

ÉXITO ACADÉMICO Y DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS DETERMINANTES DESDE LA ÓPTICA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Academic Success and Disability at the University: Determining Factors from the Perspective of People with Disabilities

Griselda Benita GONZÁLEZ GARRIDO
Universidad Marcelino Champagnat
ggonzalez@umch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-2184-9797>

Recepción: 26 de noviembre de 2024

Aceptación: 12 de mayo de 2025

RESUMEN: Pese a los avances en las políticas de inclusión de la persona con discapacidad, en la educación superior aún persisten las brechas en cuanto a su inclusión, titulación e inserción laboral. El presente estudio tuvo por objetivo identificar aquellos aspectos endógenos y exógenos que, desde la perspectiva de personas con discapacidad, contribuyen al éxito académico. Para ello se entrevistó a siete profesionales con diferentes tipos de discapacidad, que obtuvieron títulos universitarios y que se encuentran ejerciendo su profesión. El diseño es cualitativo con enfoque descriptivo-interpretativo, con uso del análisis temático. La técnica de recolección fue la entrevista semiestructurada. Como resultado se obtuvo que la autopercepción como agente capaz y la persistencia frente a las adversidades son aspectos endógenos que contribuyen al éxito del estudiante con discapacidad (ECD), en tanto que la familia y los docentes son los aspectos exógenos más relevantes. Como conclusión se destaca la responsabilidad del servicio educativo para desarrollar la autodeterminación en los ECD, así como contribuir a la formación de la familia y los docentes de todos los niveles, para que asuman una actitud favorable frente al ECD que cultive el respeto, la valoración del colectivo y los incentiven a lograr el éxito académico para aportar profesionalmente a la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad; éxito académico; universidad.

ABSTRACT: Despite advances in inclusion policies for people with disabilities in higher education, gaps persist in terms of graduation rates and labor market integration. This study aimed to identify the endogenous and exogenous factors that, from the perspective of people with disabilities, contribute to academic success. To achieve this, seven professionals with different types of disabilities, who obtained university degrees and are currently practicing their professions, were interviewed. The study follows a qualitative design with a descriptive-interpretative approach, using thematic analysis. The instrument used was a semi-structured interview. The results indicate that self-perception as a capable agent and persistence in the face of adversity are key endogenous factors contributing to the academic success of students with disabilities. On the other hand, family and teachers emerged as the most relevant exogenous factors. As a conclusion, the study highlights the responsibility of educational services in fostering self-determination among students with disabilities (SWD). Additionally, it emphasizes the need to educate families and teachers at all levels so that they adopt a supportive attitude toward SWD, respecting, valuing, and encouraging them to achieve academic success and contribute professionally to society.

KEYWORDS: Disability; academic success; university.

1. Introducción

La inclusión educativa de la persona con discapacidad en la educación superior es una política pública recogida en la normativa de muchos países, pero que genera preocupación internacional en cuanto a su grado de implementación en la realidad (García *et al.*, 2021; IESALC, 2024; NCEO, 2019; RREI, 2019). Los estudios sobre inclusión de estudiantes con discapacidad (ECD) en la universidad evidencian una gran heterogeneidad en la implementación de las políticas universitarias; las acciones para superar las barreras de acceso son costosas y siempre insuficientes; hay ausencia de normativa interna y procesos de admisión ad-hoc; incipiente implementación de oficinas de apoyo, y poco avance en la identificación de los ajustes razonables eficaces. Se registran la necesidad de intensificar la sensibilización de la comunidad universitaria, la capacitación docente y promover una mayor participación de los ECD en la vida universitaria (González-Garrido, 2024; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Paz-Maldonado, 2020; Pérez-Esteban *et al.*, 2023). En síntesis, desde el punto de vista institucional, hay brechas significativas por cubrir y necesidad de seguir investigando sobre el tema, no solo sobre la inclusión en sí misma, sino, sobre todo, respecto a las prácticas que contribuyen al éxito académico del ECD en la universidad.

A partir de la definición de éxito como el logro de los objetivos planteados (Abarca *et al.*, 2015), en la presente investigación se ha definido éxito académico como el logro de los objetivos educacionales de un programa universitario mediante la titulación y la inserción laboral correspondiente. Se ha adoptado una clasificación de los aspectos que inciden en el éxito académico, que los divide en endógenos y exógenos. Los primeros son atribuibles a las características y las capacidades del propio estudiante, mientras que los exógenos son atribuibles al entorno que rodea

al estudiante (Incio Flores y Capuñay Sánchez, 2023; Moreira, 2009; Piedra *et al.*, 2023; Velásquez Bernal *et al.*, 2022).

Algunos estudios sobre rendimiento académico universitario, en general, destacan como aspectos determinantes la formación previa del estudiante (en la etapa de educación básica), la preparación de los profesores, el espíritu de superación del estudiante y –en menor medida– la familia; además, se valoran estrategias como la implementación de tutorías para el acompañamiento a los estudiantes (Chong, 2017; Esparza-Paz *et al.*, 2020; Kinsumba *et al.*, 2017). En el caso del ECD, estudios cualitativos reportan como aspecto endógeno relevante para el éxito académico la autodeterminación (Figueroa y Pérez, 2023), constructo ampliamente estudiado en el ámbito de la discapacidad que se verifica a partir de las acciones conscientes que realiza la persona para definir y lograr sus objetivos de vida, evitando interferencias indebidas provenientes del entorno (Peralta López y Arellano Torres, 2014; Vega Córdoba *et al.*, 2020). Otras investigaciones sobre éxito académico y discapacidad destacan conceptos tales como la automotivación, el establecimiento de metas claras, el autoconcepto, la resiliencia, etc. (González Romero *et al.*, 2023; Ramírez Morera, 2021; Ramírez Morera y Díaz-Jiménez, 2022). Adicionalmente, se reconoce la interacción positiva de los aspectos endógenos con el contexto sociofamiliar (familia, docentes y comunidad), siempre que fortalezcan la autoconfianza del ECD, con altas expectativas y la naturalización de la discapacidad (Ramírez Morera, 2023; Carballo Delgado, 2022). Caso contrario, su influencia puede constituir la principal limitación para el éxito (Ramírez Morera, 2021). Teniendo en cuenta la gran diversidad que encierra la discapacidad, se destaca la necesidad de hacer mayores investigaciones que permitan conocer, con la ayuda de los propios actores, el camino hacia la igualdad de oportunidades de la persona con discapacidad (Ayach Anache y Duarte Cavalcante, 2018; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Palma *et al.*, 2016).

En este contexto, el objetivo del estudio es analizar las condiciones endógenas y exógenas que contribuyen al éxito académico, desde la percepción de los estudiantes con discapacidad que lograron dicho éxito.

2. Metodología

El diseño de la investigación es cualitativo con enfoque descriptivo-interpretativo, el cual permite dar significado a la realidad construida a partir de la interpretación de la realidad descrita por sus protagonistas (Bradshaw *et al.*, 2017). Se aplicó la metodología del análisis temático, que permite dar respuesta a la pregunta de investigación a partir de las ideas recolectadas desde los informantes (Braun y Clarke, 2006, 2019). Los criterios de inclusión para los entrevistados fueron: a) personas con discapacidad, b) que lograron un título profesional universitario y c) que se encuentren ejerciendo su profesión.

Participaron siete profesionales con discapacidad visual (4), discapacidad motora (2) y trastorno del espectro autista-TEA (1); en relación a este último informante,

de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (s. f.), el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la interacción social, la comunicación y el comportamiento de la persona; puede presentar comorbilidades como depresión, ansiedad y trastorno del déficit de atención, pero no necesariamente está asociado a discapacidad intelectual, un gran porcentaje tienen inteligencia promedio o superior. En el caso de los participantes con discapacidad visual existe la baja visión y la ceguera total; en los informantes con discapacidad motora, si bien ambas usan silla de ruedas, un caso declara diagnóstico de poliomielitis y el otro el síndrome de huesos de cristal, lo que implica condiciones diferenciadas (Bou-Torrent, 2020; Sánchez Gómez *et al.*, 2019). La comunidad de personas con discapacidad, aun tratándose de un grupo pequeño como este caso, ofrece una gran diversidad, lo que es parte de la problemática que debe enfrentar la Universidad (Ayach Anache y Duarte Cavalcante, 2018; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Palma *et al.*, 2016).

En cuanto a la procedencia de las titulaciones, fue tanto de universidades públicas como privadas, de tres países distintos: 46 % de Perú (3), 46 % de Brasil (3) y 14 % de Chile (1). Esto implica una variedad de contextos, dependiendo del país, la universidad y el año en el que se hicieron los estudios profesionales. Por ejemplo, en el caso de Perú, ninguna de las universidades involucradas contaba, en ese momento, con un área institucional de apoyo a la inclusión, ni con normativa interna, ni una política universitaria inclusiva en marcha; tampoco en el caso de Chile, mientras que en Brasil la universidad, a la fecha en la que se realizaron los estudios, ya contaba con una dirección de apoyo a la inclusión que fue mencionada por uno de los informantes como aspecto exógeno favorable para el éxito académico, pero enfatizando la buena actitud de la profesional responsable como un aspecto favorable de carácter individual.

El rango etario de los participantes oscila entre 23 y 71 años; en cuanto al género el 71 % de los informantes pertenece al género femenino (5) y el 29 % pertenece al género masculino (2). En cuanto a las condiciones socioeconómicas al momento de hacer la carrera, el 29 % de los informantes se autopercebían como clase baja (2), en tanto que el 71 % se autopercebían como clase media (5). El año de titulación se ha producido entre los años 1979, la más antigua, y 2019, la más reciente. Las titulaciones logradas son variadas, pero el 86 % son del área de las ciencias sociales y humanidades (6) y el 14 % corresponde a las ciencias naturales (1). En cuanto a la inserción laboral, el 46 % trabajan en entidades privadas (3) y el 54 % en entidades públicas (4). Todos afirman que están ejerciendo su profesión, que se sienten satisfechos con su desempeño y valorados por su entorno laboral. En la Tabla 1 se consignan las características generales de los informantes.

Para la recolección de información se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permite a los entrevistados dar respuesta de manera espontánea, en tanto que el entrevistador puede repreguntar en función de la información que se va obteniendo (Braun y Clarke, 2019; Díaz-Bravo *et al.*, 2013). Se invitó a los informantes a identificar libremente los aspectos endógenos [c1] y los aspectos exógenos [c2] que influyeron en su éxito académico, para lo cual se compartió con ellos definiciones sencillas de ambos tipos de aspectos. La duración de las entrevistas

TABLA I. Datos de los informantes

| Código entre- vistado | Edad | Género | Discapacidad | País | Profesión | Año de titulación | Tipo de universidad |
|----------------------------------|-------------|---------------|--|-------------|--|----------------------------------|--|
| E1 | 71 | Femenino | Deficiencia visual baja visión | Perú | Profesora de educación inicial Magíster en psicopedagogía | 1979 título 2003 grado | Universidad privada |
| E2 | 23 | Femenino | Ceguera total | Perú | Psicóloga | 2019 título | Universidad privada |
| E3 | 25 | Femenino | Deficiencia visual baja visión | Perú | Psicóloga Magíster en psicología | 2022 título Maestría en curso | Universidad privada (pre- y posgrado) |
| E4 | 49 | Masculino | Ceguera total | Brasil | Abogado | 2019 título | Universidad pública |
| E5 | 29 | Femenino | Motora Silla de ruedas Huesos de cristal | Brasil | Asistente social Maestría en Educación | 2001 título 2003 grado | Universidad pública (pregrado y posgrado) |
| E6 | 47 | Femenino | Motora Silla de ruedas (poliomielitis) | Brasil | Bióloga Magíster en Ciencias Naturales | 2003 título 2018 grado | Universidad pública (misma título y grado) |
| E7 | 35 | Masculino | Trastorno del neurodesarrollo Trastorno de espectro autista TDAH | Chile | Profesor de historia y ciencias sociales para educación media Maestría en Gestión de la Educación | 2013 título 2024 grado | Universidades privadas (dos diferentes en pre- y posgrado) |

fue de 60 minutos y se observó interés en todos los entrevistados. Las entrevistas fueron virtuales y grabadas a través de la plataforma Google-meet y transcritas de manera manual y varias veces confrontadas con el video para asegurar la fidelidad de las transcripciones.

Se aplicaron los pasos propios del análisis temático (Braun y Clarke, 2006), es decir: 1) familiarización de datos (transcripción, análisis de datos); 2) identificación y codificación de temas por categorías (TED1, TED2, TEX1, TEX2, etc.); 3) comparación entre actores para la priorización de los temas, según su relevancia; 4) síntesis temática para responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles son los aspectos endógenos y los aspectos exógenos que han contribuido, en tu caso, al éxito académico?

El análisis se realizó según dos categorías apriorísticas extraídas del marco teórico que distingue entre los aspectos endógenos (c1) y los aspectos exógenos (c2) que contribuyen al éxito académico (Incio Flores y Capuñay Sánchez, 2023; Moreira, 2009; Piedra *et al.*, 2023; Velásquez Bernal *et al.*, 2022). Una vez concluido el análisis y la síntesis de los datos se realizó una segunda rueda de entrevistas que tienen por objetivo presentar al informante las interpretaciones realizadas para que las confirme, niegue o complemente (Van Manen, 2003). Con dichos resultados se elaboraron tablas de síntesis por categorías, centrándose en los aspectos que obtuvieron mayores coincidencias. Adicionalmente, se realizó la confrontación de los resultados con antecedentes y literatura para enriquecer la discusión (Gibbs, 2014).

Para garantizar el rigor de la investigación se han aplicado los criterios de cristalización (Moral, 2006), relacionados con el enfoque; la elaboración de guía entrevista; el análisis de datos siguiendo categorías preestablecidas; la confrontación de resultados de interpretación con los actores, y la redacción reflexiva del informe buscando aportar a la mejora de la realidad problemática.

3. Aspectos éticos

En aplicación de las normas éticas, se recaudó la declaración de consentimiento informado, que garantiza el anonimato y respeto a la intimidad de los entrevistados, salvaguardando su derecho a no contestar ninguna pregunta que le resulte incómoda. Asimismo, durante las entrevistas se mantuvo un tratamiento cordial, no discriminatorio y respetuoso de la dignidad y valía de la persona con discapacidad. Asimismo, se aplicó el criterio de exclusión a los egresados de la Universidad Marcelino Champagnat, para evitar todo conflicto de intereses, por ser la entidad que financió la investigación.

4. Resultados

En la Tabla 2 se presentan los temas priorizados, en virtud de la frecuencia y la relevancia, según categorías de análisis (Braun y Clarke, 2006). A continuación, se presentan algunos datos que le sirven de sustento.

TABLA 2. Temas priorizados según categorías de análisis

Objetivo general: Analizar los aspectos que contribuyen al éxito académico de las personas con discapacidad, desde la percepción de los protagonistas.
Pregunta de investigación: ¿Qué aspectos contribuyen al éxito académico de la persona con discapacidad?

Objetivos específicos

1) Describir aspectos endógenos que contribuyen al éxito académico de la persona con discapacidad.

Pregunta de investigación: ¿Qué aspectos endógenos contribuyen al éxito académico de la persona con discapacidad?

2) Describir aspectos exógenos que contribuyen al éxito académico de la persona con discapacidad.

Pregunta de investigación: ¿Qué aspectos exógenos contribuyen al éxito académico de la persona con discapacidad?

| Categoría | Descripción | Tema | Description del tema |
|----------------------|--|---|---|
| C1. Aspecto endógeno | Se refiere a aquellos factores que dependen del estudiante y que se encuentran bajo su control | TED1: Auto-percepción como agente capaz | Los entrevistados expresan su convicción desde temprana edad de ser diferentes, pero no impedidos de lograr lo mismo que los demás. |
| | | TED2: Persistencia ante las adversidades | Los entrevistados describen una férrea decisión de esforzarse más allá de lo esperado para lograr los objetivos, lo que consideran una característica personal natural. |
| C2. Aspecto exógeno | Se refiere a aquellos factores que son externos al estudiante, que determinan su contexto y no dependen del estudiante | TEX1: Familia | Los entrevistados describen como origen de sus logros el apoyo recibido de parte de la familia con acciones y mensaje de confianza en su capacidad de lograr todos sus objetivos. |
| | | TEX2: Docente que empodera | Los entrevistados describen haber conocido profesores que confiaron en ellos y que les brindaron consejo, apoyo y exigencia, lo que consolidó su decisión de continuar. |

4.1. Aspectos endógenos priorizados

4.1.1. Autopercepción como agente capaz (TED1)

Pese a las diferencias de tipo de discapacidad, etarias, culturales y de situación socioeconómica, el 100 % de los entrevistados fueron enfáticos en reconocerse como personas capaces de lograr todas sus metas, negando, algunos inclusive, la condición de discapacidad (Subtema TED1.1).

Entonces siempre me dicen que por qué no estoy en el CONADIS [Consejo Nacional para la Integración de la persona con discapacidad]... es que yo no me siento discapacitada. (E1001 L 23-25 - discapacidad visual-baja visión)

En tanto que otra participante expresa su decisión de prescindir de ayuda para lograr sus metas (Subtema TED1.2):

Pero yo ni siquiera pido que hagan adaptaciones yo lo único que quisiera de parte de la universidad [...] es que no nos pongan trabas ya yo me adapto, yo busco la forma de incluirme. (E2001 L756- 768 - ceguera total)

Otras entrevistadas reconocen su gran capacidad de aprendizaje y capacidad autodidacta que no se ve mermada en absoluto a causa de la discapacidad (Subtema TED 1.3):

En un inicio de la maestría yo era la más joven del grupo y tenía deficiencia (sic) [...] yo demostré que tenía capacidad eran trabajos grupales, pero yo los hacía sola y saqué la nota más alta, entonces después de eso todos me querían en su grupo. (E5001 l 121-124 - discapacidad motora)

La autopercepción como agente capaz se interpreta como una relación positiva consigo mismo, que va más allá de la aceptación de la diferencia, y lleva a la persona con discapacidad a afirmar su identidad como persona distinta, pero en igualdad de condiciones respecto a los demás, lo que determina un punto de partida favorable para el éxito en todos los ámbitos de la vida.

4.1.2. Persistencia frente a las adversidades (TED2)

Además de una autopercepción como agente capaz, los entrevistados describían una fuerza interior que los motivaba a esforzarse más y no doblegarse ante las adversidades; se ha interpretado que, mientras el primer aspecto endógeno denota una buena opinión de sí mismo (que podría quedarse allí), este segundo tema implica la decisión, a veces vehemente, que los arrastra hacia la acción y la lucha contra cualquier circunstancia que se oponga al logro de sus objetivos, como una

actitud frente a la vida que se vuelve natural en ellos, mientras que para otros podría ser una condición excepcional.

Algunas entrevistadas le llaman terquedad (Subtema TED 2.1),

Desde chiquita he sido así mi mamá dice que soy terca, y toda mi familia dice que soy terca soy testaruda porque sí, también me gusta dar la contra, [...] y por mucho tiempo lo hice en silencio, esforzaba el doble, el triple o el cuádruple. (E3 001 L 412-415 discapacidad visual - baja visión)

En otros casos, la persistencia surge como una actitud realista frente a las adversidades del entorno (Subtema TED2.2):

Yo soy perseverante, soy persistente, yo conseguí esa característica porque yo o me tornaba una persona persistente o no lograba nada, no iba a hacer nada. (E6001 l 34-35 - discapacidad motora)

O como un compromiso consigo mismo (Subtema TED 2.3):

[...] sentía que tenía dentro de mí como un deber de terminar de alguna manera el desafío que había comenzado yo solito porque nadie me presionó para estudiar [...] entonces había una fuerza interior que me hacía continuar. (E7001 l 194-206 -discapacidad del neurodesarrollo TEA)

Otra entrevistada le da un contenido espiritual (Subtema TED 2.4):

Te diría que el factor espiritual fue un factor interno muy fuerte. Yo creo mucho en Dios y creo que grandes cosas podemos hacer si confiamos en Él [...] yo siempre digo: “No sé si lo voy a lograr, [...] pero voy a hacer todo lo que esté en mis manos para poder lograrlo”. (E2001 L292-305 - discapacidad visual-ceguera total)

Los subtemas identificados como desarrollo del tema persistencia ante la adversidad nos muestran cuatro enfoques distintos de un mismo tema: el primero, más elemental, la describe como terquedad, es decir, una actitud obstinada, rebelde y reactiva frente a la negación; el segundo subtema, en cambio, asocia la persistencia a una reacción de sobrevivencia ante la adversidad, la expresión si no persisto no logro nada evidencia la toma de conciencia respecto a que la persona con discapacidad tiene que esforzarse más allá de lo esperado para poder lograr sus objetivos, situación que implica un proceso reflexivo más complejo que la sola terquedad; el tercer subtema da cuenta de una actitud más introspectiva que busca no solo vencer al contexto, sino el premio de la autorrealización y amor propio; en tanto que el cuarto subtema consigna una motivación espiritual que nos sugiere un pensamiento trascendente frente a la dificultad. Sea cual sea la motivación del participante, existe consenso en cuanto a que para lograr el éxito la persona con discapacidad tiene que asumir una actitud de insistencia férrea y extraordinaria frente a la dificultad.

4.2. Aspectos exógenos

4.2.1. La familia (TEX1)

El rol de la familia ha sido destacado como determinante en el 100 % de las entrevistas, llamando la atención que en ningún caso se mencionó espontáneamente el apoyo económico, sino más bien la confianza y el empoderamiento desde la temprana edad. La mayoría de los participantes provienen de familias numerosas por lo que el trato igualitario con otros hermanos o primos ha sido descrito como un comportamiento de enorme valor (Subtema TEX 1.1):

Mis papas me han tratado a mi igualito que a los otros [...] yo era la que encabezaba todas las travesuras no, entonces igualita que las demás nunca me he sentido menos... (E1001 L 25 - L 27 - discapacidad visual - baja visión)

Otro aspecto destacado en la familia es la aceptación de la diferencia (por ejemplo: los ritmos de aprendizaje), brindando flexibilidad en el proceso de superación (Subtema TEX 1.2):

De los externos, yo creo que tener a la familia como apoyo es fundamental [...] para poder aspirar siempre a más. Tengo la fortuna de poder contar con mis padres que [...] pudieron darme ese apoyo [...] de decirme ya si fallaste ahora no te preocupes inténtalo otra vez. (E7 001 L 372-379 - discapacidad del neurodesarrollo - TEA)

El apoyo de la familia es descrito también como un soporte frente las actitudes negativas del entorno (Subtema TEX1.3):

Mi apoyo es la familia. Los profesores del colegio a veces no ayudaban porque no creían que yo no podía lograr nada porque tiene deficiencias (sic) pero luego me pidió disculpa, yo fui la primera del grupo de colegio ingresar a la universidad y la primera en lograr la maestría. Mi mamá estaba preocupada, yo llegaba llorando porque no soportaba más [...] el mundo es muy cruel. (E5002 L12-16 - discapacidad motora)

También se describen ayudas operativas específicas (Subtema TEX1.4):

Por ejemplo mi papá [...] él me leía todos los textos cuando a veces no podía imprimirlos o cuando ya estaba muy saturada [...] mi mamá ella no me leía, pero, por ejemplo, yo redactaba cosas y le decía: "Mamá, ¿está bien redactado?... [...] ellos me ayudaron bastante. (E3001 L 187 201 - discapacidad visual - baja visión)

Se interpreta de lo recogido que la familia constituye un apoyo versátil y de empoderamiento: brindando un trato igualitario, aceptando la diferencia sin forzar a la persona a ser como los demás, dando contención emocional a la persona para defenderse del rechazo del entorno, y dando apoyos específicos necesarios. No se

trata de cualquier familia, sino de aquella que asume una concepción particular que dignifica, valora y no limita a la persona con discapacidad; por el contrario, le brinda el apoyo para que siga avanzando y brille con luz propia.

4.2.2. El docente que empodera (TEX2)

Otro aspecto exógeno favorable descrito por los entrevistados se refiere al docente que facilitó los procesos de aprendizaje. Los entrevistados evocaron maestros que marcaron su formación como estudiantes en las diferentes etapas del sistema educativo.

En el entorno escolar, maestros que les brindaron un ambiente alegre favorable al aprendizaje (Subtema TEX2.1):

La profesora [de la escuela de ciegos] recuerdo era muy alegre, ella creía mucho; eran dos horas de ida y vuelta, era muy cansando, pero cuando yo me acordaba de ella me animaba [...] esa profesora tenía poco contacto con mi familia [...] pero todas sabían de esa profesora, cuando entré a la universidad se puso tan contenta que parecía que fuera hijo suyo. (E4002 L 15-19 - discapacidad visual - ceguera total)

En el entorno universitario, generando vínculos emocionales de respeto y valía profesional (Subtema TEX2.2):

[...] justo en un momento que yo estaba muy perdido en la mitad de la carrera, él me pidió que fuera su ayudante [de cátedra] de una manera informal [...] con él aprendí mucho [...] yo necesitaba sentirme valorado como persona independientemente de mis logros que no estaban siendo los mejores. (E7002 L28-41 - discapacidad del neurodesarrollo-TEA)

También recuerdan con respeto al profesor exigente (Subtema TEX2.3):

En la maestría había un profesor que me animaba. [...] el profesor que más me exigía al final me pidió perdón por haber sido muy duro conmigo. Fue maravilloso, porque eso me dio fuerza y capacidad, yo soy una [nombre] antes y otra después de la maestría. (E6001 L 82-86 - discapacidad motora)

En el entorno universitario, pero como parte de la política institucional inclusiva (Subtema TEX 2.4):

[nombre profesora] yo no era de ningún curso de ella, pero ella era la directora de [departamento de acción inclusiva] [...] ella no me trató diferente, al contrario, ella me exigió como cualquier persona con o sin deficiencia y eso es diferente. Ella, [...] ella hace proyectos y estudios [...] para que las personas tengan conocimiento sobre nosotros y sobre otros también sería mucho tiempo contar lo que hizo la profesora. (E5001L48-56 - discapacidad motora)

Se interpreta que la vinculación afectiva “docente-estudiante” es percibida como determinante en el éxito del proceso formativo, sin distinción del nivel. Los subtemas describen docentes que respetan (exigen) y valoran al estudiante con discapacidad y ejercen su función con creatividad buscando la eficacia y el bienestar del estudiante.

Por razones de espacio no se ha colocado toda la información recabada de parte de los entrevistados; sin embargo, cada aspecto favorable tuvo su contrapartida negativa. Así, por ejemplo, en todos los relatos se han registrado situaciones cargadas de indiferencia social frente a la necesidad de los ECD o docentes prejuiciosos que incentivaban la deserción de los ECD. Es destacable que entre las características contrarias a la familia que empodera, protege y alienta, está la sobreprotección, que es la negación de la confianza en las capacidades del ECD. En el caso del docente que empodera, resulta unánime el rechazo al docente complaciente que elude la evaluación seria de las capacidades del ECD y más bien se aprecia y valora al docente que exige y reta al estudiante, ofreciéndole alternativas creativas para que demuestre sus logros de aprendizaje, en un contexto de respeto y confianza en su capacidad.

5. Discusión

Los aspectos endógenos identificados en los resultados, la autopercepción como agente capaz [TED1] y la persistencia frente a las adversidades [TED2]) guardan relación con los conceptos considerados relevantes para el éxito académico en los antecedentes, es decir, la autodeterminación (Figuroa y Pérez, 2023), el autoconcepto y la automotivación (Ramírez Morera y Díaz-Jiménez, 2022; Ramírez Morera, 2021) y la resiliencia (González Romero *et al.*, 2023) De dichos constructos, el más estudiado en el ámbito de la discapacidad es la autodeterminación y, aunque tiene un mayor desarrollo relacionado con la discapacidad intelectual (Álvarez-Aguado *et al.*, 2024; Pascual-García *et al.*, 2014; Peralta López y Arellano Torres, 2014; Vega Córdoba *et al.*, 2020), su aplicación es relevante para la persona con cualquier tipo de discapacidad a causa de las dificultades que el entorno le impone al ECD para ejercer su derecho pleno a la educación superior (Cuesta *et al.*, 2019). La autodeterminación es un constructo complejo que ha sido estudiado desde varios enfoques: el sociopolítico (como un derecho humano), el ecológico (como el resultado de la interacción con un entorno empoderante) y el psicoeducativo (como el resultado de un proceso educativo). Los modelos más relevantes que explican la autodeterminación son el modelo funcional, el modelo ecológico tripartito y el modelo ecológico de autorregulación, los cuales identifican como componentes del constructo al autoconocimiento, la autorregulación, la autovaloración, entre otras habilidades que permiten a la persona con discapacidad tomar el control de su destino de manera realista, pero al mismo tiempo autónoma (Peralta y Arellano, 2014).

En relación a los aspectos exógenos, tanto la familia (TEX1) como el docente que empodera (TEX2) coinciden con los conceptos destacados en los antecedentes

de la investigación, en el sentido de que la familia y los docentes son facilitadores del éxito académico de los ECD (Figueroa y Pérez, 2023; Ramírez, 2021; Ramírez y Díaz, 2022). En el estudio que destacó la resiliencia del ECD, se describe de manera general la motivación que proviene de la familia, el apoyo del docente para los ajustes curriculares y el efecto negativo que puede tener un entorno hostil con la discapacidad (González Romero *et al.*, 2023).

Asimismo, destacamos que en la literatura la familia y el docente tienen una contribución significativa en el desarrollo de la autodeterminación, pues ellos pueden afirmar el autoconcepto y respaldar la autorregulación evitando la sobreprotección (Quiroz Saavedra *et al.*, 2024; Ramírez Morera, 2021; Vega Córdoba *et al.*, 2020). En ese sentido, analizar los resultados de la investigación en el marco conceptual de la autodeterminación nos permite reflexionar sobre lo que debería hacer el sistema educativo, particularmente en la formación básica de los ECD, para lograr la autodeterminación como objetivo educativo prioritario, con un enfoque de derechos y ecológico, promoviendo la sensibilización de los familiares, los docentes y la sociedad en general, respecto de la responsabilidad que tenemos de respetar, valorar y facilitar el despliegue de todas las potencialidades de la persona con discapacidad para su realización personal y contribución al desarrollo social. De hecho, se han reportado programas universitarios para el desarrollo de la autodeterminación con participación de la familia (Delgado Catalán *et al.*, 2022) y otros diseñados para generar actitudes del docente favorables a la discapacidad (Ayach Anache y Duarte Cavalcante, 2018; Palma *et al.*, 2016; Perera *et al.*, 2022), que se podrían estudiar más y replicar.

6. Conclusiones

El estudio analizó las percepciones de profesionales con discapacidad respecto a los aspectos endógenos y exógenos que contribuyeron a su éxito académico, concluyendo que la autopercepción como agente capaz, la persistencia, la familia y los docentes son elementos determinantes en el logro de las metas académicas. Estos hallazgos coinciden con estudios anteriores sobre autodeterminación y sobre política inclusiva universitaria, tal como se ha detallado en la discusión. Al respecto, desde un punto de vista sistémico, las condiciones para el desarrollo de la autodeterminación de los ECD son responsabilidad de la educación básica, pues es a dicha etapa del sistema educativo a la que le corresponde trabajar con la familia y desarrollar las habilidades inter- e intrapersonales de los ECD. Complementariamente, el aspecto relacionado con el docente es responsabilidad de la política inclusiva de la universidad, la misma que debe combatir no solo las bajas expectativas y los prejuicios en contra de las capacidades de la persona con discapacidad, sino que es responsable de desarrollar acciones para lograr docentes que empoderen a los estudiantes con un enfoque de valoración de la diversidad, es decir, que sean capaces de identificar, respetar y potenciar las distintas formas de aprender de todos los estudiantes con o sin discapacidad. Se sugiere realizar mayores investigaciones

respecto a estrategias didácticas para el desarrollo de la autodeterminación en ECD y las acciones eficaces para la sensibilización docente hacia una actitud de valoración de la persona con discapacidad; también en temas menos citados por los entrevistados, pero que son importantes, tales como los tipos de adaptaciones más efectivas o el rol de los compañeros de clase, entre otros.

7. Limitaciones del estudio

El reducido tamaño de la muestra constituye una limitación a la generalización de los resultados; además, el reclutamiento de los participantes al haber sido efectuado a partir de una red de investigadores en temas de inclusión muy reducida ha dado lugar a un grupo de informantes poco estructurado, aunque diverso, que adolece de representatividad respecto comunidades específicas e institucionalizadas. La participación de tres informantes de lengua extranjera (portugués) pudo haber limitado la correcta interpretación de algunas declaraciones. El número y la duración de las entrevistas ha permitido captar una limitada información que ha rescatado las percepciones más saltantes, pero puede haber dejado fuera nuevos temas que hubieran podido ser captados a través de mayores entrevistas.

8. Agradecimientos

El presente trabajo ha sido posible gracias a la generosidad de los profesionales que brindaron sus testimonios de vida, comprometiéndose con los objetivos de la investigación. También se extiende un agradecimiento a la Universidad Marcelino Champagnat, que brindó apoyo técnico a través del Vicerrectorado de Investigación, además de financiar el estudio como parte del Concurso de investigación docente -2024.

9. Referencias bibliográficas

- ABARCA CEDEÑO, M. S., GÓMEZ PÉREZ, M. T. y COVARRUBIAS VENEGAS, M. de L. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 125-136. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v3.593>
- ÁLVAREZ-AGUADO, I., VEGA, V., GONZÁLEZ-CARRASCO, F., ROSELLÓ-PEÑALOZA, M., FARHANG, M. y SPENCER, H. (2024). Habilidades de autodeterminación en personas adultas con trastorno del espectro autista. *Siglo Cero*, 55(3), 71-91. <https://doi.org/10.14201/scero.31892>
- AYACH ANACHE, A. y DUARTE CAVALCANTE, L. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 115-125. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042>

- BOU-TORRENT, R. (2020). *Osteogénesis imperfecta*. Asociación Española de Pediatría. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/30_osteogenesis_imp.pdf
- BRADSHAW, C., ATKINSON, S. y DOODY, O. (2017). Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4. <https://doi.org/10.1177/2333393617742282>
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- CARBALLO DELGADO, R. (2022). Personas con discapacidad y universidad: factores relacionados con el éxito y el abandono académico. En R. MORENO-RODRÍGUEZ, I. GARROTE CAMARENA, M. DÍAZ VEGA y F. LABRADOR ARROYO (Coords.), *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar* (pp. 177-187). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/10/Prevencion-del-fracaso-academico-y-del-abandono-escolar.pdf>
- CHONG, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 97(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- CUESTA, J., DE LA FUENTE, R. y ORTEGA, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>
- DELGADO CATALÁN, S., ARIAS ASTRAY, A. y SOTOMAYOR MORALES, E. (2022). Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación. *Siglo Cero*, 23(2), 145-165. <https://hdl.handle.net/10366/150610>
- DÍAZ-BRAVO, L., TORRUCO-GARCÍA, U., MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, M. y VARELA-RUIZ, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- ESPARZA-PAZ, F., SÁNCHEZ-CHAVEZ, R., ESPARZA-ZAPATA, S., ESPARZA-ZAPATA, E. y VILLACREZ-LARA, A. (2020). Factores de rendimiento académico en estudiantes universitarios, componentes de calidad de la educación superior. Estudio de caso Facultad de Administración de Empresas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33). <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.2893>
- FIGUEROA, E. y PÉREZ, J. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1643
- GARCÍA, M., SCHWARTZ, S. y FREIRE, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial <https://riberdis.cedd.net/handle/11181/6520>
- GIBBS, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/ereader/umch/51842?page=1>
- GONZÁLEZ-GARRIDO, G. B. (2024). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *Metasíntesis. Siglo Cero*, 55(4), 71-86. <https://doi.org/10.14201/scero.31993>
- GONZÁLEZ ROMERO, L. M., BURGOS MENDIETA, D. J., RIVERA MERINO, D. A. y TORRES MOREIRA, J. E. (2023). Capacidad de resiliencia en los estudiantes con discapacidad del nivel universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 106-118. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40941>
- INCIO FLORES, F. y CAPUÑAY SÁNCHEZ, D. (2023). Factores endógenos y exógenos para el modelado y predicción del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 233-247. <https://doi.org/10.6018/reifop.557911>
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). (2024, 2 de mayo). *Romper barreras en la educación superior para y con los estudiantes con discapacidad*. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2024/05/02/romper-barreras-en-la-educacion-superior-para-y-con-los-estudiantes-con-discapacidad/>
- KINSUMBA, P. A., LAU-FERNÁNDEZ, R. y BECERRA-ALONSO, M. J. (2017). Análisis de factores relacionados con el éxito académico en la Universidad Agostinho Neto. *Luz*, 16(3), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166504002>
- MORAL, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97351/93461>
- MOREIRA, T. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel. *Revista Educación*, 2, 61-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058005>
- NACIONAL CENTER ON EDUCATIONAL OUTCOMES (NCEO). (2019). Reconsiderando las expectativas para los estudiantes con discapacidades, 17. <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/NCEOBrief17Spanish.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). (s. f.). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- OVIDEO-CÁCERES, M. y HERNÁNDEZ-QUIRAMA, A. (2020). Universidad y discapacidad: la estrategia básica es la perseverancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>
- PALMA, O., SOTO, X., BARRÍA, C., LUCERO, X., MELLA, D., SANTANA, Y. y SEGUEL, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(2), 131-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- PASCUAL-GARCÍA, D. M., GARRIDO-FERNÁNDEZ, M. y ANTEQUERA-JURADO, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 20(1), 33-38. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765433004.pdf>
- PAZ-MALDONADO, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100413>
- PERALTA LÓPEZ, F. y ARELLANO TORRES, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *CES Psicología*, 7(2), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424006.pdf>
- PERERA, V. H., MELERO, N. y MORIÑA, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.
- PÉREZ-ESTEBAN, M., CARRIÓN-MARTÍNEZ, J. y ORTIZ, L. (2023). Systematic review on new challenges of university education today: Innovation in the educational response and teaching perspective on students with disabilities. *Social Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/socsci12040245>
- PIEDRA, A., OCHOA, V. y AGUIRRE, M. (2023). Análisis de los factores endógenos y exógenos que inciden en la repitencia estudiantil. *Revista Scientific*, 8(28), 55-75. <https://doi.org/10.29394/Scientific>

- QUIROZ SAAVEDRA, R., VARAS GARCÉS, P. y RIESCO, X. (2024). El rol de las familias en los programas de promoción de la vida independiente de jóvenes con discapacidad: un estudio cualitativo. *Siglo Cero*, 55(2), 25-42. <https://doi.org/10.14201/scero.31797>
- RAMÍREZ MORERA, M. (2021). Las condiciones asociadas a la experiencia de éxito universitario de las mujeres con discapacidad. *Reflexiones*, 102, 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/48815>
- RAMÍREZ MORERA, M. (2023). Perspectiva de género y discapacidad. Un acercamiento al éxito académico. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 8(1), 47-69. <https://doi.org/10.20318/femeris.2023.7461>
- RAMÍREZ MORERA, M. y DÍAZ-JIMÉNEZ, R. M. (2022). Éxito académico de personas con discapacidad en el contexto universitario. Un modelo analítico cualitativo. *América Latina Hoy*, 91, 25-49. <https://doi.org/10.14201/alh.27280>
- RED REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (RRED). (2019). *Educación inclusiva y de calidad: una deuda pendiente en América Latina*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/07/Educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-Latina-RREL.pdf>
- SÁNCHEZ GÓMEZ, L. M., GARCÍA CARPINTERO, E. E. y CHALCO ORREGO, J. P. (2019). *Informe de situación sobre el síndrome post-polio: Actualización*. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias (AETS) - Instituto de Salud Carlos III, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. https://docs.bvsalud.org/biblioref/2024/11/1579456/2017_aets_isciii-actualizacion-postpolio_def.pdf
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Idea Books.
- VEGA CÓRDOVA, V., ÁLVAREZ-AGUADO, I., SPENCER GONZÁLEZ, H. y GONZÁLEZ CARRASCO, F. (2020). Avanzando en autodeterminación: estudio sobre las autopercepciones de personas adultas con discapacidad intelectual desde una perspectiva de investigación inclusiva. *Siglo Cero*, 51(1), 31-52. <https://doi.org/10.14201/scero20205113152>
- VELÁSQUEZ BERNAL, L. R., FRETTEL QUIROZ, N. M., LEMA RIVERA, F. F., SÁNCHEZ RAMOS, B. O., FUENTES AHUANARI, J. L. y ENRÍQUEZ MEDINA, G. R. (2022). Factores endógenos y exógenos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes en una universidad pública peruana. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2031-2040. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.471>