
Docentes	<p>la universidad también ha hecho algún esfuerzo por adquirir dispositivos que los pueden poner al servicio de los estudiantes para mejorar su, también la sensibilidad académica de que se yo, todo lo que son grabadoras, o computadoras o adaptaciones al software, al hardware (E7:51, C2M:D2M).</p> <p>“consideró que la universidad ha abierto distintos mecanismos para abrirse a la accesibilidad y tiene inclusive acuerdo, los cuales nos regimos todos nosotros, tanto como docentes como a nivel administrativo(...) entonces se ha abierto mucho el tema” (E6:68, C2M:G2H).</p> <p>“esos servicios en el apoyo del alumnado con diversidad...¿cuál es el nivel de eficiencia? Docente: Pues yo si digo que pudieron haber sido mejor pero han logrado su propósito” (E7:46, C2M:D2M).</p> <p>“seguir fortaleciendo lo que se ha hecho este año, aumentar el presupuesto de apoyo, de infraestructura, desde equipos y desde asistentes que se necesitan los chicos y las chicas ese es un ámbito pero yo creo que hay que invertir también en una parte comunicacional de tratar de concientizar sobre discapacidad pero desde una mirada, esto no como campaña sobre discapacidad, sino que el tema de discapacidad permee en distintos ámbitos” (E16:19, C10M:D10H).</p> <p>“en esa materia está limitada la universidad, pese a que ha hecho esfuerzos, pero falta mucho que hacer” (E14:10, C6M:D6H).</p>	<p>“servicios de apoyo sobre todo a personas que tienen deficiencias visuales y auditivas, creo que podría brindar mucho más a las personas con discapacidad física; pero esos servicios de apoyo” (E9:10, C3H:D3M).</p> <p>“La opinión que tenga quizás no sea tan valiosa porque yo no soy usuaria. Solo observo. Yo creo que la Universidad si ofrece servicios, pero lo que requiere una persona no solo es un servicio sino una sociedad para eso” (E3:60, C1H:D1M).</p> <p>“me contaba que en la UCR, por cierto en la biblioteca, la biblioteca tiene un servicio de información accesible para todas las personas para su discapacidad; entonces me imagino que en la UCR como siempre está en la vanguardia, también debe estar como en el mismo nivel o más bien superior que el de otras universidades” (E10:11, C5H:D5H).</p> <p>“esos servicios que brinda la universidad, donde ponen tutores para las personas en el aula... Bueno, no tutores, sino como proceso de acompañamiento, yo creo que sí es demasiado importante porque a mí M me enseñó un montón de cosas que yo no sabía, hablando con ella y cómo tenía que proceder y le ha colaborado un montón a L” (E10:10, C5H:D5H).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“creo que en los últimos años ha mejorado bastante la disponibilidad de recursos y de elementos o instrumentos para facilitar las cosas a las personas con discapacidad, obviamente ya estamos logrando el óptimo pero creo que se está llegando a ese punto” (E16:14, C10M:D10H).</p>	
Grupo de pares	<p>se invierten en tener profesionales de apoyo, por lo menos a docentes y estudiantes; a mí me sorprende que Marcela tuvieron asistente siempre (E6:62, C2M:G2H)</p> <p>ella también consideró que ha desarrollado muchas herramientas para llevar procesos autónomos y el apoyo que le dan las asistentes es valioso (E6:30, C2M:G2H)</p> <p>“consideró que la universidad ha abierto distintos mecanismos para abrirse a la accesibilidad y tiene inclusive acuerdo, los cuales nos regimos todos nosotros, tanto como docentes como a nivel administrativo” (E6:48, C2M:G2H).</p>	

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



**Tabla 9 Fragmentos discursivos: Perspectiva de éxito académico**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“Para mí el éxito académico es aprender, aprender lo que me gusta, investigar sobre lo que me gusta, sobre los temas que me apasionan, para mí el éxito académico no es tener notas 10, es disfrutar lo que estoy haciendo y lo que estoy aprendiendo” (E80: 35, C10M).</p> <p>“yo entro y yo me cambio, me cambio para otra, yo tal vez no quiero estudiar eso pero vieras que entré y el primer semestre me enamoré de la carrera (...) me enamoré tanto de la carrera que después yo dije quiero estudiar (...)” (E80:9, C10M).</p> <p>“(…) siempre me gustó Derecho, Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación, Antropología y no estaba segura de qué quería, pero también por un tema económico, yo pensé que podía poner en primer lugar Derecho, porque la daban en la sede más cercana de donde yo vivía y podía ser más fácil y entré a Derecho (...) ya me gustó, ya vi que es lo que a mí me gusta y no lo cambiaría por otra cosa” (E76:31, C6M).</p> <p>“vino otra orientadora (...) de la Universidad de Costa Rica y fíjate que ahí fue donde yo supe que orientación existía como carrera, y claro ella nos empieza a dar todo el proceso (...) yo efectivamente era buena para psicología, para orientación, para educación” (E67:9, C8M).</p> <p>Participante: Llegar a la meta. Entrevistador: Sea como sea. Participante: Sí, a costa de lo que sea. Entrevistador: De la vida personal, de lo que sea, pero llegar.</p>	<p>“el éxito académico puede ser terminar noveno, para otras terminar bachillerato, para otras terminar la universidad; pero yo lo resumiría en que usted se desempeñe en algo que a usted le gusta” (E55:37, C3H).</p> <p>el éxito académico es lograr enamorarse de la carrera en que uno está y a la vez crear como un ambiente de equilibrio entre la parte técnica, la parte emocional, la parte humana, con los compañeros de estudio, con los profesores, un ambiente en el que el aprendizaje no sea un asunto difícil (E60: 40, C4H).</p> <p>es hacer lo que a usted le guste, si usted hace algo que no le gusta, eso no va a ser un éxito para usted (...) el éxito académico tiene que ver con todas las expectativas (E55: 37, C3H).</p> <p>el éxito académico para mí es primero finalizar lo que uno este cursando ya sea una licenciatura, un bachillerato, un diplomado y también además de finalizarlo usted sentirse que termino aprendiendo (E59:43, C5H)</p> <p>Cuando salí de colegio, la orientadora fue la que me guió para llenar los documentos para el concurso de carrera de la U, entonces yo solamente hice el de la UCR y la UNA (E55:8, C3H)</p> <p>hice el proceso en 2017, a la UTN donde sí me dieron la beca y donde participé como cualquier otro estudiante, mi promedio ponderado de último año de secundaria para entrar, para ganar un campo, pues pude entrar (E60:7, C4H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>Participante: Pero llegar, yo sí creo que soy muy determinante de lo que quiero hacer. Siempre hay personas que son como la voz de mi conciencia (E5: 102, C2M).</p> <p>mi papá era muy machista, mi hermana mayor salió del colegio y mi papá decía que no era necesario que fuera a la U y la dejó trabajando en un negocio, en una pulpería (E5:26, C2M)</p> <p>V me ayudó, nos ayudó a S y a mí, las 2 amigas que te digo, a hacer la matrícula, nos ayudó a preparar porque en aquel tiempo era complicadísimo. Se reunió con nosotras y nos ayudó a hacer la matrícula cuáles materias, cuántas materias (E67:7, C8M)</p> <p>bueno en el sentido que vamos a ver el examen de admisión yo tuve los apoyos que necesitaba, tuve la parte de la iluminación, la parte de la letra ampliada, incluso tuve lector escribiente que me facilito mucho hacer la prueba (E80:6, C10M)</p> <p>Para mí el éxito académico es concluir la carrera que uno quiere, cumplir todas las etapas de esa carrera y poder alcanzar el título por el que uno entró (E76: 39, C6M).</p> <p>del éxito académico es que haya un documento, que haya un papel o que haya algo que te lo certifique, porque de pronto sabés muchas cosas académicamente, pero si no tenés cómo probarlo (E67: 24, C8M).</p>	<p>En segundo lugar, el éxito académico tiene que ver con todas las expectativas que usted tiene, lograr alcanzar los títulos académicos y alcanzar todos los logros profesionales que usted quiere alcanzar (E55: 37, C3H).</p> <p>estuve como en uno de los últimos cupos porque solamente son 70 cupos en horario diurno y otros 70 en horario nocturno (...) en la UTN hay algunas acciones afirmativas para personas, estudiantes de secundaria o cualquier persona que viva en uno de los cantones más pobres del país (E6:10, C4H)</p>
Familiares del estudiantado interactuante	<p>“éxito académico es culminar la carrera, pero eso va de la mano de poder ejercer la carrera” (E83: 37, C7M: PA7H).</p> <p>es una mujer emprendedora de mucho empuje y estudio, no aguanta nada, escogió la carrera porque le gustaba, el</p>	<p>“decidió cambiar de carrera yo siento que eso es algo que trajo a la vida de él un nivel considerable de frustración, pero decidió... tomó la decisión de cambiar de carrera también la carrera que estudió le encanta” (E26:10, C3H:PA3M).</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>éxito académico es sentirse realizado con sus logros, ella tiene muchos amigos (as) con y sin discapacidad (E81: 7, C8M: PA8H).</p> <p>El empeño que quieren alcanzar ellas... ellos supongo yo que se ponen como una meta, "yo quiero ser esto, ¡quiero serlo!" y lo consigue porque... insistir, insistir e insistir y lo consiguen... Eso es lo que yo pienso de las personas con cualquier tipo de discapacidad (E8: 64, C2M: PA2M).</p>	
Docentes	<p>"aquellas posibilidades que me permitan avanzar, no solamente en el desarrollo de la carrera y obtener un grado académico, sino también poder disfrutar de esa carrera y asumirla con una suerte y compromiso político. (...) quien lo logre hacer con un alto nivel de satisfacción o sea me quede enamorado (...) con esa carrera que estoy estudiando" (E84: 29, C7M: D7H).</p> <p>el éxito académico empieza por ahí, por esas oportunidades y luego ya porque en el contexto de la educación superior que la persona goce realmente de las condiciones para que eso sea posible y por supuesto con una disposición personal la misma que debería tener cualquier estudiante de una actitud que realmente sea responsable con su propia formación académica (E7: 16, C2M: D2M).</p> <p>era difícil que llegaran a la universidad en aquel momento, y ni que pensar de la discapacidad intelectual, que se iban a acercar a la educación superior personas con discapacidad intelectual o con autismo, etc., (...) como que los apoyos se centraban ahí y luego el espectro se ha ido abriendo cada vez más (E7:38, C2M:D2M)</p>	<p>que es ser feliz, entonces yo pienso que el éxito tiene que ver con los niveles de satisfacción personal que tenemos (E3: 45, C1H: D1M).</p> <p>(...) se podría decir que puede haber ahí un componente personal que determina; pero considero que la academia podría definir, despertar o promover esas condiciones personales (E11: 6, C9H: D9M).</p> <p>que se cumpla el objetivo o la visión con la que cuenta el centro o el ámbito universitario, la universidad o institución que le permitan a ese estudiante lograr en forma plena el objetivo (E11: 5, C9H: D9M).</p> <p>Yo pienso que el éxito es; la unión de muchos factores. Es la unión de la disposición personal (E3: 48, C1H: D1M).</p> <p>Éxito escolar, podríamos verlo con excepción a aprobación de cursos, de trabajos, de exámenes (E3:47, C1H:D1M)</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Grupo de pares	<p>“el éxito académico tiene que ver con la posibilidad que usted haga lo que realmente se sienta realizado de hacer verdad o sea que este realizado en lo que usted haga, en lo que usted hizo, el éxito no es tener un montón de títulos, ni ganar muy bien sino realmente que usted disfrute lo que haga” (E82: 32, C7M: G7M).</p> <p>“el éxito académico es que si te propusiste entrar a la universidad después de haber pasado la escuela y el colegio y entrar a la universidad, poder tener una carrera (...) el éxito es lo que yo decida que quiera llegar a ser y cuando lo hago yo me sienta realizada y feliz o realizado y feliz” (E52:16, C6M:G6M).</p> <p>el académico es exactamente si dentro de todas estas posibilidades que tienes existe un gusto, una preferencia por tener una carrera profesional y llevarla hasta el final y dedicarse a ello, eso sí siempre y cuando, sea desde la realización, el bienestar, del gusto para mí eso es un éxito académico (E52: 16, C6M: G6M).</p> <p>que logró la licenciatura ¡Muy bien!, que fue por una maestría, incluso dos maestrías y ahora va por un doctorado, entonces eso me llamó mucho la atención siempre buscando algo más, no sé si por una situación de ella personal de siempre estar buscando ampliar sus conocimientos y tener injerencia en otros ámbitos (E6: 46, C2M: G2H).</p> <p>el éxito académico para mí, son tener buenas calificaciones y desarrollar un proceso de aprendizaje que pueda vincularlo con mi vida, que sea significativo para mí, que en algún momento eso que veo en los textos lo pueda llevar a un escenario real y lo pueda comprender o me ayude a comprenderlo (E6:45, C2M:G2H)</p>	<p>“(…) J como diría yo... De las dos cosas, la música lo envolvió a él y él se envolvió en la música, ahí está compartido, por lo que compartí con él, es un apasionado de la música, él disfruta mucho lo que hace, lo que enseña (...)” (E46:10, C9H:G9H).</p> <p>“Pienso que fue poder haber concluido el proceso universitario satisfactoriamente (...) que P que había logrado terminar su proyecto de graduación y su licenciatura, pienso también el poder haber ingresado al mundo laboral y hoy por hoy tiene una propiedad siento que ese ha sido como el logro de P a nivel académico” (E36:17, C3H:G3H).</p> <p>“parte exitosa de uno como persona, porque esa parte esencial lo ayuda a uno a crecer y las personas que están alrededor pues uno, día a día, aprende algo, eso que usted aprende día a día lo hace crecer más como persona y al seguir usted creciendo se puede convertir en una persona exitosa” (E46:8, C9H:G9H).</p> <p>“él siempre está tratando de aprender por fuera entonces siento que él ahorita en la carrera sí está bien porque el idioma es algo que le gusta demasiado” (E42:9, C4H:G4M).</p> <p>pienso que es poder alcanzar los objetivos que se nos plantean a nivel curricular (E36: 16, C3H: G3M).</p> <p>yo siento que el docente debe ser una persona motivadora que le este constantemente refrescando a uno la memoria (...) de que hay que continuar (...) del docente es importante esa motivación (E24: 21, C5H: G5M).</p> <p>siento que el éxito académico es más que un título, más que un papel sino este amar lo que usted estudia y lo que uno</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>podría vincular el éxito académico directamente con el rendimiento, con las calificaciones, porque esa fue una de mis formas para evaluar mi éxito (...) en la universidad tratar de tener un promedio ponderado alto (E6:44, C2M:G2H)</p> <p>Éxito académico es culminar la carrera, pero eso va de la mano de poder ejercer la carrera (E83: 37, C7M: PA7M).</p> <p>por medio de eso poder ayudar a las otras personas, como poder vivir de lo que se estudia. Porque tampoco hay que ser hipócritas, porque es cierto que se estudia aquello porque le gusta (E31: 13, C6M: PA6H).</p>	<p>hace tener entusiasmo por aprender más, por tener más información, por innovar (E20: 24, C5H: G5M).</p> <p>Pienso que fue poder haber concluido el proceso universitario satisfactoriamente (E36:17, C3H:G3H)</p> <p>Yo pienso que es poder alcanzar los objetivos que se nos plantean a nivel curricular (E36:16, C3H:G3H)</p> <p>El éxito académico son esos objetivos académicos que uno se planteó, que quiso sacar un bachillerato, luego una licenciatura y luego una maestría, luego el doctorado, “lo logré, este es mi mayor éxito, pude lograr x título”, que al final es lo que te ayuda a entrar en un campo laboral, que ahora día a día es muy exigente (E46: 9, C9H: G9H).</p> <p>al final pasó el bachillerato en ese colegio, se graduó ahí, pero como que había una nueva afectación, ganar los exámenes de la universidad y de la UCR (E4:31, C1H:PA1M)</p>

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

Tabla 10 *Fragmentos discursivos: Dinámica de grupo de pares*

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>llegaron unos chicos a decirme “Hey quieres hacer la tesina con nosotros” y yo wow que es este encanto, me encontré unos chicos súper buena nota que me acompañaron hasta el banco a recoger la tarjeta (...) de la beca (E80:17, C10M).</p> <p>la tesis la redactamos en mi casa, la hice con otra compañera, y la hicimos ahí, adecuarse a los horarios que yo tenía más chance, se encargaba ese compañero o compañera de buscar lo libritos y las cosas para tenerlos y hacer los trabajos (E76:14, C6M)</p> <p>los compañeros han tenido una actitud positiva (...) Incluso cuando, ahora para la graduación, que teníamos que escoger a alguien para que diera el discurso, ellos me elijen por esto, (E67:18, C8M)</p> <p>muy positivas, este, ellos estaban, de hecho una de las cosas que más nos decían ellos y los profesores era que nosotras les habíamos abierto la mirada a un mundo inclusivo, incluso desde sus trabajos, uno de ellos uno de los compañeros, bueno una, uno y una trabajaban con los consultorios jurídicos de atención de la violencia de mujeres y me decían: “nosotros no hemos abordado el tema de la discapacidad (E67,16, C8M)</p> <p>(...) compañeras de generación quedaron muy sensibles con el tema de discapacidad porque eran compañeras (...) cuando hay alguien con discapacidad uno se sensibiliza pero fuera de ahí el tema como que desaparece (E84:54, C7M)</p>	<p>“si hacemos trabajo en grupos se sientan a la par mía para que no tenga que movilizarme o si hacen exposiciones o cosas así tratan de incluirme escribiendo o imágenes o haciendo actividades que yo pueda desarrollar con ellos” (E59:41, C5H).</p> <p>“me tocaba llevar una reflexión a clases, entonces yo tenía que ver cómo incluía a N, yo al final tenía que... la idea mía era darles una tarjetilla con palabras ahí, bonitas, respectiva a la reflexión, como eran palabras, tenía que leerse y era un material impreso (...) traté de simular con una aguja por detrás, tratar de hacer huequillos en las letras” (E45:8, C5H).</p> <p>los compañeros de este cuatrimestre son los mismos compañeros que tuve el año pasado, entonces al ver que una persona con discapacidad visual el único obstáculo es la discapacidad visual y ningún otro, yo creo que han tenido como más confianza de acercarse a mí y conocer más un poco cómo son mis necesidades (E60:34, C4H)</p> <p>E está muy involucrada con la comunidad, entonces las 2 tienen un deseo increíble de ayudar y sobre todo de concientizar, porque ellas nos ayudaron a concientizar (E49:9, C8H)</p> <p>siempre puedo trabajar en grupos, se me dificultaba él trabaja en clases el trabajo en la clase es muy práctico, se llega, se da teoría e inmediatamente le da la práctica a pesar de que el profesor me da digitalmente la materia, esa materia yo ya la tengo o la prácticas ya las tengo en la computadora (E60:37, C4H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>yo creo que las relaciones eran muy buenas (...) la discapacidad de M nunca fue nada que tuviera un peso en la relación, más bien los compañeros fueron de mucho apoyo, como le digo M siempre en las cosas de trabajo nunca se le resto ni se le sumo siempre ella trabajo exactamente igual que todos (E82:15, C7M)</p> <p>Cuando hay una cosa de derechos humanos que nos interesa lo compartimos mucho en el chat, nosotras tenemos un grupo, bueno donde está E y yo la primera fila, nosotros estuvimos siempre en la primera fila, por razones de acceso, nos hicimos muy amigos y trabajamos mucho los trabajos en grupo, y el sábado estuvimos en la casa de E los de la primera fila (E67:20, C8M)</p> <p>la U me ha regalado muchísimo amigos, me ha regalado una socialización que en las otras instituciones educativas, escuela y colegio, no me habían dado (E80:17, C10M)</p>	<p>si hacemos trabajo en grupos se sientan a la par mía para que no tenga que movilizarme o si hacen exposiciones o cosas así tratan de incluirme escribiendo o imágenes o haciendo actividades que yo pueda desarrollar con ellos (E59:41, C5H)</p> <p>Eran pocas las compañeras que sí lograban trabajar, había dos compañeras con las que sí nos poníamos de acuerdo y hacíamos las cosas y trabajábamos bien, con ellas sí me reunía y actualmente todavía tengo contacto con ellas. (E55:36, C3H)</p> <p>a veces hasta leerme las prácticas, las instrucciones, los diálogos, en ese sentido esa es la ayuda que se me brinda. Cuando hay que hacer trabajo, cuando se presenta un video, me describen. En los recesos para ir a la soda, me han servido mucho como lo que llaman guía vidente (E60:38, C4H)</p> <p>yo me hacía de algún compa que me ayudaba con las cosas y me pasaba el material y cosillas así y más o menos así fue como logré, ahí también los profesores me ayudaron por lo menos a hacer los exámenes orales algunos (E59:11, C5H)</p>
Familiars del estudiantado interactuante	<p>“Los compañeros fueron muy apoyadores hacia ella, le decían la presidenta del grupo. Pienso que es igual, depende del empeño y capacidad de cada cuál” (E81:12, C8M:PA8H).</p> <p>“un compañero le decía a la maestra que hiciera juegos que ella pudiera jugar, en el colegio su hermana le cargaba los útiles y en la universidad una compañera del colegio le ayudaba, ella era bastante independiente” (E81:5, C8M:PA5H).</p> <p>ella tuvo muchos apoyos de muchas compañeras, compañeros (...) pienso yo que siempre la trataron bien, si</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	tenían que prestarle un examen o un cuaderno para que ella estudiara se lo prestaban (E8:63, C2M:PA2M)	
Docentes	Siento que son solidarios, por ejemplo en el grupo de M hay un compañero que con una formación en estadística que ha apoyado a todos los otros compañeros (E7:65, C2M:D2M)	
Grupo de pares	<p>Por lo menos yo con C si considero que siempre la tuve muy en consideración, más que todo para ser un buen compañero y una persona ahí cuando ella lo requiriera, inclusive en algunos momentos tuvimos algunos espacios fuera de clases, donde nos reunimos para que yo la orientara a un poco, o bien me quedaba principalmente los cursos de estadística (E6:25, C2M:G2H)</p> <p>íbamos a almorzar o alguno de los bares cerca de la U la gente volvía a ver como mira entra aquí, como es mujer y tiene una silla de ruedas y está aquí compartiendo con una cara como de wow que es esto entonces eso siempre me llamó la atención porque creen que la persona que utiliza la sillas de ruedas que está haciendo en la U, ella era la única (E52:19, C6M:G6M)</p> <p>el ámbito de apoyo en aspectos de tecnología, ahí sí le ayudaba cuando había algún tipo de software que se nos dificultaba, yo por lo general pasaba más tiempo comprendiendo para después ayudarle a ella (E6:28, C2M:G2H)</p>	<p>yo no sé si en todo grupo universitario tiende a darse pero siento que las personas nos afinamos por características o porque nos identificamos mucho con determinadas personas, entonces digamos el grupito ese que habíamos formado era como el de los hallados, estaba P, estaba yo (...) (E36:8, C3H:G3H)</p> <p>P si se llevaba muy bien con nosotros de hecho que como en todo círculo social de la universidad siempre hay como sus grupitos en una misma clase, P de hecho era uno de los que se relacionaban mucho conmigo y con otras compañeras (E36:5, CC3H:G3H)</p> <p>principalmente muchas personas deberían sacarse la idea de que las personas con discapacidad son totalmente diferentes a nosotros porque no es cierto. La verdad es que todos somos iguales y que todos somos capaces de hacer las cosas (E42:13, C4H:G4M)</p> <p>L a mí me ayuda en muchas cosas cuando, en la parte que es de los estudios el casi siempre me manda material o información que yo no tengo, incluso cuando tengo duda de los programas de las computadoras él es el que me ayuda (E42:6, C4H:G4M)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
		<p>ese talento usted todavía lo tiene, el dibujo, entre los dos (...) yo hice una parte y él hizo otra parte, fue como un trabajo colaborativo (E45:6, C5H:G5H)</p> <p>X es bastante colaborativo, siempre le gusta, hay como una conexión porque nos gusta cosas muy similares, de hecho él escogió en un principio la carrera (E45:11, C5H:G5H)</p> <p>Y con nosotros y nosotros con Y, nos llevamos demasiado bien. Y es una persona que le gusta socializar, vacilar, compartir con todos y todos siempre nos sentimos muy a gusto con Y, más bien siempre nos estamos peleando para trabajar con Y porque todos quieren trabajar con él (E42:8, C4H:G4M)</p> <p>en la universidad en la clase si todo mundo ahí nos llevamos muy bien, hemos formado un gran equipo, todos nos ayudamos si hay bastantes compañeros (E24:28, C5H:G5M)</p> <p>Yo considero que en la parte motora de estar pendiente de que hay lugares por los cuales pueda pasar, lugares en donde tenga cuidado para caminar. Si ocupa bastón, estar atenta o pendiente de que tenga cuidado con el camino (E2:13, C1H:G1M)</p> <p>llegamos desarrollar como una amistad muy bonita de confianza, hacemos los trabajos, luego nos íbamos a sentarnos afuera de la biblioteca o si tenemos la oportunidad de ir a alguna soda, yo siento que con P se desarrolló una linda amistad (E36:10, C3H:G3H)</p> <p>Cuando íbamos a almorzar él siempre se guiaba por su bastón, pero como a él yo lo veía que era una persona muy independiente o estaba pendiente de algún movimiento de</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
		<p>algo que él hiciera, yo por ejemplo, cuando había gradas o algún desnivel dentro del camino yo le decía "J, yo sé que te estás guiando con tu bastón (E46:4, C9H:G9H)</p> <p>Tenemos una forma parecida de lo que percibimos como de vivir y así. Hemos establecido una relación de amigos, porque pocas veces hemos trabajado juntos. Más que todo como compañeros el escucha, su perspectiva sobre lo que piensa de la vida (E2:15, C1H:G1M)</p> <p>el grupo de nosotros es bastante unido y pues no he visto una actitud definida de exclusión hacia él (E45:9, C5H:G5H)</p> <p>todos nos atrajimos armamos ese grupito pero yo siento que por parte del resto de compañeros también eran accesibles porque había momentos (...) yo siento que también trabajaba y la acogían (E36:9, C3H:G3H)</p>

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

**Tabla 11 Fragmentos discursivos: Perspectiva de género y discapacidad**

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
<p>Personas con discapacidad</p>	<p>“siempre quise trabajo social (...) sabía que la única universidad que lo daba era la UCR, en ese entonces mis papás me dijeron “bueno, si usted elige ir allá tiene que ser con beca porque nosotros no podemos costear el mantenimiento completo, allá, suyo” (E85:91, C7M).</p> <p>“creo que mi familia ha sido como una columna ahí, detrás mío, que me enseñó que mi condición era parte de mí y que eso no me tenía que limitar para alcanzar lo que yo me proponía, entonces, mi familia no fue sobreprotectora, más bien me enseñó a ser muy independiente, que aprendiera a hacer las cosas necesarias para yo desenvolverme cotidianamente en todos los espacios” (E85:88, C7M).</p> <p>“persona independiente y autónoma, y lo que no podía hacer, buscaba apoyo y cuestiones de esas, entonces para mí fue algo muy cotidiano, muy natural” (E85:8, C7M).</p> <p>“ellos saben que están haciendo un trabajo y que yo dependo de ellos y de ellas para realizar el trabajo. Participante: Claro, porque me generan un montón de independencia” (E5:108, C2M).</p> <p>“Yo quiero terminar mis estudios doctorales, trabajar, porque tengo que hacerlo por la fecha, en el país, un periodo en la u, como investigadora, después me gustaría trabajar fuera del país en un ámbito vinculado con discapacidad en la educación superior, por el lado académico y por el lado laboral, por el lado personal a mí me gustaría independizarme y siempre lo he pensado” (E5:65, C2M).</p>	<p>“Me han dado mucha libertad porque yo soy muy determinado y no me importa lo que piensen los demás, y ellos me apoyan en sus decisiones” (E1:52, C1H)</p> <p>“de un tiempo para acá se han dado cuenta que yo lo puedo hacer y que no ocupo de ellos. Entonces ya yo me lavo mi ropa, yo acomodo mi cama, yo limpio mi cuarto, yo sacó mi comida si es necesario y les ha costado mucho la verdad o sea el ir a la universidad les ha costado mucho” (E59:27, C5H)</p> <p>“yo procuro tratar de hacer las cosas independientemente, (...) el apoyo a nivel personal y laboral es mínimo. Cuando estoy en la casa el apoyo se lo pido a mi esposa, y si estoy en el trabajo, sería a alguna compañera que tenga la disposición.” (E55:22, C3H)</p> <p>“Eso es todo un proceso, pero actualmente a veces ni pienso tanto en que tengo una condición, yo hago mi vida, hago mi trabajo, tengo mi familia; cuando hay una situación en la que sí se nota que ocupo de la colaboración de alguien para poderlo hacer” (E55:14, C3H)</p> <p>Incluso ciertas compañeras abiertamente me cuestionaban a mí por qué estaba estudiando educación especial, simplemente me decían que ellas no consideraban justo que yo me graduara con el mismo título de ellas porque yo tenía una discapacidad y que yo no podía trabajar con la población con discapacidad por tener una discapacidad (E55:31, C3H)</p> <p>habría que ver el tipo de discapacidad, por ejemplo, en una discapacidad visual el profesor no debería tener tanto</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>mami no hubiera querido que yo ande en bus y me moje toda y me decía “pero para qué se expone”, era lo que podía hacer en ese momento, si hubiera tenido las condiciones para no mojarme no lo hubiera hecho (E76:26, C6M)</p> <p>yo sí creo que soy muy determinante de lo que quiero hacer. Siempre hay personas que son como la voz de mi conciencia. (E5:103, C2M)</p> <p>“El hecho de que yo he aprendido a adecuarme, a adaptarme a las cosas, es para sobrevivir o para alcanzar lo que yo quiero” (E5:63, C2M)</p> <p>“(…) es la constante que le preguntan a mis papás, “¿cómo hace M para trabajar? ¿cómo hace M para movilizarse? ¿cómo hace M para cocinar? ¿para hacer las cosas de la casa? ¿para ir a trabajar?” y lo que mis papás me dicen es “yo les cuento, M es una persona más, nada más le cuesta ver, pero ella utiliza un bastón para movilizarse” (E85:77, C7M).</p> <p>“uno notaba cuando los docentes tal vez no sabían o no se preocupaban, tal vez por temor a acercarse a estudiante a preguntarle qué eran las necesidades que se podían presentar” (E85:12, C7M)</p> <p>“la interacción con las personas, ir comprendiendo un poco más las particularidades que se presentan cuando están en contacto con una persona con discapacidad, para que lo reconozca primero como persona y no lo vea como a una persona con lastima o con los mitos o estereotipos que pueden cargarse en el proceso de sociabilización.” (E85:3, C7M)</p>	<p>problema, ya que solo es de adaptar el material, y ahora hay mucha facilidad con la tecnología; las otras discapacidades fuera de la visual (E55:27, C3H)</p> <p>es curioso porque incluso uno diría que estudiantes de educación especial deberían tener una total apertura para apoyar a un compañero con discapacidad; sin embargo, no es algo generalizado, pero sí hay un sector de la población que estudia y trabaja en educación especial que más bien son las personas menos accesibles e inclusivas que existen en la cuestión profesional (...) (E55:30, C3H)</p> <p>Cuando me solicitan soy muy anuente para participar, por ejemplo cuando la unidad de preescolar me llama, además que es muy importante por ser hombre dar el ejemplo con la apertura de género; pero si no me solicitan sólo voy a una que otra conferencia. (E1:68, C1H)</p> <p>Otra de las cosas por las que me gusta preescolar es porque para los chiquitos es divertido ver un profesor, también siento que puedo dar un apoyo adicional por ejemplo a los niños que no tienen una figura masculina en su hogar (E1:66, C1H)</p> <p>Me gusta porque en cierta manera hago la diferencia, en la carrera soy muy exótico (casi no hay hombres) y siento que le abro el camino a algunas personas que tal vez pueden pensar que no es para ellos sólo por ser hombre (E1:34, C1H)</p> <p>Primero que todo a muchas les llevo bastantes años, y segundo no soy como el súper amigo de todas ellas, no les digo a todo que sí y eso me ha producido dificultades a nivel de género con ellas (E1:70, C1H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>tuve una profesora que me decía (...) que no use la discapacidad para faltar al clases, entonces no me quería recibir trabajos y tuve que ir a hacer las apelaciones correspondientes ante la coordinación de carrera porque a la profesora se le metió que era porque yo no quería, no sé por qué (E76:8, C6M)</p> <p>la gente siente cierto nivel de mayor de compadecerse hacia las mujeres que hacia los varones (E84:32, C7M)</p> <p>creo que mi familia ha sido como una columna ahí, detrás mío, que me enseñó que mi condición era parte de mí y que eso no me tenía que limitar para alcanzar lo que yo me proponía (E85:88, C7M)</p> <p>es una zona donde hay una calle de un carril y no hay acera, es como mátenme digamos, entonces yo siempre llamo para que vayan por mí a la parada y para ellos es súper normal, es súper normal saber que tienen que ir por mí y listo (E80:33, C10M)</p> <p>ha sido todo tan normal en el sentido de que yo nací con la condición entonces no sé cómo mi familia era antes de verdad pero para ellos es muy normal (E80:31, C10M)</p> <p>ser independiente siempre lo vi como algo natural, quizás porque en la casa nunca habían hecho la diferencia los primeros años de mi vida, escuela y colegio (E5:42, C2M)</p> <p>era algo que yo tenía que asumir, nunca lo cuestioné, lo vi muy natural. Los apoyos, por ejemplo, en el kínder, yo fui al kínder de educación especial, el apoyo era mi mamá, para arriba, para abajo (E5:20, C2M)</p>	<p>la relación con mis profesoras y profesores ha sido bastante buena (...) algunas no saben que tengo adecuación de tiempo, pero cuando yo se los digo son muy anuentes a ayudarme con eso, tal vez no tanto como la ayuda que les dan a mis compañeras; aunque tal vez eso sólo sea una percepción mía de la afinidad de género (E1:69, C1H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>Sí, yo sabía que iba a terapia física, en el kínder a terapia de lenguaje, pero yo lo entendía como algo de mi vida (E5:19, C2M)</p> <p>yo me reconocí como persona con discapacidad a partir de que yo ingreso a la universidad, al comienzo cuando me topo con una profesora de trabajo social (...) investigue sobre discapacidad”, y yo “mirá, sí es cierto”(…)comienzo a leer la parte histórica, paradigmas , y yo digo “mirá, eso es lo que yo he vivido” y fue como quitar una venda (E5:17, C2M)</p> <p>si alguien algún día me toca la puerta y me dice “mirá M, aquí hay una pastillita o x terapia para quitarte tu discapacidad” yo creo que yo le digo “no, gracias, a mí no me interesa” ¿Por qué? Porque no sé qué es vivir sin discapacidad, es mi realidad (E5:11, C2M)</p> <p>ahora es igual, pero sí hubo un momento en el que creyeron como “ya más frágil, no la podemos pelear igual”, pero siempre ha sido, como hermana mayor, a la que todos le preguntan, a la que todos le piden ayudan, incluso mis papás que “qué hago con el otro”, me consultan los problemas a mí y eso sigue siendo igual, tal vez sí son más considerados (E76:32, C6M)</p> <p>Pero ella desde bebé se ha subido a la silla. Pero cuando la gente nos vuelve a ver y nos sonrío, la gente sonrío como si esto fuera Miss Costa Rica ¿verdad? Entonces para S es como: “abuela, ¿verdad que nosotras somos muy lindas?” “Sí mi amor, todo mundo nos sonrío” “Sí mi amor, somos preciosas”, ella jura que es por lindas -risas- (E67:35, C8M)</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>le facilitan un poco el desarrollo de su trabajo (...) son complementos para que uno pueda desarrollar las capacidades que uno trae, tanto las competencias académicas, como en la parte humana, que es en la interacción con los compañeros (E85:47, C7M)</p> <p>adquirí una condición de discapacidad y entonces tubo más sentido todo, porque cuando tuve que pasar por el hospital y todo me di cuenta del montón de situaciones que había en las que no había asesoría legal para la gente y en las que no había como un ejercicio de activismo en derechos (E76:20, C6M)</p> <p>fui presidenta de la sede en el periodo más importante de lucha contra el TLC, en ese periodo, como parte de la agenda que teníamos de acciones, incluimos una que tenía que ver con las condiciones de accesibilidad y las exigencias de accesibilidad (E76:13, C6M)</p> <p>esta preocupación que me tiene a veces casi sin dormir por los derechos humanos, estamos dando como humanidad un paso atrás y eso me preocupa mucho, y tenemos que estar defendiéndolos (E67:29, C8M)</p> <p>Recuerdo que en la escuela no hubo ninguna preparación y el primer día de escuela no estaba en ninguna lista, no tenía grupo y entré a un grupo porque una profesora se agarró con el director y le dijo que yo tenía derecho a la educación igual que todos (E1:14, C2M)</p>	
Familiares del estudiantado interactuante	<p>“nunca la he escondido, desde chiquitita la he andado por todo lado, por todo lado hemos andado... En el parque de diversiones, que eran los paseos que uno podía hacer, ir al parque de diversiones con ellos, con los 7 yo me iba” (E8:31, C2M:PA2M).</p>	<p>“yo los dejé que ellos volaran solos, y yo no sé (...) sí tuvieron problemas con los profesores o no los tuvieron, porque yo les dije: “Ahí ya son ustedes, ya yo de aquí salgo.</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“Pienso que por el entorno es una desventaja, si los lugares y el transporte fueran todos accesibles habría igualdad, a veces en el baño depende como se sienta de energía, a veces al subir al carro, a cocinar, a alzar cosas pesadas, ella es muy independiente” (E81:6, C8M:PA8M).</p> <p>“Mientras ella trabaja, tenga su dinero, que ella lo maneja a como ella quiera (...) y pueda pagar una persona, que sé yo que le cocine o pueda comprar un refresco o pueda...”</p> <p>P: (...) sí es que es la verdad... apoyarla” (E8:71, C2M:PA2M).</p> <p>“ver a M a nosotros es una más de la familia... A ella nunca se le ha quitado que no haga eso, ella llena a lavador de ropa, ella tiende ropa, ella barre, ella limpia, ella lava su ropa... yo nunca le lavo la ropa” (E8:70, C2M:PA2M).</p> <p>“(...) al principio, cuando tomé la decisión de pedirle que fuera mi novia, tal vez sí pensaba que iba a tener que ser el apoyo de ella, o sea, que yo iba a tener que ayudarla en todo y que en muchas cosas ella tal vez iba a ser una carga, porque siempre iba a tener que estarla halando a todas partes; pero con transcurrir del tiempo me di cuenta que más bien ella lo va halando a uno (...).” (E83:29, C7M:PA7H)</p> <p>Yo creo que es más difícil para un hombre, porque viéndolo desde la perspectiva de la sociedad machista, el hombre que no ve o no puede caminar, ya lo hace menos hombre (E83:26, C7M:PA7H)</p> <p>“(...) mucho va también en la persona, ya sea que se ponga limitaciones o cree que no puede superar esa</p>	<p>Ustedes ya están grandes, ustedes tienen que luchar” (E28:17, C9H:PA9M).</p> <p>“es un hombre hecho y derecho, pero no hay otra opción, entonces yo les digo, agradezcan lo que tienen y el que se quiere ir a un lado mejor pues hágalo ya” (E4:46, C1H:PA1M).</p> <p>“L todo lo hace solo, lo académico todo lo hace solo, de lo académico yo no sé nada de eso, porque el que no sabe lo enreda todo, él siempre se formó solo y mis hijos se formaron solos y entonces de estudio no” (E4:41, C1H:PA1M).</p> <p>“él es independiente, se hace un chico independiente, capaz de muchas cosas y más él que es muy capaz” porque ahí en el Hellen lo querían bastante todas las profesoras, a pesar de su discapacidad él es muy capaz de muchas cosas” (E29:18, C4H:PA4M)</p> <p>“(...) él es muy independiente, porque él estuvo en el Hellen Keller (...) es un chico muy inteligente, muy capaz, lo único es la comida que él no cocina, a veces con mucha necesidad si yo no estoy, pero después él todo lo hace, él se viste solo (...) Él es muy capaz e independiente de mi persona2 (E29:2, C4H:PA4M)</p> <p>tiene más de 5 años que él perdió la vista, a mí me afectó mucho cuando él quedó, así cieguito, como él es mi hijo, uno de mis mejores hijos, bueno, a todos los quiero igual, pero él ha sido muy especial (E29:14, C4H:PA4M)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>limitación, cosa que yo no creo, para mí son iguales, tienen la misma capacidad, la misma circunstancia, las mismas barreras, todo es igual; pero yo siento que las mujeres tiene ese "chip" esa motivación que nosotros no tenemos, <u>la mujer es más emprendedora, cuando se pone una meta es más terca</u>; a veces los hombres necesitamos que nos vayan empujando" (E83:26, C7M:PA7H)</p> <p>(...) al yo vivir con ella, yo la he aprendido a tratar como igual, yo sé que tal vez yo tenga que apoyarla, en el caso de mi esposa la discapacidad es visión baja, yo sé que puedo ayudarla, pero ella es capaz de hacer muchas cosas de mejor forma que yo, que tengo mi visión completa (E83:30, C7M:PA7H)</p> <p>ver a M a nosotros es una más de la familia... A ella nunca se le ha quitado que no haga eso, ella llena a lavador de ropa, ella tiende ropa, ella barre, ella limpia, ella lava su ropa... yo nunca le lavo la ropa (E8:70, C2M:PA2M)</p> <p>hubo que luchar para que la pudieran aceptar en la escuela ya cuando de la... de la... del kínder que ella fue a la escuela especial (E8:17, C2M:PA2M)</p>	<p>tuvo una maestra, era de una religión protestante; y J le decía que no veía la pizarra...O yo no me acuerdo si era E, le decía: "¡Usted por fe va a ver la pizarra!" y él le decía: "pero no la veo..." "- ¡Pero por fe usted la va a ver!" y le decía: "¡Pero no la veo!", "¡Pero por fe usted la está viendo!", "¡Pero no la estoy viendo!"; era un pleito con esa maestra porque supuestamente por fe tenía que ver la pizarra (E28:8, C9H:PA9M)</p> <p>cuando yo llegué al Hellen, yo creía que solo mi hijo era cieguito y son montones, entonces uno como que aprende a querer a tanta gente y a convivir, porque yo me iba a estar con él todo el día, porque (E29:20, C4H:PA4M)</p> <p>A Carlitos (nombre ficticio) le gusta leer bastante, en su computadora escucha libros, porque un programa especial que la compu le habla, entonces lee libros, estudia bastante inglés (E29:12, C4H:PA4M)</p> <p>algo como que no tienen el resto verdad o que les falta; pero también tienen, tienen grandes garantías (...) en el caso de los hijos míos, con su bastón, yo le digo ese bastón para ellos tienen que usarlo como una llave, ese bastón como una llave porque: si están haciendo fila pasan más rápido, si llegan a un lugar los atiende primero, digamos, eso con sólo verles el bastón ya (E28:15, C9H:PA9M)</p> <p>hoy es un hombre y que ha logrado tener una formación académica, vivir con un objetivo que es realizar una carrera, que se lo ponen trabas se le ponen, porque aquí primero que todo, a los padres de familia no les gusta un maestro en preescolar por ser hombre y luego por su discapacidad (E4:63, C1H:PA1M)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
		<p>mi casa es una casa que tienen que compartir el cuarto, cosa que no debe de ser, ya que es un hombre hecho y derecho, pero no hay otra opción (E4:46, C1H:PA1M)</p> <p>Yo pedía alguna adecuación y me echaba encima a las maestras, y me echaba encima a los padres de familia y era era... Era como luchar contra todo mundo (E28:5, C9H:PA9M)</p> <p>las personas con discapacidad son tienen los mismos derechos de poder desarrollar todo su potencial y en el caso particular de Pt es que en el caso de nosotros, tal vez haya muchos casos parecidos (E26:5, C3H:PA3M)</p> <p>L tenía que irse de la escuela porque no había personal adecuado, seguro la maestra le dedicaba tiempo porque era más lento que otros niños, pero entonces yo le dije que me lo diera por escrito para ir al Ministerio de Educación para ver donde lo colocaban y él al final me dijo que no, él se tenía que quedar ahí. (E4:29, C1H:PA1M)</p>
Docentes	<p>“ay profe yo me quiero comprar un carro! Y yo en mis adentros ¿Cómo va a hacer M? Y entonces le digo ¿M cómo va a hacer usted con el carro? Y me dijo no, le pago a alguien para que me lo maneje, (...) y no se me había ocurrido eso (...).” (E84:20, C7M:D7H)</p> <p>“albergue de adultos mayores en Alajuela, donde creo que no la contrataron más por su condición de discapacidad” (E84:39, C7M:D7H)</p>	<p>“yo siempre lo veo que él llega solo, se va solo y nunca he visto como que alguien venga por él, me parece que él en eso si es bastante independiente” (E12:21, C4H:D4M).</p> <p>“es importante que la familia les brinde apoyo pero también que los deje ser independientes porque yo recuerdo hace unos 5 años, 6 años, un estudiante no vidente también en la universidad y esa muchacha era totalmente independiente” (E12:19, C4H:D4M).</p> <p>“el estudiante con discapacidad bastante independiente en el manejo de sus asuntos académicos y de su vida en particular padres que participaban o trataban de</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>“no M yo a usted la admiro mucho. Yo admiro a mis compañeros y suelo reconocer los aspectos positivos, yo a usted la admire desde la primer vez que hable con usted, de cuál era su condición la admiro mucho por este Doctorado” (E84:21, C7M:D7H)</p>	<p>involucrarse más de la cuenta tratando de brindar el apoyo” (E9:18, C3H:D3M).</p> <p>él me ha comentado mucho lo que significa estudiar con tantas mujeres, ya que hay una cuestión de género. Y también las barreras sociales, cuando decimos que las carreras de educación, por tendencia general, están enfocada hacia dar oportunidad a las mujeres y lo que implica a un varón entrar a la carrera y desarrollar preescolar (E3:12, C1H:D1M)</p> <p>no es invisibilizar la discapacidad, pero que ya la gente que enseña que esté más abierta, más preparada a ver todo eso como un valor en la formación de uno como profe y de la gente que está ahí con la persona con discapacidad, y de la propia persona; o sea, se tiene que provocar una naturalización de esto, verdad (E11:21, C9H:D9M)</p> <p>una vez le dije mis papas que iba a ser una fiesta y les dije a mis papas que venían mis amigos que eran abogados, ingenieros, doctores. Cuando fueron llegando, en silla de ruedas y todos los estilos que hay y era la 1 de la mañana y no se iban. Y mi papa quería hacer la carne asada (...) (E3:33, C1H:D1M)</p> <p>Ley 7600 vino a establecer un antes y un después en la participación de los estudiantes con discapacidad en las universidades (E9:20, C3H:D3M)</p>



Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
Grupo de pares	<p>“La han dejado diay tener su lucha, sus propias luchas (...) Que veía que llegaba con la mamá o llegaba con algún familiar, no, ella llegaba en su bus (...), se bajaba, usaba su bastón, y llegaba a clases completamente sola (...)” (E50:15, C10M:G10M).</p> <p>“pero ella también consideró que ha desarrollado muchas herramientas para llevar procesos autónomos y el apoyo que le dan las asistentes es valioso también” (E6:30, C2M:G2H)</p> <p>“personas piensan que con ciertas palabras... digamos, son muy meticulosos a la hora de hablar con él, como que Dios guarde decir “vio aquello” porque se sienten ya como asustados por decir la palabra vio, por la discapacidad que él presenta, que es visual” (E45:9, C8M:G8M)</p>	<p>“Cuando íbamos a almorzar él siempre se guiaba por su bastón, pero como a él yo lo veía que era una persona muy independiente él era muy carga porque se manejaba muy bien por toda la universidad y donde fuéramos” (E46:4, C9H:G9H)</p> <p>(...) me hizo recordar que la verdad la discapacidad no es algo físico, es algo mental nada más, porque J a mí me enseña muchas cosas de valorar muchas cosas, que sea él con una discapacidad podía hacer un montón de cosas entonces ¿Cómo nosotros, que no teníamos ninguna discapacidad, no podíamos hacerlo? (E46:13, C9H:G9H)</p>
	<p>“(...) a veces uno también se maravilla de lo cargas que son para, por ejemplo, desenvolverse en tecnología como es A.” (E50:7, C10M:G10M)</p> <p>“(...) y yo le decía a E, yo juraba que yo era multi-tasking hasta que la conocí a ella, E es multitarea multi-tasking, E está como en 7 cosas a la vez y está poniendo atención a todo y yo soy como wow, (...) sumamente admirable porque precisamente hoy hablaba yo con mi mamá sobre una persona que no tiene ninguna discapacidad y se quejaba” (E49:5, C8M:G8M)</p> <p>“no podía trabajar en esa área porque a usted se le va a dificultar trabajar con personas adictas, porque usted tiene que desplazarse, porque usted tiene que movilizarse, un tipo de perfil con discapacidad (E82:9, C7M:G7M)</p>	<p>La sección de preescolar todas somos mujeres y maestrías y tenemos una profesión muy maternal. Eso influye con las interacciones que tenemos con los demás y sobre todo D al ser el único hombre (E2:29, C1H:G1M)</p> <p>P siempre tuvo ese carisma e inquietud por ayudar a los demás, tuvo esa inquietud de ser profesor, de hecho la educación especial pienso que también lo ayudó mucho en su vivencia, ver que sí se puede y poder ayudar a otras personas con alguna necesidad y a los padres de familia demostrarles que sí se puede (E36:14, C3H:G3H)</p> <p>“no voy a poder con esta tarea” y cuando veo N es el primero que ha mandado la tarea o el primero que está recordando al profesor tal cosa o lo otro, entonces yo lo veo como muy dedicado, muy enfocado en sus metas (...) eso le rescato a él, el esfuerzo (E45:13, C5H:G5H)</p> <p>fue una bendición tenerlos, los ha visto sobresalir y han logrado los objetivos uno los ve siempre motivado y luchando por los derechos de la población con alguna discapacidad (E36:22, C3H:G3H)</p>

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>ni siquiera logré valorar por lo menos cierta química entre la directora del posgrado en su momento, P con C, pensando en que ambas personas con discapacidad podrían enfrentar barrera similares o situaciones (E6:58, C2M:G2H)</p> <p>cuando yo pensaba en ella no era sólo pensando en sus dificultades sino que a su vez si ella podía afrontar todo esto porque yo no lo podía hacer (E6:33, C2M:G2H)</p> <p>compartíamos espacios comunes por ejemplo tomarnos un café y demás, pero nadie estaba pendiente tanto de ellas a nivel de presencia sí, ellas eran una más de nosotros (E6:59, C2M:G2H)</p> <p>En relación con el derecho a la educación es que este derecho se ha concebido, un área donde vamos a descartar personas verdad. El sistema educativo a partir del modelo de normalidad donde alguien tiene que encuadrar en donde perfectamente se le ocurrió al sistema basado en el modelo de normalidad (E52:5, C6M:G6M)</p> <p>estaban un poco desentendidos de ella y de su situación, eso podría responder a una actitud de vernos a todos como iguales y hacerla sentir como una igual (E6:55, C2M:G2H)</p> <p>la considero una persona, yo hasta podría pensar que tenemos algunos aspectos de personalidad digamos en común, verdad que somos personas también como un poco serias, un poquito distantes, un poquito analíticas con respecto a la interacción con otras personas y tenemos también un sentido común que compartimos (E6:38, C2M:G2H)</p>	

Discursos de las unidades de observaciones	Fragmentos discursivos de mujeres	Fragmentos discursivos de hombres
	<p>siempre ha sido muy dispuesta a todo, igual que todas trabajaba como una más en el trabajo y nunca una distribución desigual, simplemente que algunas cosas eran más difíciles porque tenía la universidad en ese momento (E82:2, C7M:G7M).</p> <p>con solo ver la personalidad de ella también me parece que la han dejado ser... La han dejado dejar tener su lucha, sus propias luchas (E50:15, C10M:G10M)</p> <p>seguimos por lo menos a nivel de políticas abriendo espacios, pero no estamos dando seguimiento suficiente, para permitir que esa persona se mantenga y que tenga un tránsito por la universidad (E6:63, C2M:G2H)</p>	

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