

Universidad de Salamanca
Facultad de Educación
Programa de Doctorado en Educación



TESIS DOCTORAL

**Indicadores de Accesibilidad para la Educación Superior
desde la Perspectiva de la Equidad de Género**

Autor: Jackeline Susann Souza da Silva

Directora: Dra. Francisca González-Gil

Salamanca, 2019

Universidad de Salamanca
Facultad de Educación
Programa de Doctorado en Educación



TESIS DOCTORAL

**Indicadores de Accesibilidad para la Educación Superior
desde la Perspectiva de la Equidad de Género**

Autor: Jackeline Susann Souza da Silva

Directora: Dra. Francisca González-Gil

Salamanca, 2019

Universidad de Salamanca
Facultad de Educación



Programa de Doctorado en Educación (RD 99/2011)

La Dra. **Francisca González Gil**, Profesora del Departamento de Didáctica Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

Hace constar:

Que, Dña. **Jackeline Susann Souza da Silva**, Licenciada en Pedagogía con Habilitación en Supervisión y Orientación Educacional y Máster en Educación por la Universidad Federal da Paraíba (Brasil) ha realizado, bajo su dirección, la Tesis Doctoral *Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género* con el fin de obtener el grado de doctora por la Universidad de Salamanca.

Y para que surta los efectos oportunos firma la presente,

Salamanca, 3 de julio de 2019.

Firma de la directora de tesis

Dedico a las Mujeres Inconformadas,

Que en público y en anonimato luchan por
un mundo mejor y más justo.

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias a todos y a todas que de forma directa o indirecta colaboraron con el trayecto de mi formación académica, personal y política, en especial a

Dra. Francisca González Gil, por la dedicación y las contribuciones en la dirección de esta tesis.

Dra. Windyz Brazão Ferreira, por la colaboración intelectual y material, bien como por la confianza y el compromiso de tornar ese sueño posible, en conjunto con **D. Ferdinand Van Zalen**, a quien también agradezco grandemente.

Dr. Fernando Fontes, por la receptividad de tutor en el Centro de Estudios Sociales de la Universidade de Coimbra, lo cual se llevó a cabo los meses de estancia doctoral.

Dra. Adenize Queiroz de Farias, por la gran aportación experiencial, en la condición de académica con discapacidad y aún por la lectura minuciosa de la tesis con recomendaciones para el formateo accesible.

Dra. Alessandra Miranda Soares, por el análisis del texto en la íntegra y elaboración del informe para la mención de doctorado internacional.

D^a Alseni Maria da Silva, por la amistad y valorización técnica de los instrumentos en el test piloto.

Los miembros del tribunal por las contribuciones fundamentales para el avance de los análisis.

Los participantes de esta investigación, por colaborar con los datos y traer su visión personal sobre el tema. En particular, **las mujeres con discapacidad**, por el valor de compartir su historia de vida y experiencias en la universidad.

Las personas que en anónimo, de alguna manera, hicieron ese trabajo acontecer: los funcionarios de la USAL, compañeros de actividades, docentes, trabajadores de los cafés y aquellos que cruzaron mi camino.

Por fin y no menos importante, agradezco amorosamente a mi familia y a las amistades cercanas, por el afecto que fortalece el poder interno y la gana de continuar este viaje. Especialmente a mi padre, **Severino Francisco do Ramo da Silva**, mi madre **Rosangela Rodrigues de Souza** y mis hermanos **Danielly Kamille de Souza da Silva** y **Celso Rodrigo da Silva**.



Una tesis es una narrativa imperfecta e inacabada. Es el resultado de un proceso de crisis, experiencias y sentimientos contradictorios. No es fría ni puramente racional como se cree. Más bien, surge cuando el control se escapa y la emoción empieza a tener sentido.

Jackeline Susann

Resumen

Los objetivos de esta tesis son elaborar indicadores de accesibilidad para la educación superior a partir de un abordaje feminista e interdisciplinar y caracterizar las condiciones de accesibilidad de universidades brasileñas. Tres preguntas orientan esos objetivos: (1) ¿Cuáles son los fundamentos para establecer normas de calidad de accesibilidad desde la perspectiva de la equidad de género en la universidad? (2) ¿Cuáles son las condiciones de formación existentes para estudiantes con discapacidad en la educación superior en Brasil? (3) ¿Cómo se manifiestan diferencias de género en la experiencia de personas con discapacidad en la universidad? Esta investigación utiliza el abordaje de multimétodo que se propone reunir datos cualitativos y cuantitativos para analizar problemáticas ocultas e inexploradas. En suma, las técnicas e instrumentos utilizados fueron análisis documental, línea temporal, diagrama de Venn, diario de campo, memorial y cuestionario online. La investigación fue dividida en cuatro etapas. La primera fue la elaboración de los indicadores que involucró la identificación de situaciones vivenciadas por personas con discapacidad, el análisis de elementos de la historia de vida de la investigadora y la revisión y adaptación de 701 ítems elaborados por expertos de diferentes países. La segunda parte de ese estudio fue la aplicación de un test piloto llevado a cabo en una universidad española, para evaluar el contenido, la redacción y los desdoblamientos empíricos del uso del instrumento planteado. La tercera etapa implicó a 63 universidades brasileñas y a 611 participantes divididos en tres grupos: profesionales del núcleo de accesibilidad, docentes universitarios y estudiantes con discapacidad. La última parte de esta tesis se constituyó en la descripción de un plan para transponer los indicadores a una plataforma digital. Los principales resultados de esta investigación son a) los estudiantes con discapacidad aún son excepciones de matrícula en los estudios superiores; b) la tendencia estadística es más favorable para los hombres con discapacidad que son mayoría en el ingreso y en el egreso; c) la política de accesibilidad está universalizada en las instituciones participantes así como el sistema de cuota para personas con discapacidad. No obstante, estas acciones son recientes y por eso los resultados prácticos de las políticas son puntuales e insuficientes; d) la accesibilidad fue mejor evaluada en el ámbito de las actitudes, de la comunicación, de la información y de los procedimientos administrativos; e) en cambio, los ítems con mayor insatisfacción de los encuestados están en el contexto pedagógico y en la infraestructura. Los indicadores que abordan cuestiones de género no superaron el nivel de satisfacción de los participantes. A ilustrar, ese tema en la gran mayoría de las universidades no fue planteado en la política de accesibilidad, las acciones para equidad de género aún son aisladas y dependen de la predisposición individual de los docentes. Se concluye que hay resistencia del profesorado para percibir las desigualdades de género como barreras a la accesibilidad. La mayoría de los docentes afirma desconocer los temas presentados en esa tesis. Así, la accesibilidad en la perspectiva de la equidad de género es un tema novedoso que necesita ser incorporado a las investigaciones, a las políticas, a las prácticas y a las metodologías universitarias con el propósito de contribuir para la construcción efectiva de un ambiente académico comprometido con la igualdad de oportunidad para los diferentes colectivos.

Palabras-Claves: accesibilidad; género; discapacidad; educación superior; indicadores.

Resumo

Os objetivos desta tese são elaborar indicadores de acessibilidade para a educação superior a partir de uma abordagem feminista e interdisciplinar e caracterizar as condições de acessibilidade das universidades brasileiras. Três perguntas orientam esses objetivos: (1) Quais são os fundamentos para estabelecer normas de qualidade de acessibilidade desde a perspectiva da equidade de gênero na universidade? (2) Quais são as condições de formação existentes para estudantes com deficiência na educação superior do Brasil? (3) Como se manifestam diferenças de gênero na experiência de pessoas com deficiência na universidade? Esta investigação utiliza a abordagem de multimétodo que se propõe a reunir dados qualitativos e quantitativos para analisar problemáticas ocultas e inexploradas. Em suma, as técnicas e instrumentos utilizados foram análise documental, linha do tempo, diagrama de Venn, diário de campo, memorial e questionário online. A investigação foi dividida em quatro etapas. A primeira foi a elaboração dos indicadores que se constituiu a partir da identificação de situações vivenciadas por pessoas com deficiência, da análise de elementos da história de vida da investigadora e da revisão e adaptação de 701 itens elaborados por especialistas de diferentes países. A segunda parte desse estudo foi a aplicação de um teste piloto em uma universidade espanhola, para avaliar o conteúdo, a redação e os desdobramentos empíricos do uso do instrumento planejado. A terceira etapa envolveu a participação de 63 universidades e 611 participantes divididos em três grupos: profissionais do núcleo de acessibilidade, docentes universitários e estudantes com deficiência. A última parte da tese constituiu-se na descrição de um plano para transferir os indicadores para uma plataforma digital. Os principais resultados dessa pesquisa são a) os estudantes com deficiência ainda são exceções na quantidade de matrícula na educação superior; b) a tendência estatística é mais favorável para os homens com deficiência que são maioria no ingresso e egresso; c) a política de acessibilidade está universalizada nas instituições participantes, assim como também o sistema de cotas para pessoas com deficiência. No entanto, essas ações são recentes e por isso os resultados práticos da política são pontuais e insuficientes; d) a acessibilidade foi melhor avaliada no âmbito das atitudes, da comunicação, da informação e dos procedimentos administrativos; e) diferentemente, os itens com maior insatisfação dos respondentes estão no contexto pedagógico e na infraestrutura. Nesta perspectiva, os indicadores que abordam questões de gênero também não superaram o nível de satisfação dos participantes. Para ilustrar, esse tema, em quase todas as universidades, não é parte da política de acessibilidade e as ações para equidade de gênero são isoladas, dependendo da predisposição individual dos docentes. Esta pesquisa conclui que há resistência do professorado para perceber as desigualdades de gênero como barreira à acessibilidade. A maioria dos docente afirma desconhecer os temas apresentados nessa tese. Assim, a acessibilidade na perspectiva da equidade de gênero é uma temática nova e por isso necessita ser incorporada às pesquisas, às políticas, às práticas e às metodologias universitárias com o propósito de contribuir para construção, de fato, de um ambiente acadêmico comprometido com igualdade de oportunidade para os diferentes grupos.

Palavras-Chave: acessibilidade; gênero; deficiência; educação superior; indicadores.

Abstract

The objectives of this thesis are to develop accessibility indicators for higher education based on a feminist and interdisciplinary approach and characterize the accessibility conditions of Brazilian universities. Three questions guide these objectives: (1) what are the foundations to establish accessibility quality standards from the perspective of gender equity in the university? (2) What are the existing conditions for students with disabilities in higher education in Brazil? (3) How do gender differences appear in the experience of people with disabilities in the university? This research uses the multimethod approach to gather qualitative and quantitative data and analyze hidden and unexplored problems. In sum, the techniques and instruments used were documentary analysis, timeline, Venn diagram, field diary, memorial and online questionnaire. The investigation was divided into four stages. The first was the development of indicators that involved the identification of situations experienced by people with disabilities, the analysis of the elements of the life story of the researcher and the review and adaptation of 701 items developed by experts from different countries. The second part of this study was the application of a pilot test carried out in a Spanish university, to evaluate the content, the writing and the empirical unfolding of the use of the proposed instrument. The third stage involved 63 Brazilian universities and 611 participants divided into three groups: professionals of the accessibility sector, university professors and students with disabilities. The last part of this thesis was the description of a plan to transpose the indicators to a digital platform. The main results of these investigations are: a) students with disabilities still have no exceptions in enrollment in higher education; b) the statistical trend is more favorable for men with disabilities; c) the accessibility policy universalized in the participating institutions as well as the quota system for people with disabilities. However, these actions are recent and therefore the practical results of the policies are punctual and insufficient; d) accessibility was better evaluated in the field of attitudes, communication, information and administrative procedures; e) On the other hand, the items with the most dissatisfaction of the respondents are in the pedagogical context and in the infrastructure. The indicators that address gender issues did not exceed the level of satisfaction of the participants. To illustrate, in the majority of universities was not raised in the accessibility policy, actions for gender equity are still isolated and depend on the individual predisposition of teachers. The conclusion is that there is resistance from teachers to perceive gender inequalities as barriers to accessibility. Most teachers say they do not know the topics presented in this thesis. Thus, accessibility in the perspective of gender equity is a novel issue that needs to be incorporated into research, policies, practices and university methodologies with the purpose of contributing to the effective construction of an academic environment committed to equality of opportunity for different groups.

Keywords: accessibility; gender; disability; higher education; indicators.

Lista de Gráficos

Gráfico 1.	Ejes temáticos de las investigaciones revisadas	24
Gráfico 2.	Número de palabras más frecuentes en el contexto macro. NVivo 11	38
Gráfico 3.	Número de palabras más frecuentes en el contexto institucional. NVivo 11	39
Gráfico 4.	Número de palabras más frecuentes en el contexto de la discapacidad. NVivo 11	40
Gráfico 5.	Tendencia del número de matrícula de estudiantes con discapacidad por niveles educacionales	108
Gráfico 6.	Número de matrícula de la educación superior de alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación. Brasil. Años: 2009-2016	109
Gráfico 7.	(%) Deserción en los estudios superiores de estudiantes con discapacidad comparados al número de ingresantes por tipo de institución	111
Gráfico 8.	(%) Distribución de los ocupados según ramas de actividad y discapacidad	113
Gráfico 9.	Estudiantes con Discapacidad por Rama de Conocimiento en las Universidades Españolas	116
Gráfico 10.	(%) Concentración de personas con discapacidad en la universidad participante del piloto por rama de conocimiento en los estudios de grado	180
Gráfico 11.	(%) Concentración de personas con discapacidad en la universidad participante del piloto por rama de conocimiento en los estudios de máster	183
Gráfico 12.	(%) Concentración de personas con discapacidad en la universidad participante del piloto por sexo y rama de conocimiento en los estudios de máster	184
Gráfico 13.	(%) Concentración de personas con discapacidad en la universidad participante del piloto por rama de conocimiento en la formación de doctorado	185
Gráfico 14.	(%) Concentración de personas con discapacidad en la universidad participante del piloto por sexo y rama de conocimiento en la formación de doctorado	186
Gráfico 15.	(%) Ítems evaluados con las respuestas ‘sí’ y ‘no’ para el Indicador A.1 – Piloto	188
Gráfico 16.	(%) Ítems de repuestas objetivas evaluados para el Indicador B.1 – Piloto	192

Gráfico 17.	(%) Repuestas objetivas y subjetivas de los ítems del Indicador C.4 – Piloto	201
Gráfico 18.	(%) Nivel de satisfacción de las respuestas para los 12 Indicadores en los ítems objetivos y subjetivos – Piloto	209
Gráfico 19.	(%) Respuestas para todos los ítems objetivos y subjetivos de cuestiones de género – Piloto	210
Gráfico 20.	(%) Respondientes del Grupo 1 por región de las universidades	215
Gráfico 21.	(%) Respondientes del Grupo 2 por región de las universidades	216
Gráfico 22.	(%) Distribución de las respuestas del Grupo 2 por rama de conocimiento	217
Gráfico 23.	(%) Respondientes del Grupo 3 por región de las universidades	218
Gráfico 24.	(%) Distribución de los estudiantes con discapacidad en las ramas de conocimiento de las universidades brasileñas	222
Gráfico 25.	(%) Comparación de la distribución de personas con discapacidad por sexo y ramas de conocimiento en las universidades brasileñas	222
Gráfico 26.	(%) Respondientes del total de cada grupo que afirman participar de acción sobre sensibilización en temáticas de género en la educación superior	224
Gráfico 27.	(%) Representación de las universidades que utilizan la política de reserva de plaza en los cursos superiores por criterios de género y discapacidad	226
Gráfico 28.	(%) Nivel de satisfacción de los participantes del Grupo 3 sobre la accesibilidad en los procedimientos para ingreso en el curso superior	239
Gráfico 29.	(%) Representación de las universidades que disponen de política de accesibilidad y de directrices para equidad de género	245
Gráfico 30.	(%) Satisfacción de los participantes del Grupo 3 sobre las condiciones de accesibilidad estructural	249
Gráfico 31.	(%) Representación de la presencia de estudiantes con discapacidad en la condición de becario o miembro de grupo de investigación y de actividades académicas	261
Gráfico 32.	(%) Representación de la participación de los estudiantes con discapacidad encuestados en grupo de investigación y actividades académicas	262
Gráfico 33.	(%) Representación de las respuestas del Grupo 3 para la afirmación de flexibilización del tiempo en la realización de las actividades en las clases	265
Gráfico 34.	(%) Representación de la participación de personas con discapacidad en actividades de liderazgo en la universidad en el total y por sexo. Grupo 3	275

Gráfico 35.	(%) Nivel de satisfacción de los estudiantes con discapacidad en materia de inclusión digital	277
Gráfico 36.	(%) Opciones de Respuestas de los profesionales participantes para el ítem sobre la existencia de directrices institucionales contra la violencia de género	282
Gráfico 37.	(%) Opciones de Respuestas del Grupo 3 para el sentimiento de inclusión con relación a sus compañeros de clase	290
Gráfico 38.	(%) Opciones de Respuestas del Grupo 3 sobre el ítem que se refiere al acceso a información y apoyo institucional sobre los derechos en la universidad	292
Gráfico 39.	(%) Opciones de Respuestas del Grupo 1 sobre la existencia de estrategias para prevención de deserción del curso de grupo específicos	294
Gráfico 40.	(%) Opciones de respuestas del Grupo 1 sobre la existencia de programa de cooperación con empresa y/o gobierno para la contratación de personas con discapacidad	302
Gráfico 41.	(%) Opciones de Respuestas del Grupo 1 sobre existencia de acción de incentivo en la universidad para ingreso laboral de mujeres con discapacidad	302
Gráfico 42.	(%) Nivel de satisfacción de las respuestas de los tres grupos para los 12 Indicadores en los ítems objetivos y subjetivos - universidades brasileñas	306
Gráfico 43.	(%) Respuestas para todos los ítems objetivos y subjetivos de cuestiones de género - Universidades brasileñas	307

Lista de Cuadro

Cuadro 1.	Inferencia a las palabras no-deficiencia y deficiencia	16
Cuadro 2.	Inferencia a las palabras capacidad e incapacidad	17
Cuadro 3.	Los siete principios del diseño universal	56
Cuadro 4.	(%) Distribución porcentual de la población residente en Brasil, por tipo de discapacidad de acuerdo con el sexo y los grupos de edad	100
Cuadro 5.	Población residente con discapacidad y total por sexo y color/raza	102
Cuadro 6.	(%) Personas con una o más discapacidad investigada en la población residente, según las grandes regiones de Brasil ...	104
Cuadro 7.	Número de la existencia o no de situación ocupacional de personas con discapacidad según grupo de edad y sexo	105
Cuadro 8.	Número de matrícula de estudiantes con discapacidad en instituciones públicas y privadas de educación superior	111
Cuadro 9.	Número de Personas con Discapacidad en España según sexo y situación de actividad	112
Cuadro 10.	Total de Estudiante con Discapacidad en el Sistema Universitario Español	114
Cuadro 11.	Total de Universitarios con Discapacidad por ciclo en el Sistema Español	115
Cuadro 12.	Total de Hombres y Mujeres con discapacidad en el Sistema Universitario Español	115
Cuadro 13.	Técnicas e instrumentos utilizados en las etapas de la investigación	119
Cuadro 14.	Etiqueta para las opciones de Respuestas Objetivas	125
Cuadro 15.	Etiqueta para las opciones de Respuestas Subjetivas	126
Cuadro 16.	Descripciones de las dimensiones y variables para los tres Grupos de Participantes de las Encuestas en los contextos personal, educacional y político	127
Cuadro 17.	Tasa de participación de los tres grupos de respondientes ...	131
Cuadro 18.	Tasa de participación por Grupos de Respondientes	131
Cuadro 19.	Participantes de la Aplicación Piloto	136
Cuadro 20.	Listado de dimensiones	140
Cuadro 21.	Listado de Indicadores	140
Cuadro 22.	Total de hombres y mujeres con discapacidad en la universidad participante del test piloto	179
Cuadro 23.	Total estudiantes discapacidad por sexo y rama de conocimiento en los estudios de grado	181

Cuadro 24.	Número de hombres y mujeres con discapacidad por carrera en la universidad participante del piloto	181
Cuadro 25.	Número de hombres y mujeres con discapacidad por especialidad del máster en la universidad participante del test piloto	184
Cuadro 26.	Listado de los programas de doctorado que hombres y mujeres con discapacidad están matriculados en la universidad participante del piloto	186
Cuadro 27.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador A.1	188
Cuadro 28.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador A.2	189
Cuadro 29.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador A.2	190
Cuadro 30.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador B.1	192
Cuadro 31.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador B.2	193
Cuadro 32.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.1	194
Cuadro 33.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.2	196
Cuadro 34.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.3	198
Cuadro 35.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.3	199
Cuadro 36.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.4	200
Cuadro 37.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.4	202
Cuadro 38.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.5	203
Cuadro 39.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador C.5	203
Cuadro 40.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador D.1	205
Cuadro 41.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador D.1	206
Cuadro 42.	Respuestas objetivas obtenidas en el piloto para el Indicador D.2	207
Cuadro 43.	Respuestas subjetivas obtenidas en el piloto para el Indicador D.3	207
Cuadro 44.	Distribución personas con discapacidad por sexo, carrera y ramas de conocimiento en las universidades brasileñas	219

Cuadro 45	Atendimento Especializado y Específico del ENEM	232
------------------	-------------------------------------------------------	-----

Lista de Figuras

Figura 1.	Ámbitos en la concepción de la accesibilidad para desarrollo humano en la educación superior	5
Figura 2.	Activista con discapacidad en la Marcha das Vadias. Rio de Janeiro. Brasil	14
Figura 3.	Etapas del método de revisión de literatura	21
Figura 4.	Ejemplo del uso de ‘nube de palabra’ en programa NVivo 11	21
Figura 5.	Línea temporal de normativas internacionales que fundamentan las directrices para la accesibilidad (1939-2015)	47
Figura 6.	Símbolo oficial del año internacional de los impedidos, 1981 ...	55
Figura 7.	Ciclo de posibilidades y ciclo de imposibilidades en el desarrollo humano	69
Figura 8.	Fundamentos de la educación superior	72
Figura 9.	Programas y Acciones Afirmativas de Ingreso y Permanencia en Estudios Superiores Brasileños	90
Figura 10.	Fundamentos del Método de la Investigación	121
Figura 11.	Proceso de Análisis de Datos Cualitativos y Cuantitativos	122
Figura 12.	El uso del Diagrama de Venn en la elaboración del cuerpo teórico	123
Figura 13.	Fuentes de los Datos presentados en la Tesis	129
Figura 14.	Distribución de la Cantidad de Universidades Participantes ...	130
Figura 15.	Distribución de los Grupos de Respondientes	130
Figura 16.	Método para el alcance de los Grupos de Participantes de las Encuestas	132
Figura 17.	Fundamentos para elaboración de los Indicadores de Accesibilidad	133
Figura 18.	Diagrama de Venn para Análisis Documental	135
Figura 19.	Estructura de los indicadores	140
Figura 20.	Distribución de los indicadores A.1 y A.2. Dimensión A Pre-Ingreso	142
Figura 21.	Distribución de los indicadores B.1 y B.2. Dimensión B Ingreso	148
Figura 22.	Distribución de los indicadores C.1, C.2, C.3, C.4 y C.5. Dimensión C Permanencia y Participación	152
Figura 23.	Proporción individual del uso de internet por sexo	161
Figura 24.	Distribución de los indicadores D.1, D.2 y D.3. Dimensión D Egreso	170
Figura 25.	<i>Print</i> de la página del participante ENEM 2018 – Cronograma	230
Figura 26.	<i>Print</i> de la aplicación ENEM 2018. Acceso al vídeo en lengua de signos	230

Figura 27.	Diseminación de la Campaña contra la discriminación de las madres en la ciencia. España	237
Figura 28.	Propuesta para transponer los indicadores de accesibilidad a un ambiente digital	325
Figura 29.	Mapa con la marcación de las universidades y íconos sobre la evaluación de las condiciones de accesibilidad	325
Figura 30.	Marcadores del mapa: accesible, razonablemente accesible e inaccesible	326
Figura 31.	Descripción de la información de la calificación de la accesibilidad por universidad	327
Figura 32.	Representación del ranking de las universidades en ámbito de la accesibilidad	328
Figura 33.	Encuesta de valoración de las condiciones de accesibilidad en tiempo real	328
Figura 34.	Funciones adicionales: definiciones, compartir y guardar búsquedas	329

Índice

Introducción	1
Accesibilidad es un derecho humano	2
Abordaje teórico y modelo de la discapacidad adoptados en la tesis	7
Definición de la categoría discapacidad	8
Los <i>Disability Studies</i> como alternativa teórico-metodológica	9
Salida del campo de la Educación Especial	11
Memoria de experiencias académicas influyentes	12
Poder de <i>voz</i> en la red e intersección con el feminismo	13
Del capacitismo a la capacidad	16
CAPÍTULO 1	
Accesibilidad, discapacidad y educación superior: indicativos procedentes de las investigaciones	20
1.1 Descripción del método	20
1.2 Caracterización de las investigaciones	22
1.2.1 Las <i>voces</i> de las personas con discapacidad	25
1.2.2 Política de inclusión y accesibilidad	27
1.2.3 Profesionales y servicios de accesibilidad	29
1.2.4 Accesibilidad arquitectónica, ambientes y diseño	30
1.2.5 Profesores, formación y prácticas para la inclusión	31
1.2.6 Recursos, tecnologías y ambiente virtual	33
1.2.7 Buenas prácticas y sugerencias	35
1.3 Las palabras más frecuentes	38
1.4 Ausencia de las palabras mujer, feminismo y género	43
CAPÍTULO 2	
La Accesibilidad en la Historia y en el marco para Desarrollo Humano y Equidad de Género	45
2.1 Línea Temporal del contexto histórico y normativo para Accesibilidad e Igualdad de género	45
2.2 Consideraciones históricas: La Politización del término Accesibilidad	50
2.2.1 La accesibilidad en la posguerra: reparación social y readaptación masculino-militar	50
2.2.2 Protagonismo de las personas con discapacidad en el Movimiento de Vida Independiente	52
2.2.3 La emergencia del Modelo Inclusivo y de Diseño para Todos	55
2.2.4 El reconocimiento de las diferencias humanas y de la equidad de oportunidad	59
2.3 Conceptualización legal de la accesibilidad	62

2.4 Aproximación conceptual de Accesibilidad y Desarrollo Humano	65
 CAPÍTULO 3	
Incumbencia, Normativa y Pedagogía en Políticas Afirmativas para la Educación Superior	72
3.1 El sentido híbrido de universidad	73
3.2 Condicionantes históricos en la redefinición de la función social de la educación superior	74
3.3 Eficientismo, productivismo y competencia académica	77
3.4 Políticas afirmativas en la expansión de la educación superior en América Latina: ¿Solución o nuevo problema? ...	79
3.4.1 Argumento económico	80
3.4.2 Argumento sociológico	82
3.4.3 Argumento cultural	85
3.5 El Brasil en la formulación de políticas para inclusión en los estudios superiores	89
3.5.1 Sistema de Seleção Unificada (SISU)	91
3.5.2 Programa Universidade para Todos (PROUNI)	92
3.5.3 Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	94
3.5.4 Ley de Cuotas y Acción Afirmativa para Ingreso en la Universidad	95
3.5.5 PNAES y Programa Bolsa Permanência	96
3.5.6 Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior	97
3.6 Mapeando el perfil de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior	99
3.6.1 Caracterización de la Población con Discapacidad de Brasil	100
3.6.2 Perfil de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior brasileña	107
3.6.3 Perfil laboral y académico de las personas con discapacidad en España	111
 CAPÍTULO 4	
Metodología	118
4.1 Diseño de la Investigación	118
4.1.1 Objetivos Generales	118
4.1.2 Objetivos Específicos	118
4.1.3 Preguntas Conductoras	119
4.2 Método, instrumentos y técnicas	119
4.2.1 Diagrama de Venn	123
4.2.2 Memorial	124
4.2.3 Encuesta Online	125
4.2.4 Autoevaluación	129
4.3 Fuentes de Datos, Campo y Participantes	129
4.4 Alcance de los Participantes de las Encuestas	132
4.5 Marco de Referencia para elaboración de los Indicadores.....	133

4.6 Aplicación Piloto y Validación de los Procedimientos	136
4.7 Consideraciones Éticas	138
CAPÍTULO 5	
Presentación de los Indicadores	139
5.1 Estructura y uso de los Indicadores	139
5.2 Dimensión A: Pre-Ingreso	141
5.3 Dimensión B: Ingreso	147
5.4 Dimensión C: Permanencia y Participación	151
5.5 Dimensión D: Egreso	170
CAPÍTULO 6	
Resultado de la Aplicación Piloto	178
6.1 Perfil de los discentes con discapacidad de la universidad participante del piloto	178
6.1.1 Total de estudiantes con discapacidad por sexo y ciclo de formación	179
6.1.2 Distribución de los discentes con discapacidad por rama de conocimiento en los estudios de grado	180
6.1.3 Distribución de los discentes con discapacidad por rama de conocimiento en los estudios de máster	183
6.1.4 Distribución de los discentes con discapacidad por rama de conocimiento en la formación de doctorado	185
6.2 Dimensión A: Pre-Ingreso	187
6.3 Dimensión B: Ingreso	192
6.4 Dimensión C: Permanencia y Participación	194
6.5 Dimensión D: Egreso	205
6.6 Resultado General de la Aplicación Piloto	208
CAPÍTULO 7	
Presentación y análisis de los datos: condiciones de accesibilidad en las universidades brasileñas	213
7.1 Perfil de los Encuestados	213
7.1.1 Grupo 1: Profesionales del núcleo de accesibilidad	214
7.1.2 Grupo 2: Docentes universitarios	215
7.1.3 Grupo 3: Estudiantes con discapacidad	217
7.2 Datos de la distribución de los estudiantes con discapacidad en las universidades federales	219
7.3 Dimensión A: Pre-Ingreso	223
7.3.1 Análisis de los indicadores en las normativas de los exámenes de admisión	229
7.4 Dimensión B: Ingreso	238
7.5 Dimensión C: Permanencia y Participación	248
7.5.1 Accesibilidad Estructural y Física	249
7.5.2 Accesibilidad Pedagógica y Curricular	255
7.5.3 Accesibilidad Informativa y Comunicacional	276
7.5.4 Accesibilidad Actitudinal	282

7.5.5 Accesibilidad Administrativa y Procesual	191
7.6 Dimensión D: Egreso	297
7.7 Resultado general de los indicadores en las universidades brasileñas	304
Conclusiones y Discusión	309
Referencias	331

Introducción

Esta investigación tiene como objetivos principales revisar y ampliar la noción política, legal y conceptual de accesibilidad en la educación superior desde el marco brasileño e internacional; elaborar indicadores de accesibilidad a partir de un abordaje feminista e interdisciplinar y caracterizar las condiciones de accesibilidad en las universidades brasileñas. Las preguntas que han guiado este estudio son las siguientes: (1) ¿Cuáles son los fundamentos para establecer normas de calidad de accesibilidad desde la perspectiva de la equidad de género en la universidad? (2) ¿Cuáles son las condiciones de formación existentes para estudiantes con discapacidad en la educación superior en Brasil? (3) ¿Cómo se manifiestan las diferencias de género en la experiencia de personas con discapacidad en la universidad? (4) ¿Cómo indicadores de accesibilidad pueden ser organizados en un ambiente digital?

La educación superior es conceptuada como un bien público (Oliveira-Nunes, 2012) y al mismo tiempo un espacio accesible para aquellos evaluados por sus méritos individuales, conforme a lo descrito en el artículo XXVI de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948). Por su propia naturaleza clasificatoria, las instituciones de educación superior históricamente se han convertido en un espacio de privilegio social y por eso obstaculizan el acceso a diferentes grupos por razón pedagógica, cultural, económica, geográfica y otras. La raíz de los principios meritocráticos en los países denominados ‘en desarrollo’ tiene un efecto perverso en la educación superior porque relativiza y sobre todo, naturaliza la aptitud a la carrera universitaria como resultado meramente de la capacidad individual y por eso camufla los problemas de orden estructural, los abismos socioeconómicos y las diferentes injusticias sociales.

Para las personas con discapacidad, el derecho a la educación formal es una realidad reciente, dado que la historia narra incansablemente el recorte social de esas personas de los espacios públicos como escuelas y universidades. Así, desde la publicación de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) – documento que ha introducido mundialmente el principio de la inclusión – las estructuras educativas son contestadas por sus mecanismos de exclusión (Brazão-Ferreira, 2001; 2004). Sin embargo, datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) indican que el grupo de personas con discapacidad representa la mayor minoría del mundo, llegando a más de un billón de personas, o sea, 15% de la población mundial. A pesar de la gran representatividad, más del 70% de esta población no tiene acceso a estudios; niños diagnosticados con discapacidad obtienen menores oportunidades de tener acceso a la escolaridad y son sometidos a bajas expectativas de desempeño escolar (OMS, 2011).

La situación de acceso a la educación es más difícil cuando se analiza los aspectos de género, pues se registra menos de 1% de mujeres con discapacidad alfabetizadas en el mundo en el inicio del siglo XXI (ONU, 2000).

Esos y otros factores asociados direccionan mínimas posibilidades de desarrollo humano a este grupo social, con una oferta estadística muy restricta de menos del 0,1% de personas con discapacidad que consiguen ingresar en carreras superiores (ONU, 2000). Por tanto, hay que incluir las relaciones de género en el análisis sobre la distribución de las oportunidades educativas y percibir la accesibilidad como más allá que ajustes técnicos, pues ese es derecho humano fundamental.

Accesibilidad es un Derecho Humano

No es de hoy que las personas con discapacidad luchan por su lugar de expresión y participación en los espacios públicos y privados para la defensa de sus demandas sociopolíticas (Rosana-Glat, 2004). El lema *nada sobre nosotros sin nosotros* ha sido rememorado en la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006) con el objetivo de reforzar el protagonismo de ese colectivo en todos los ámbitos sociales. Esta convención es resultado de más de 20 años de lucha y por eso tuvo gran impacto internacional, influenciando políticas y acciones en los diferentes países. Sus 50 artículos tienen como propósito “promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y equitativo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por parte de todas las personas con discapacidad y promover el respeto por su inherente dignidad” (ONU, 2006, Art. 1°).

Para los movimientos contemporáneos de personas con discapacidad, la bandera de lucha simboliza la garantía de los derechos humanos y de la representatividad de la discapacidad como una condición social (Mike-Oliver, 1983; ONU, 2006). Cuando la discapacidad es comprendida dentro de relaciones socioculturales y no sólo como una característica patológica-individual, la accesibilidad gana mayor visibilidad y pasa a ser reivindicada como un derecho humano (Souza-Silva, 2014). En este contexto, la accesibilidad es tanto la condición indispensable para la supervivencia, por ejemplo, poder ir al baño y comer, como también es el estado que permite el acceso a otros derechos fundamentales como educación y servicios de salud. Por esta razón, cuando se habla de desarrollo humano no se puede olvidar la accesibilidad.

Aunque el tema de la accesibilidad esté presente en las agendas internacionales durante más de 35 años (ONU, 1981, 2006), aún no hay claridad de lo que es y cómo se la aplica en los múltiples elementos de la vida cotidiana, especialmente cuando se trata de las relaciones humanas. La revisión de la literatura, que se presenta en el primer capítulo de esta tesis, indica que la concepción de la accesibilidad es amplia y al mismo tiempo específica. El tratamiento científico, en la mayoría de los casos, resulta en descriptivo, exploratorio y disciplinar (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Brandão-Souto, 2014; Donizeti-Vigentim, 2014; Gomes-Brunelli, 2015; Maria-Stroparo, 2014; Pontes-Juvencio, 2013). Por las diferentes dimensiones que involucran la palabra ‘accesibilidad’ y por su propia concepción interdisciplinar, una tesis es siempre un recorte de un cuadro muy amplio que

nortea su relevancia política, jurídica, económica, social, tecnológica, lingüística, educativa, cultural, psicológica y otras. Así, es válido citar el diálogo interdisciplinar y actualizado sobre el tema como una manera de acompañar e introducir nuevas perspectivas conceptuales, metodológicas y tecnológicas a las discusiones científicas sobre accesibilidad.

En el cotidiano, el sentido de la accesibilidad acaba resumido, muchas veces, a las modificaciones arquitectónicas, por ejemplo, la construcción de rampas y baños adaptados. No obstante, su significado es más amplio que la eliminación de los obstáculos ambientales, pues se desarrolla mediante el concepto de Diseño Universal (Sánchez-Fuentes, Díez-Villoria y Martín-Almaraz, 2016; Serafino-Cambiaghi, 2007). En este concepto, la accesibilidad incorpora la diversidad humana y las diferencias individuales – las diversas características físicas, sensoriales, intelectuales, étnicas y de lenguaje (Brazão-Ferreira, 2004; Ferreira-Brazão, 2017; Mel-Ainscow, 1993; Souza-Silva, 2014).

Según Humberto Lippo (2012, p. 12) la interdisciplinariedad y las nuevas demandas de la vida cotidiana amplían las nociones de accesibilidad y “en ese movimiento, la accesibilidad, en la medida en que progresivamente amplía su concepto, es un objeto de análisis y reflexión social, pues posibilita una nueva perspectiva de entendimiento de los procesos y de la dinámica de la sociedad”. Por tanto, las normas de accesibilidad son relevantes no sólo al grupo de personas con discapacidad, sino para la mayoría de la población, por estar relacionadas al bienestar, confort, seguridad y derechos humanos (Souza-Silva, 2014).

Sin embargo, el tema de accesibilidad es poco mencionado cuando se trata de las cuestiones relativas al desarrollo humano y equidad de género. En la revisión de los Informes Mundiales sobre el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de años consecutivos (ONU, 2000-2014), la palabra accesibilidad aparece con el sentido genérico, o sea, no es un concepto clave en el Índice de Desarrollo Humano. Exclamase para la relevancia de la introducción y definición de la accesibilidad en los referenciales de la ONU sobre desarrollo humano, pues hipotéticamente, sólo se aseguran los derechos humanos cuando hay accesibilidad a ellos. Es decir, el derecho sólo se materializa cuando lo que se determinó en la legislación o política *se hace accesible* a la población.

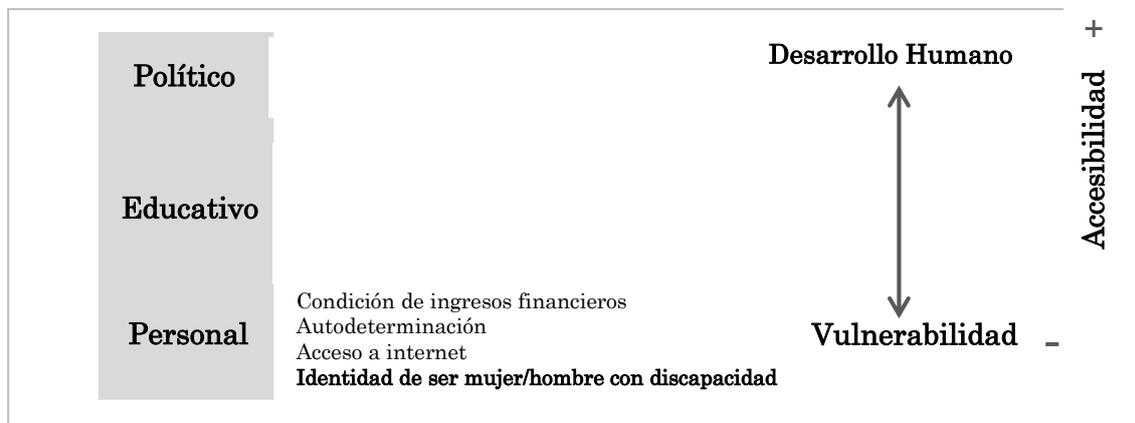
Por ejemplo, el derecho de acceso a la educación superior se efectúa cuando hay la accesibilidad de la información y los estudiantes tienen conocimiento sobre los procedimientos para competir en los exámenes de admisión; el derecho a la permanencia en condiciones de igualdad se efectiva cuando existe la accesibilidad arquitectónica y cualquier persona, independientemente de su condición física, puede asistir a las clases. Así, cuanto más se invierte en la accesibilidad, mayor es el nivel de desarrollo humano. Por el contrario, cuanto menos se concede la accesibilidad, mayor es la violación de los derechos humanos y consecuentemente los riesgos de vulnerabilidad del individuo o grupo.

Del mismo modo que el concepto de accesibilidad raras veces aparece como un principio primordial para el desarrollo humano, las mujeres con discapacidad también son poco citadas en los discursos públicos y en las directrices internacionales para el desarrollo humano. Se presupone que cuando se usa la categoría ‘personas con discapacidad’ o ‘mujeres’ ya se incluyen en estas palabras los grupos de mujeres con discapacidad. Sin embargo, las mujeres con discapacidad son un grupo específico (Donna-Mertens, 2010; Queiroz-Farias, 2011) porque traen diferentes condiciones de vida que no son experimentadas por los hombres con discapacidad, ni tampoco, por las mujeres sin discapacidad. No abordar directamente las cuestiones de las mujeres con discapacidad tiene como resultado la invisibilidad de las desigualdades, violencia y opresión de género que les afectan e impiden su pleno desarrollo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconoce que mujeres y niñas con discapacidad están expuestas a múltiples riesgos sociales; por eso, su artículo 6° destaca la necesidad de “medidas para asegurar a las mujeres y niñas con discapacidad el total e igual ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” y la concienciación y acción colectiva para el “total desarrollo, el avance y el empoderamiento” de este grupo social. Este mismo documento determina la accesibilidad como un principio fundamental articulada a los *Ajustes Razonables* y al concepto de *Diseño Universal*. Estos principios tienen el propósito de modificar y adaptar los “entornos físicos, transporte, información y comunicaciones, incluyendo los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales” (ONU, 2006, art. 9°) para que ofrezcan condiciones iguales de acceso a las personas con discapacidad, comparado a los demás.

Analizando esa realidad en contexto micro, la convivencia con universitarias con discapacidad es uno de los factores que impulsan el desarrollo de esta tesis e igualmente se constituye en dato empírico fundamental para este estudio porque ofrece elementos de la vivencia de accesibilidad/barrera en la formación universitaria. Además, muestra cuales son las condiciones accesibles basadas en lo que comparten esas personas en su rutina. En otras palabras, la experiencia de personas con discapacidad y sus narrativas contribuyen para reflexionar sobre la multiplicidad del significado de la accesibilidad y para identificar las grietas del discurso oficial en la aplicación de la ley. Por todo ello, esta investigación se desarrolla a partir del punto convergente en la conceptualización de la accesibilidad al relacionar tres ámbitos: el contexto político; el contexto educacional y el contexto personal, conforme destaca la figura siguiente:

Figura 1. Ámbitos en la concepción de la accesibilidad para desarrollo humano en la educación superior



Fuente: elaboración propia.

En el *contexto político*, el concepto de accesibilidad se fundamenta en lo que está establecido en la legislación, en las políticas de inclusión y en las propuestas de equidad de las instituciones de la educación superior. Ya el *contexto educacional* destaca los procesos institucionales relacionados con la accesibilidad (actitudinal, pedagógica, comunicacional, informacional, arquitectónica y tecnológica), teniendo en cuenta la transversalidad de las cuestiones de género en el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad. Por último, la accesibilidad en el *contexto personal* es asimilada por las condiciones individuales de las personas con discapacidad, destacando principalmente sus ingresos financieros, la autodeterminación, el acceso a internet y la identidad de ser mujer u hombre con discapacidad.

La percepción de la pluralidad del sentido de la accesibilidad apareció en el resultado de investigación de máster¹ que motivó la continuidad del estudio en la formación de doctorado. Seis estudiantes brasileños con discapacidad² participaron de la investigación. Los principales resultados del estudio indican que la actitud personal en la solicitud de apoyo humano y material por parte de los estudiantes con discapacidad, muchas veces, es la única alternativa para ellos continuar en la carrera. Los diferentes tipos de accesibilidad son interdependientes y se influyen mutuamente, pero para los estudiantes participantes, la accesibilidad actitudinal es la más relevante: cuando hay actitudes de la comunidad abiertas para incluir, muchas barreras (estructurales, pedagógicas, comunicacionales, informacionales, tecnológicas y otras) son reducidas o eliminadas.

En la universidad investigada, la accesibilidad es proporcionada como servicios puntuales, tal como el proyecto de apoyo individual a los estudiantes con discapacidad. Esas acciones apoyan, pero son insuficientes para cubrir el sentido de la accesibilidad en el ámbito académico. Los estudiantes con

¹ “Accesibilidad, Barreras y Superación: Estudio de Caso de las Experiencias de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior”, tesis de máster presentada en julio de 2014 en la Línea Estudios Culturales del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal da Paraíba.

² Tres mujeres y tres hombres.

discapacidad afirmaron desconocer o conocer superficialmente el concepto de accesibilidad y sus derechos, por eso raramente ellos hacen uso del marco político-legal cuando esos derechos son violados (Souza-Silva, 2014).

El estudio de máster reveló aún que las mujeres con discapacidad se sienten desalentadas (muchas veces en respuesta al temor) para denunciar el incumplimiento de sus derechos. En cambio, hubo casos de hombres con discapacidad que registraron quejas formales contra la universidad. Las estudiantes con discapacidad parecen más vulnerables que los hombres con discapacidad en el grado especialmente, cuando son estudiantes en áreas de conocimiento predominantemente masculinas. Los hombres con discapacidad relataron recibir apoyo de sus colegas cuando no había accesibilidad, mientras las mujeres mencionaron no encontrar accesibilidad y al mismo tiempo sentirse desasistidas y frecuentemente desvalorizadas por los compañeros y docentes. Estos contextos particulares se caracterizan como factores de riesgo de deserción que están presentes en la trayectoria universitaria de las mujeres con discapacidad (Souza-Silva, 2014).

El ciclo de imposibilidades (Brazão-Ferreira, 2004; Mendes-Soares, 2010) concibe limitadas oportunidades de desarrollo humano a los hombres y mujeres con discapacidad (OMS, 2011; ONU, 2012), por eso hay alerta sobre la necesidad y urgencia de la creación de una cultura de accesibilidad; sensibilización colectiva sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad y sobre sus capacidades; inversión en políticas y acciones afirmativas y desarrollo de investigaciones sobre discapacidad a partir del uso de métodos e instrumentos confiables (OMS, 2011; ONU, 2006). Esta investigación está en consonancia con esos principios y también comprometida con las metas ya previstas en los informes internacionales y por eso reflexiona sobre la “ampliación de las opciones de vida” para personas con discapacidad (ONU, 2012, p.1) a partir del enlace de la accesibilidad a la educación superior, desarrollo humano y equidad de género. En esta línea, los argumentos principales de esta tesis son:

(1) La educación superior es un nivel educativo potencialmente *empoderador*, crítico y evaluativo de las problemáticas sociales. Sin embargo, se constituye en un espacio de privilegio social y poder de personas sin discapacidad. Esta población, con ventajas, tiene la credencial de ‘pensante’ y la autoridad para producir y validar conocimientos pedagógicos, científicos, tecnológicos y laborales que son útiles para la intervención social, incluso cuando se trata de saberes relativos a la vida de personas con discapacidad. Por esa razón, la disponibilidad de la accesibilidad, en su sentido pleno, es indispensable para que personas con discapacidad ocupen los espacios de privilegio y así, sean parte de la comunidad académica.

(2) Ya existe una gran demanda de datos científicos sobre la formación académica de estudiantes con discapacidad y no es novedad la existencia de barreras institucionales de diversos tipos, independientemente de la región del mapa (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014; Gairín-Sallán y Muñoz-Moreno, 2013; Silva-Santos, 2013). Sin embargo, investigadores de diferentes países (Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014; Mello-Lorensi, 2014; Paula-Fernández,

2014; Paz-Tavares, 2014; Pontes-Juvencio, 2013; Río-Zubillaga y Alba-Pastor, 2013; Souza-Silva, 2014) muestran la necesidad de formulación de indicadores de accesibilidad comunes que reúnan informaciones para medir la oferta de la accesibilidad en las instituciones académicas y favorecer cambios efectivos. Los indicadores de accesibilidad son parámetros científicos válidos para evaluar el desarrollo humano de estudiantes con discapacidad en carreras superiores y a partir de eso realizar intervenciones que fortalezcan la participación de este grupo en la universidad.

(3) Debido a marcas de identidad, las mujeres con discapacidad no encuentran las mismas oportunidades ofrecidas a otros grupos (Caldas-Dantas, Souza-Silva y Pessoa-Carvalho, 2014; Donna-Mertens, 2010; Queiroz-Farias, 2011) y por eso enfrentan sistemáticas barreras y riesgos en ámbitos educativos, sociales y económicos (Queiroz-Farias, 2011; Souza-Silva, 2014). Cuando se refiere a la accesibilidad y a las barreras en la educación superior, la problemática de género es inexplorada, tal como se confirma en el Capítulo 1, en la revisión de literatura de la presente tesis. Así, para introducir el tema y reflexionar sobre las desigualdades de género en la formación universitaria de personas con discapacidad, es necesario el abordaje de esta temática en la elaboración de los indicadores de accesibilidad y en la recogida de los datos.

(4) El plan de elaborar y transponer indicadores de accesibilidad para una aplicación digital tiene relación con el impacto de la *cibercultura* en la formación personal y escolar (Moreira-Kenski, 2007). Además, en el cotidiano, las narrativas positivas de compañeras con discapacidad sobre la funcionalidad de los *softwares* de accesibilidad de los *smartphones* y ordenadores motivaron el planteamiento del uso de estas tecnologías para producir datos y diseminar conocimientos sobre la accesibilidad educacional por medio de la interacción virtual. También a través de aplicación, existe mayor probabilidad de la rápida divulgación de los contenidos y alcance de grupos de personas con diferentes tipos de discapacidades, residentes en cualquier parte del mundo.

Esta tesis se divide en siete capítulos. El primero trae la revisión de literatura de textos que enfocan la accesibilidad en la educación superior en diferentes países como Brasil, España, Colombia y Canadá. El segundo capítulo amplía el concepto de accesibilidad a partir de la interpretación normativa y de los eventos históricos, como la postguerra y las conquistas del Movimiento de Vida Independiente. El tercer capítulo discute el sentido contemporáneo de la educación superior y la consolidación de políticas afirmativas para ese nivel de formación. El cuarto capítulo describe el diseño de investigación, las técnicas y los instrumentos utilizados y aún caracteriza la población participante. El quinto capítulo presenta las dimensiones y los ítems de los indicadores elaborados en esta tesis. El penúltimo capítulo de esta investigación analiza los resultados de la aplicación piloto que ocurrió en una universidad española. Por fin, el séptimo capítulo caracteriza y analiza los datos recopilados en las 63 universidades brasileñas sobre las condiciones

de accesibilidad y equidad de género ofrecidas a los estudiantes con discapacidad.

CAPÍTULO 1

Accesibilidad, Género y Educación Superior: Indicativos Procedentes de las Investigaciones³

La etapa de revisión de literatura constituye como parte importante de la investigación por ser el punto de partida que indica “los precedentes sobre el tema investigado” (Sierra-Bravo, 1996, p. 34). Esta fase posibilita la redescubierta del problema de investigación (Sierra-Bravo, 1996) y aún permite al investigador identificar las problemáticas que todavía están inexploradas y que tienen notabilidad para el estudio delimitado. Por tanto, para esta tesis este fue uno momento fundamental para confirmar la poca visibilidad del objeto de estudio definido en el contexto de la literatura sobre discapacidad y educación superior.

En la primera parte de este capítulo es descripto el método de análisis utilizado para la revisión de literatura. Posteriormente, se caracterizan las producciones científicas mapeadas, teniendo en cuenta dos fases de análisis (1) el análisis cualitativo de los objetivos, diseños y principales resultados de las investigaciones y (2) las palabras más citadas en los contextos macros, institucionales y de la discapacidad, con destaque a las variables de esta tesis que están ausentes y poco exploradas en los textos. Todo el proceso de revisión de literatura es conducido por el *argumento central dos*, señalado en la introducción, lo cual se explican los datos científicos que sitúan las condiciones presentes de accesibilidad y/o barreras para los estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior. Esas informaciones fundamentan algunas de las dimensiones destacadas en las etapas de la elaboración de los indicadores de accesibilidad, detalladas en el capítulo quinto.

1.1 Descripción del Método

El levantamiento de las investigaciones científicas fue realizado en los repositorios online de periódicos, trabajo de conclusión de máster y tesis doctoral de la Universidad de Salamanca⁴ y de la *Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior* (CAPES/Brasil)⁵. Las investigaciones seleccionadas incluyen trabajos escritos en lengua española, portuguesa e inglesa. El período delimitado de fue de 2013 a 2017. Para la delimitación de este período se consideró la continuación de una revisión de literatura anterior, realizada entre los años 2000-2014⁶. En esta revisión

³ Este capítulo ha sido aprobado en formato de artículo para la publicación en la *Revista Brasileira de Educação Especial*, volumen 23, n° 4 de 2017. Calificación de la revista: Q2, Scimagojr. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n4/1413-6538-rbee-23-04-0607.pdf>

⁴ Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/>

⁵ Recuperado de: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>

⁶ Esta primera revisión sobre el tema fue realizada en una investigación de máster realizada en el Brasil y publicada en 2014.

Los *nodos* para la consulta de términos en el Programa NVivo 11 pueden ser definidos previamente por el investigador y después acrecentados en las fuentes de búsquedas. En caso de esta tesis, se han utilizado como nodos las variables delimitadas en el plan de investigación. En cambio, los recursos de *nube de palabras* y *consulta de frecuencia de palabras* fueron empleados de manera libre, para agrupar y cuantificar los términos que aparecen con periodicidad en todo el material consultado. Esos recursos ayudaron a identificar categorías incipientes e igualmente agrupar de manera global los temas más explorados por los investigadores.

La cuarta etapa de la revisión de literatura fue lectura completa de los textos. En este momento, se contextualizó y profundizó los datos recopilados en el NVivo 11. Las informaciones han sido caracterizadas en los siguientes aspectos: (a) objetivos, preguntas y argumento central; (b) método y diseño de investigación; (c) principales conceptos y términos utilizados y (d) conclusiones generales. Los resultados de los datos obtenidos en la tercera y cuarta etapa de la revisión fundamentaron la quinta y sexta etapa, las cuales han sido categorizadas las informaciones y contrastadas con el problema de esta tesis. Además, los resultados de la revisión fueron interpretados a luz de las inferencias y del cuadro teórico que sitúa la discusión actualizada sobre discapacidad, género y educación superior.

1.2 Caracterización de las Investigaciones

Debido a elección del banco de datos de la USAL y de la CAPES, mayor parte de las investigaciones revisadas se concentran en España (20,8%) y en Brasil (68%). Sin embargo, cuatro países aparecieron en las búsquedas: Colombia (7,4%), Chile (2,9%), México (1,4%) y Canadá (1,4%). La selección de información científica de diferentes países sobre un mismo tema es connivente con la nueva “orden cosmopolita del saber” (Marcelo-Caruso y Elmar-Tenorth, 2011, p. 21) o con lo que Edgar-Morin (2010, p. 10) llama de “migración de ideas”, lo cual la internacionalización del conocimiento se construye en la estrategia de redes de interrelaciones frente al mundo digital. Esta nueva forma de tener acceso a la información está disminuyendo las fronteras geográficas, materiales, lingüísticas y hasta simbólicas que antes distanciaban la elaboración, la recepción y la difusión de conocimiento científico.

Para esta investigación, el acceso a la literatura de diferentes regiones contribuye a la reflexión sobre el concepto de accesibilidad y su aplicabilidad en el ámbito universitario debido a diferentes perfiles de instituciones de educación superior y del marco legal de los países mencionados. Más allá que la utilización de métodos comparativos que colocan en oposiciones realidades distintas, esta revisión de literatura, a partir de fuentes variadas, elabora un mosaico teórico que ayude a identificar categorías analíticas, profundizar e innovar concepto, normas y metodología para el tema investigado.

En las ramas de conocimiento, se constató que el tema de la accesibilidad transitó de manera interdisciplinar. No obstante, cada investigador examinó la accesibilidad desde una disciplina específica y el conjunto de esos análisis evidencia que el tema de la accesibilidad en la educación superior es de interés de investigadores de diferentes ramas. Supuestamente, eso resulta del sentido empírico amplio de la accesibilidad y de la intrínseca interdisciplinaridad de este concepto. En resumen, los textos revisados se concentran en el campo de la Educación y en sus sub-áreas como la Educación Especial y la Educación Agrícola, pero algunos trabajos han sido desarrollados en líneas de la Psicología, Sociología, Política, Gestión, Matemática, Design, Derecho, Economía, Epistemología, Culturas y Artes.

El abordaje del concepto de accesibilidad en diferentes disciplinas y el hibridismo que resulta de esta teorización son ventajosos porque escapan de la especialización unilateral o de la híper-especialización del conocimiento (Edgar-Morin, 2010), que por tradición, provocó la segregación y aislamiento de la Educación Especial de los demás campos científicos (Souza-Silva y Brazão-Ferreira, 2017). Se puede inferir que la investigación sobre la accesibilidad es la que tiene se acercado del modelo social de la discapacidad porque el investigador tiene que mirar para el escenario y las relaciones que están fuera de la condición particular de la discapacidad. Es decir, cuando se investiga la accesibilidad es necesario ir más allá de la visión hacia la ‘tragedia personal’ (Mike-Oliver, 1983) y adaptación o adecuación del individuo con discapacidad al ambiente. Por ello, los investigadores involucrados con el tema necesitan salir del lugar común y encontrar repuestas fuera (Edgar-Morin, 2010) de lo que ha sido solidificado en la Educación Especial.

La mayoría de las investigaciones se caracteriza por el abordaje cualitativa, lo cual los datos fueran recopilados a partir del uso de entrevista, observación, estudio documental y grupo focal (Cobos-Ricardo y Moreno-Angarita, 2014; Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014; Fiona-Moola, 2015; Souza-Borges, 2013; Souza-Silva, 2014). Algunos investigadores mezclaron métodos cualitativos con técnicas de cuantificación en el uso de encuestas y protocolos de accesibilidad (Alamini-Baú, 2015; Mañas-Viejo y Martínez-Iniesta, 2016). De manera general, las investigaciones son desarrolladas mediante estudios exploratorios y descriptivos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Donizeti-Vigentim, 2014; Gomes-Brunelli, 2015; Maria-Stroparo, 2014; Pontes-Juvencio, 2013).

Muchos investigadores partieron de hipótesis negativas, o sea, su recorte analítico fue construido desde presupuestos sobre necesidades, dificultades, fracasos y barreras presentes en los procesos de inclusión y consolidación de la política de accesibilidad en la educación superior (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014; Gairín-Sallán y Muñoz-Moreno, 2013; Silva-Santos, 2013). Sin embargo, algunos autores en bases a los resultados propusieron recomendaciones para cambios de la realidad académica para la oferta de la accesibilidad (Mello-Lorensi, 2014; Pontes-Juvencio, 2013; Río-Zubillaga y

Alba-Pastor, 2013; Paula-Fernández, 2014; Paz-Tavares, 2014; Souza-Silva, 2014; Sevilla-Cadavid y Salazar-Martínez, 2015).

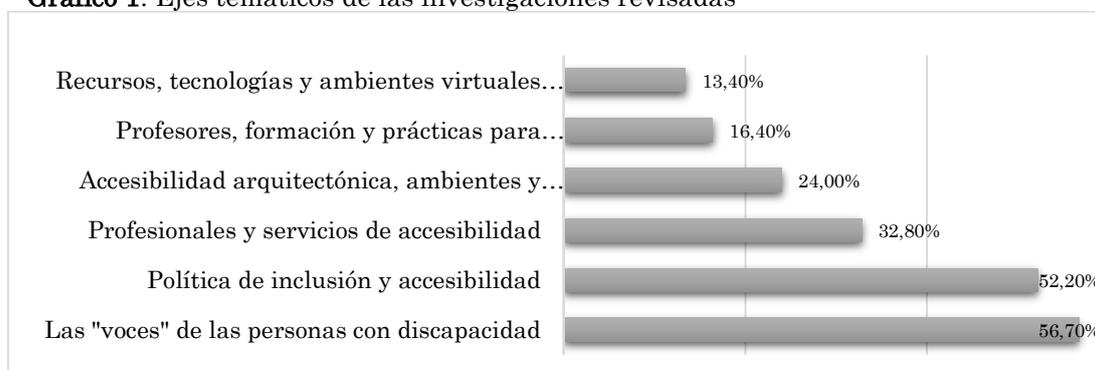
En esta revisión, hay una muestra de datos sobre el sexo de los investigadores. En los 72 textos, el número total de investigadores fue de 88, dado que en la modalidad de artículo científico participaron más de un autor. De este total, 70,7% son investigadoras mujeres y solamente 29,2% son hombres. Esos números muestran la predominancia de la participación femenina en el estudio sobre la temática de esta tesis. Ese dato está en consonancia con los estudios de género que revelan que las mujeres, muchas veces, optan por carreras con el carácter subjetivo, relacional y asistencial (Soares-Pinto, Pessoa-Carvalho y Glória-Rabay, 2017). En cambio, los hombres tienen mayor representatividad en las ciencias exactas y tecnológicas (Mabel-Burin, 2008; Santana-Cruz, 2012).

Luego, son las mujeres que investigan sobre discapacidad como resultado de los campos de conocimiento que históricamente les fueron condicionados, siendo esa una problemática tomada como objeto de estudio, por ejemplo, por la Psicología, la Educación y la Asistencia Social. Se supone también que las investigaciones sobre discapacidad son producidas hegemónicamente por mujeres, justamente porque son ellas, en general, que tutelan y ejercen la función del cuidado social de este grupo, distante de las atribuciones de género que son designadas a los hombres.

Es interesante destacar que la participación autoral masculina se concentra en las áreas que forman parte de campos de conocimiento con mayor actuación de hombres (Santana-Cruz, 2012). Por ejemplo, la accesibilidad relacionada al Diseño Universal e Ingeniería Civil; orientación, políticas y gestión; tecnología de comunicación; espacios y recursos de bibliotecas y la accesibilidad en estudios superiores con mayor número de asignaturas científico-técnicas (Bom-Conselho, 2015; Correia-Santos, 2014; Donizeti-Vigentim, 2014; Sánchez-Fuentes, Díez-Villoria y Martín-Almaraz, 2016; Serra-Junior, 2014; Souza-Borges, 2013).

En los ejes temáticos, se puede agrupar los temas abordados en los 72 textos en seis grupos, distribuidos en el gráfico abajo:

Gráfico 1. Ejes temáticos de las investigaciones revisadas



Fuente: elaboración propia.

Esa división del tema consideró que una misma investigación puede incluir uno o más ejes temáticos. Aunque esas sean las temáticas centrales, algunos trabajos presentaron temas esporádicos, por ejemplo, la descripción del papel de la familia en la permanencia de universitarios con discapacidad (Brito-Lacerda, 2013; Mourão-Alencar, 2013); el análisis de la predisposición de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad (Sánchez-López, Andrés-Romero y Soriano-Ferrer, 2014) y la reflexión sobre la incipiente presencia de estudiantes con discapacidad en los estudios de máster y doctorado (Brandão-Souza, 2014; Cantarelli-Branco, 2015). A continuación, se presentan los principales puntos de cada eje temático de las investigaciones revisadas.

1.2.1 Las voces de las personas con discapacidad

Las voces de las personas con discapacidad sobre su experiencia en la educación superior fueron exploradas por la mayor parte de los autores y autoras, totalizando 56,7% de los trabajos revisados (Bom-Conselho, 2015; Brandão-Souza, 2014; Fiaux-Mendes, 2015; Fiona-Moola, 2015; Fidelis-Moura, 2016; Sartori-Zampar, 2015). En una investigación de máster, Fidelis-Moura (2016) analizó las expectativas de estudiantes sordos de escuelas secundarias en relación a ingreso en estudios superiores. También desde la opinión de los sordos, Luna-Ruiz (2014) averiguó la situación de accesibilidad en un trabajo de campo que duró aproximadamente un año, realizado en una universidad de Bogotá (Colombia). Por medio del prisma fenomenológico, Fiona-Moola (2015, p. 17) exploró cómo los estudiantes con discapacidad son afectados en los procesos de aprendizaje de una universidad Canadiense. La autora analizó la siguiente cuestión: ¿Qué es una pedagogía socialmente justa para los estudiantes con discapacidad? En cambio, Miranda (2014) mapeó las necesidades materiales y didácticas de estudiantes con discapacidad visual y sus estrategias para superar las barreras pedagógicas.

En conformidad, Brandão-Souza (2014) aplicó entrevistas semiestructuradas con siete estudiantes ciegos de estudios de grado y posgrado para analizar prácticas inclusivas en esos niveles. También con atención al posgrado, Cantarelli-Branco (2015) verificó apoyos y barreras identificados por los estudiantes con discapacidad. Para obtención de esas informaciones, los cinco únicos estudiantes con discapacidad de los estudios de máster y doctorado de la universidad fueron entrevistados. Alamini-Baú (2015) y Sartori-Zampar (2015) analizaron el nivel de satisfacción de los estudiantes con discapacidad sobre las condiciones de accesibilidad en la carrera. En la misma perspectiva, Moreira-Corrêa (2014) recogió informes de 12 estudiantes con discapacidad a partir del instrumento Escala de Satisfacción y Actitudes de Personas con Discapacidad sobre recursos, equipamientos, transportes, accesibilidad física y los procesos de inclusión académica. Por fin, Fiaux-Mendes (2015) ha entrevistado estudiantes con discapacidad en el final de la carrera y los que desertaron para comprender sus necesidades y dificultades en el ingreso, permanencia y aprendizaje.

Las conclusiones de los investigadores indican que el derecho a la accesibilidad en el contexto académico aún es poco conocido por los universitarios con discapacidad. En consecuencia, sólo una minoría hace uso de la legislación en la defensa de sus derechos cuando estos son incumplidos en las instituciones que estudian (Moreira-Corrêa, 2014; Souza-Silva, 2014). Desde el ingreso hasta el final de la carrera, los estudiantes con discapacidad enfrentan muchos y diferentes obstáculos (Camilo-Ciantelli, 2015; Cantarelli-Branco, 2015; Maria-Tartuci, 2014; Serra-Junior, 2014; Silva-Santos, 2013; Tavares, 2014). Los participantes ciegos y sordos experimentan inaccesibilidad en los exámenes de admisión para plazas de estudios superiores (Maria-Tartuci, 2014; Souza-Silva, 2014). Los estudiantes sordos brasileños que están en la Educación Secundaria tienen el deseo de seguir carrera universitaria, todavía les falta información apropiada y preparación, tornándose un nivel educativo de difícil acceso (Fidelis-Moura, 2016).

Las investigaciones apuntan que es creciente el número de universitarios con discapacidad, pero ellos, muchas veces, no avanzan en sus estudios por la falta de condiciones de accesibilidad. Algunos desisten de las asignaturas o son suspensos por la discriminación debido a discapacidad (Brandão-Souza, 2014; Fiaux-Mendes, 2015; Fiona-Moola, 2015; Souza-Silva, 2014). Es alto el nivel de deserción y bajo el índice de conclusión de la carrera por parte de ese colectivo (Gomes-Brunelli, 2015). Las políticas afirmativas como, por ejemplo, cuotas para ingreso y servicios profesionales para egreso no son universalizadas y el desarrollo de estas acciones depende de cada universidad (Fiona-Moola, 2015; Souza-Silva, 2014).

Para gran parte del alumnado con discapacidad las barreras actitudinales son las que más dificultan la permanencia en la universidad (Camilo-Ciantelli, 2014; Cantarelli-Branco, 2015; Luna-Ruiz, 2014; Maria-Tartuci, 2014; Paz-Tavares, 2014; Souza-Silva, 2014; Silva-Santos, 2013). Muchas veces este colectivo no se reconoce como parte de los grupos universitarios y por eso se sienten invisibles (Alamini-Baú, 2015; Silva-Santos, 2013). Estudiantes con discapacidad relataron que casi desisten de la carrera debido a barreras actitudinales y de la burocracia interna (Moreira-Corrêa, 2014). El prejuicio en los procesos internos de permanencia hace daño a los estudiantes con discapacidad y produce condiciones de aprendizaje desfavorables en comparación a sus colegas sin discapacidad (Silva-Santos, 2013).

Por tanto, es más que comprobado en la literatura que las barreras actitudinales afectan, directamente, a la autoestima de los estudiantes con discapacidad. En una institución canadiense, por ejemplo, los estudiantes con discapacidad muchas veces presentan bajas expectativas de éxito académico (Fiona-Moola, 2015). Según los investigadores aún es necesario avanzar para que los estudiantes universitarios con discapacidad se consideren personas con valor intelectual (Fiona-Moola, 2015; Silva-Santos, 2013; Souza-Silva, 2014). Además, muchos de estos estudiantes prevén un futuro inestable después de concluir la carrera por las dificultades económicas y las escasas oportunidades laborales (Fiona-Moola, 2015).

Por otro lado, en las investigaciones revisadas también aparecieron datos positivos sobre la experiencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Moreira-Corrêa (2014) identificó que los estudiantes con discapacidad son invitados a participar en tribunales de evaluación de las condiciones de accesibilidad. Esta actitud institucional pone en práctica el sentido de protagonismo y participación directa de las personas con discapacidad en los temas que les hacen referencia y permite que el cambio sea hecho desde de la experiencia real de esas personas. Mello-Lorensi (2014) también ha traído dato optimista en su investigación al constatar que la accesibilidad es planeada y organizada con base en las necesidades presentes de los estudiantes con discapacidad. Según Santana (2013) la percepción de inversión continua en la accesibilidad hace que los estudiantes se vean incluidos en la universidad.

Merece destaque el relato de un estudiante con discapacidad en la investigación de Colpo-Bortolazzo (2015, p. 116) que dijo “no existir media accesibilidad”, o sea, si la accesibilidad no es plena no hay, sino algunas intervenciones puntuales. De manera enfática, este mismo estudiante completa: “(...) el núcleo de accesibilidad mejoró mi vida, pero si yo llegase aquí y no tuviera accesibilidad, pediría para quitar el nombre ‘accesibilidad’ de la puerta” (Colpo-Bortolazzo, 2015, p. 117). La expresión del estudiante muestra su inquietud con el sentido del discurso en el contexto práctico. Muchas veces, el uso de las palabras *accesibilidad* e *inclusión* está vaciado y en contradicción a lo significado ideal. Por ejemplo, cuando se dice que *una* universidad es inclusiva apenas porque hay estudiantes con discapacidad matriculados y no en referencia a las condiciones de accesibilidad ofrecidas.

Por tanto, traer la *voz* de la persona con discapacidad en las investigaciones puede ser la oportunidad de percibir los grados de la autodeterminación de los participantes. En las investigaciones revisadas, hay casos en que los participantes con discapacidad demuestran conocer sus derechos y fiscalizar su efectucción, como en el estudio de Colpo-Bortolazzo (2015), de López-Correo y Torres-Correo (2014) y de Souza-Silva (2014). Esos autores enfatizan la importancia de la autodeterminación y que ese es un indicador indispensable para mejorar la vida y promover la participación de las personas con discapacidad en la universidad principalmente, los estudiantes con discapacidad intelectual. Por ello, el derecho a la accesibilidad a/en la educación superior está fundamentado en los temas de derechos humanos en muchos de los textos revisados (Souza-Silva, 2014; Victoria-Maldonado, 2013).

1.2.2 Política de Inclusión y Accesibilidad

De los 72 textos, 52,2% de los autores hicieron análisis documental de leyes, políticas, directrices institucionales, actas e informes técnicos sobre accesibilidad e inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario (Alamini-Baú, 2015; Bom-Conselho, 2015; Carvajal-Osorio, 2015; Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014; Luna-Ruiz, 2014;

Serra-Junior, 2014; Souza-Silva, 2014; Victoria-Maldonado, 2013). Carvajal-Osorio (2015) analizó fuentes documentales sobre los procesos de elaboración de la política de discapacidad de una universidad colombiana. La autora apuntó el carácter participativo de la construcción de la política a partir del principio de corresponsabilidad de personas con discapacidad y de la estrategia de trabajo en red. También en un estudio documental, Egido-Gálvez, Fernández-Díaz y Arturo-Galán (2014) han hecho análisis de registros de conferencias de la Comisión Europea con los grupos de ministros, profesionales, asociaciones y sindicatos de estudiantes que reivindican eliminación de barreras de acceso a las carreras. Esa investigación tuvo el objetivo revisar la dimensión social de los servicios y apoyos ofertados en universidades españolas para tres grupos de alumnos: estudiantes con discapacidad, adultos e inmigrantes.

En conformidad, Maria-Tartuci (2014) averiguó las políticas de inclusión, convocatorias para ascender a plazas en los estudios universitarios, guías de estudiantes y documentos institucionales. Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García (2014) observaron que en siete universidades españolas faltan normativas específicas para realizar adaptaciones equitativas y reconocer las discapacidades invisibles. En Colombia y Brasil el marco regulatorio sobre educación inclusiva en el momento es insuficiente para garantizar la accesibilidad a los estudiantes con discapacidad visual y sordera que quieren ingresar o están en la Educación Superior (Colacique-Gomes, 2013; Fidelis-Moura, 2016; Luna-Ruiz, 2014; Maria-Tartuci, 2014; Paz-Tavares, 2014).

En una investigación que involucró a Brasil y Portugal, Silva-Santos (2013) presentó un diagnóstico situacional sobre políticas institucionales. La conclusión indica que aunque la legislación brasileña y portuguesa plantee la perspectiva de inclusión en la educación superior, prevalecen en el interior de las universidades prácticas integracionistas que transfieren el esfuerzo de progreso para el alumno con discapacidad, que para permanecer en la carrera no encuentra otra salida, sino adecuarse a las condiciones inaccesibles. Ferreira-Miranda (2014) concluyó que el proceso de inclusión universitaria no es sólo un tema local, sino una problemática mayor que involucra políticas públicas, ciudadanía y sensibilización de la sociedad. Igualmente, Camilo-Ciantelli (2015) hizo la relación entre accesibilidad y ciudadanía, argumentando que la eliminación de barreras en el contexto universitario es un compromiso sociopolítico global y local.

Los resultados generales de las investigaciones que enfocan las políticas de accesibilidad indican que el marco político y legal no impide que personas con discapacidad continúen excluidas de los espacios de educación formal como en la educación superior (Cobos-Ricardo y Moreno-Angarita, 2014; Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014; María-Tartuci, 2014; Silva-Santos, 2013). No obstante, por ser un tema está se popularizando, la comunidad universitaria parece sensibilizada a las cuestiones de inclusión (Batista-Rangel, 2015; Silva-Santos, 2013). A pesar de eso, en términos de efectucción de la política de inclusión, aún es necesario la articulación de la legislación con los planeamientos institucionales (Batista-Rangel, 2015;

Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014). Algunas instituciones de educación superior todavía presentan políticas no directivas, puntuales y con metas y plazos abiertos (Brito-Lacerda, 2013; Fiaux-Mendes, 2015; Serra-Junior, 2014; Silva-Matos, 2015).

En consecuencia, las acciones institucionales, muchas veces, no se constituyen como una política de accesibilidad, sino como un conjunto de medidas desarticuladas (Bom-Conselho, 2015; Oliveira-Saraiva, 2015). Según los investigadores, la política de accesibilidad institucional es poco conocida por la comunidad universitaria (Moreira-Nunes, 2013; Silva-Matos, 2015). Todos esos aspectos juntos dificultan el cambio integral para la oferta de accesibilidad – estructural, pedagógica, comunicacional, informacional y actitudinal – en el espacio académico (Alamini-Baú, 2015; Bom-Conselho, 2015; Cantarelli-Branco, 2015; Serra-Junior, 2014; Souza-Silva, 2014; Victoria-Maldonado, 2013).

1.2.3 Profesionales y Servicios de Accesibilidad

El tercer tema más abordado en las investigaciones revisadas (32,8%) fue la accesibilidad en relación a los servicios institucionales y a los profesionales como intérpretes de lengua de signos, psicólogos y asistentes sociales (Camilo-Ciantelli, 2015; Colpo-Bortolazzo, 2015; Galán-Mañas, 2015; Luna-Ruiz, 2014; Pontes-Juvencio, 2013; Soares-Maciel, 2014; Sperandei-Lavarda, 2014). En estos temas, Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García (2014) han hecho entrevistas en profundidad con los profesionales responsables por los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad de siete universidades públicas de Cataluña. El principal objetivo de esta investigación fue describir las necesidades y dificultades en el trabajo de orientación a los estudiantes con discapacidad de estas instituciones. También en España, Galán-Mañas (2015) desarrolló una investigación de gran dimensión al aplicar encuestas y entrevistas a los responsables de los centros de atención a la discapacidad de 40 universidades. Los datos fueron agrupados en cuatro momentos: promoción, acogida, permanencia y egreso.

En un trabajo de máster, Colpo-Bortolazzo (2015) realizó una investigación cualitativa con el uso de entrevistas y diario de campo para identificar estrategias psicopedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidad ingresantes por cuotas en estudios superiores. Camilo-Ciantelli (2015) ha desarrollado tres estudios para identificar y discutir las acciones de la Psicología en los núcleos de accesibilidad. Pontes-Juvencio (2013) ha traído para la investigación su experiencia de más de 20 años en el Centro de Apoyo a las Personas con Discapacidad de la Universidad Federal de Minas Gerais.

Los resultados de los estudios indican que la gestión universitaria debe asumir la responsabilidad con políticas, normativas, acciones y programas que tengan como objetivo eliminar obstáculos para las personas con discapacidad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015). Sin embargo, algunas

instituciones todavía necesitan crear un sector de apoyo a los estudiantes, a los profesores y a los profesionales con discapacidad (Camilo-Ciantelli, 2015; Ceza-Carvalho, 2013; Maria-Tartuci, 2014, Gomes-Brunelli, 2015; Sperandei-Lavarda, 2014). Cantarelli-Branco (2015) y Sartori-Zampar (2015) percibieron la ausencia de profesionales especializados para dar soporte educacional y apoyo institucional a las demandas específicas de los estudiantes con discapacidad. Aún es poca la presencia de traductores de lenguas de signos para los universitarios sordos, que permanecen en la carrera con serios obstáculos en la comunicación y acceso a información (Fidelis-Moura, 2016; Souza-Silva, 2014). De manera general, es urgente que las instituciones de educación superior formulen, mejoren y amplíen la oferta de servicios de accesibilidad y de profesionales de apoyo con base en todas las etapas del proceso de ingreso y permanencia, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado con discapacidad.

1.2.4 Accesibilidad Arquitectónica, Ambientes y Diseño

La accesibilidad física o arquitectónica es la primera citada cuando se habla de cumplimiento de normas de accesibilidad. De manera más detallada, 24% de los trabajos revisados analizaron las condiciones de accesibilidad en los diseños, entornos y ordenación mobiliaria (Alamini-Baú, 2015; Maria-Stroparo, 2014; Mourão-Alencar, 2013; Sánchez-Fuentes, Díez-Villoria y Martín-Almaraz, 2016; Septimio-Limeira, 2014; Sevilla-Cadavid y Salazar-Martínez, 2015; Silva-Santana, 2013). Por ejemplo, Sánchez-Fuentes, Díez-Villoria y Martín-Almaraz (2016), por medio del estudio bibliográfico, describieron los casos de éxito en la aplicación del Diseño Universal a la educación universitaria. Este concepto fue desarrollado como un principio de organización y método fundamental para incluir las diferentes demandas de estudiantes.

Similarmente, Septimio-Limeira (2014), en un Estudio de Caso, analizó las condiciones de accesibilidad física en una universidad del Norte de Brasil. Los datos fueron elaborados a partir de la evaluación de los ambientes, por parte de los estudiantes con discapacidad, con la atención a los cambios indicados por ellos. Mourão-Alencar (2013) también evaluó la accesibilidad física y pedagógica en una universidad brasileña. A partir de este diagnóstico, la autora propuso mejoras a la institución investigada.

Los resultados de las investigaciones indican que la estructura física de las instituciones investigadas no cumple totalmente las determinaciones de las leyes de accesibilidad (Alamini-Baú, 2015; Brandão-Souto, 2014; Cantarelli-Branco, 2015; Ceza-Carvalho, 2013; Pontes-Juvencio, 2013). Según Cantarelli-Branco (2015) y Brandão-Souto (2014) los ajustes son parciales en las universidades. En cambio, Sartori-Zampar (2015), Maria-Tartuci (2014) y Camilo-Ciantelli (2015) constataron que la accesibilidad física todavía es precaria en las universidades investigadas y eso impide el derecho de ir y venir de personas con discapacidad física y con movilidad reducida. Además, Colpo-Bortolazzo (2015) observó la existencia de rampas

de acceso, pero que esas son inaccesibles porque no cumplen las normas de accesibilidad.

En la investigación de Silva-Santana (2013), algunos universitarios con discapacidad dijeron que, de modo general, están incluidos, pero su mayor obstáculo es la ausencia de accesibilidad física. Según Ceza-Carvalho (2013), asociada a las condiciones arquitectónicas, también hay poca adaptación de equipamientos y mobiliarios que son inaccesibles a la diversidad de cuerpos y de movilidad. A pesar de la existencia de barreras ambientales, algunas narrativas de los estudiantes con discapacidad indican satisfacción con relación a su integración en el ambiente académico (Alamini-Baú, 2015; Souza-Silva, 2014). Basado en estos relatos, Septimio-Limeira (2014) concluyó que el concepto de accesibilidad física no es universal, sino construido en la relación de la persona con el entorno. Igualmente, Sánchez-Fuentes, Díez-Villoria y Martín-Almaraz (2016) han argumentado que el Diseño Universal es la metodología válida para los estudiantes con capacidades diversas porque reconoce las diferencias humanas. Así, según Paula-Fernández (2014) es necesario la mirada constante, holística y plural para construir ambientes físicamente accesibles.

1.2.5 Profesores, Formación y Prácticas para la Inclusión

Las prácticas pedagógicas, la formación y las expectativas de los docentes universitarios en el contexto de la inclusión de estudiantes con discapacidad fueron problemáticas abordadas por 16,4% de las investigaciones revisadas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Ceza-Carvalho, 2013; Correia-Santos, 2014; Daiane-Thomaz, 2016; Luna-Ruiz, 2014; Maria-Tartuci, 2014; Silva-Matos, 2015; Soares-Maciel, 2014). En una investigación con 111 docentes universitarios de España, Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2015) evaluaron el desempeño del profesorado y caracterizaron las principales dificultades para poner en marcha sus prácticas inclusivas. Los investigadores aplicaron un cuestionario estructurado en tres dimensiones: información y formación; apoyos y recursos; actuaciones en clases y en las tutorías.

De igual modo, Silva-Matos (2015) identificó y evaluó las prácticas pedagógicas desarrolladas para estudiantes con discapacidad matriculados en una universidad pública brasileña. Paralelamente, Correia-Santos (2014) empleó la metodología de Estudio de Caso para analizar las metodologías y los recursos utilizados por los profesores en las asignaturas técnicas y su impacto en la formación de estudiantes con discapacidad visual. También con la mirada hacia las áreas técnicas, Ceza-Carvalho (2013) investigó los métodos para evaluación del aprendizaje y la adaptación para los estudiantes con discapacidad.

Destacando una problemática nueva por medio de entrevistas semiestructuradas, Daiane-Thomaz (2016) conoció los retos enfrentados por cinco profesores universitarios con discapacidad. Souza-Pinkoski (2015) también se interesó por este objeto de estudio y por eso investigó la percepción

de los profesores universitarios con discapacidad sobre el proceso de inclusión profesional con atención a sus sentimientos, vivencias y autonomía en el contexto académico. A partir de los datos recogidos, la autora elaboró una guía para instituciones universitarias con orientaciones generales para la inclusión profesional de docentes con discapacidad física, visual y auditiva.

Las conclusiones de las investigaciones sobre prácticas docentes revelan un escenario muy diverso. Al mismo tiempo que se muestran avances, hay bajas expectativas del profesorado sobre inclusión y accesibilidad en las clases universitarias. Serra-Junior (2014) constató que muchos profesores universitarios creen que los estudiantes con discapacidad, específicamente los ciegos, no son sus alumnos, sino de responsabilidad exclusiva de la universidad o del núcleo de accesibilidad. Los investigadores alertan que todavía son necesarios muchos cambios para mejorar la accesibilidad pedagógica (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Ceza-Carvalho, 2013; Correia-Santos, 2014; Luna-Ruiz, 2014; Maria-Tartuci, 2014; Soares-Maciel, 2014; Silva-Matos; 2015). Según Fiaux-Mendes (2015) las universidades han posibilitado poco a poco el ingreso de estudiantes con discapacidad, pero su permanencia se ha convertido en un gran reto.

Muchos profesores no reconocen las discapacidades invisibles y por eso no realizan la orientación adecuada (Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014). En el estudio de Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2015) se constató que el profesorado universitario no está preparado para dar respuestas a la diversidad de estudiantes, tal como atención personalizada en el uso de recursos y estrategias didácticas. Según Paz-Tavares (2014), los docentes están desinformados sobre políticas, directrices y referencias para el desarrollo de modelos educativos inclusivos en la educación superior. Ferreira-Miranda (2014) identificó que 76% del profesorado universitario presenta carencia de saberes sobre las temáticas de inclusión. Para algunos de los investigadores, la ausencia de formación en educación inclusiva puede ser una fragilidad que limita la diferenciación en la formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y en la oferta de recursos didácticos accesibles (Ceza-Carvalho, 2013; Daiane-Thomaz, 2016; Ferreira-Miranda, 2014; Maria-Tartuci, 2014; Sartori-Zampar, 2015).

En este contexto, prevalece apenas el uso exámenes escritos, lo que es poco dinámico para aprehender las diversas formas de aprendizaje (Ceza-Carvalho, 2013). Según Serra-Junior (2014) no es posibles hacer inclusión con un único formato de metodología de aprendizaje. Por ello, es necesario invertir en formación complementaria para mejorar las prácticas pedagógicas docentes, principalmente en la enseñanza de asignaturas técnico-científicas. Este mismo autor concluyó que las diferentes perspectivas de accesibilidad necesitan articularse, pues “no basta una política y acción afirmativa para los estudiantes con discapacidad, es necesario transformaciones completas tanto en relación a accesibilidad arquitectónica cuanto a las cuestiones pedagógicas y de currículo (...)” (Serra-Junior, 2014, p. 12).

El subestimo en las posibilidades de desarrollo y en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad aparece en muchos relatos de los profesores universitarios (Luna-Ruiz, 2014; Sartori-Zampar, 2015; Silva-

Santos, 2013; Paz-Tavares, 2014). Hay la tendencia a la individualización de las dificultades escolares con justificación en aspectos biológicos e incapacitantes (Paz-Tavares, 2014). La misma concepción patológica que afecta a los alumnos con discapacidad, también impacta en la trayectoria profesional de profesores universitarios con discapacidad, que sufren principalmente con barreras actitudinales (Daiane-Thomaz, 2016; Pinkoski-Souza, 2015). Por otro lado, los datos de Daiane-Thomaz (2016) revelan que las acciones colaborativas de los compañeros de trabajos son fundamentales para el éxito profesional de profesores con discapacidad.

Algunos resultados corroboran que poco a poco los profesores universitarios han buscado formación en el área de inclusión para garantizar la permanencia de sus alumnos con discapacidad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Moreira-Corrêa, 2014). Una gran parte del profesorado, aunque sin formación en educación inclusiva, ha desarrollado prácticas pedagógicas diferenciadas para los estudiantes con discapacidad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Ferreira-Miranda, 2014; Silva-Matos, 2015), eso incluye “el uso de recursos didácticos variados; la flexibilización del tiempo en la realización de las actividades; la diversificación de los instrumentos y formas de evaluación y la presentación de una postura docente abierta y colaborativa” (Silva-Matos, 2015, p. 12). Colpo-Bortolazzo (2015) constató que las universidades investigadas han pasado por cambios en los métodos de enseñanza y en las estructuras curriculares para incluir estudiantes con discapacidad.

Es notable en los datos recogidos que el apoyo profesional y docente trae impacto positivo en la vida de los estudiantes con discapacidad (Alamini-Baú, 2015; Souza-Silva, 2014). Muchos docentes revelaron que la convivencia y el dialogo sistemático con los estudiantes con discapacidad contribuyen en el planeamiento de su práctica pedagógica (Silva-Matos, 2015). En cambio, los estudiantes con discapacidad afirmaron que la relación con el docente es la que más compromete la conclusión exitosa (o lo contrario) de la carrera (Pinkoski-Souza, 2015). Más allá de la formación para inclusión, los datos indican que las buenas prácticas pedagógicas surgen de la predisposición para incluir, o sea, no apenas en la adquisición de conocimiento sobre inclusión por parte de los profesores universitarios, sino de su motivación intrínseca para incluir, conforme ilustra el relato de uno estudiante con discapacidad: “el profesor llegó a hacer videos explicando cada contenido. Él fue muy dedicado (...) esto fue decisivo para mi desempeño y permanencia en la carrera” (Colpo-Bortolazzo, 2015, p. 87).

1.2.6 Recursos, Tecnologías y Ambiente Virtual

Del total de textos revisados, 13,4% analizaron el uso de recursos, tecnologías y ambientes virtuales de aprendizaje (Cantarelli-Branco, 2015; Donizeti-Vigentim, 2014; Gomes-Brunelli, 2013; Mello-Lorensi, 2014; Río-Zubillaga y Alba-Pastor, 2013; Silva-Santos, 2013). En la investigación de Ramos-Marcos (2013), se identificó el fundamento práctico de los conceptos

de usabilidad, accesibilidad y Diseño Universal para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual y auditiva en el ambiente virtual. Los participantes fueron cuatro estudiantes con discapacidad visual, tres sordos y cinco designers que ofrecieron soluciones y apuntaron las inconsistencias de las interfaces en los ambientes virtuales de aprendizaje.

En un estudio exploratorio, Pontes-Juvencio (2013) investigó la utilización de TIC como factores que influyen y facilitan el acceso, la autonomía y la permanencia de personas con discapacidad visual en una universidad pública de Brasil. Los participantes de esta investigación fueron siete estudiantes con discapacidad, profesionales de apoyo y docentes que colaboraron con encuestas, entrevistas y testes. También con el enfoque en las carreras universitarias de estudiantes con discapacidad visual, Serra-Junior (2014) examinó las barreras contra estos estudiantes por medio de una revisión de literatura sobre discapacidad, TIC y educación a distancia.

Basada en la teorización de Vygotsky sobre desarrollo y aprendizaje, Mello-Lorensi (2014) investigó los temas de tecnologías asistidas, TIC y comunicación e información accesibles. Su objetivo fue analizar la formación de estudiantes con discapacidad en grado de Educación Especial en la modalidad de educación a distancia. En cambio, Donizeti-Vigentim (2014) involucró el tema de la tecnología en la modalidad de educación presencial a partir de su uso en el ambiente, en las adecuaciones arquitectónicas y los productos de tecnologías asistidas (equipamientos y software).

Los resultados de las investigaciones demuestran expectativas positivas en relación a uso de la tecnología en la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad, sea en ambientes virtuales sea en la educación presencial. Sánchez-López, Andrés-Romero y Soriano-Ferrer (2014) argumentan que las tecnologías son recursos indispensables, pues se convierten en herramienta didáctica e instrumento de acceso y participación académica del alumnado con discapacidad. Según Serra-Junior (2014, p. 87), en el espacio virtual, las barreras actitudinales y arquitectónicas son eliminadas:

Alumno con discapacidad visual es visto como otro alumno por el sistema, minimizando restricciones institucionales y arquitectónicas [...]. Cuando la educación a distancia es ofrecida de manera asíncrona aumenta las facilidades a la persona con discapacidad que puede seguir la formación en su propio ritmo (Serra-Junior, 2014, p. 87).

El estudio de Mello-Lorensi (2014) corrobora con el de Serra-Junior (2014) porque ella identificó que la educación a distancia es más favorable a los estudiantes con discapacidad y es “una opción viable para la realización del sueño de formación académica” (Mello-Lorensi, 2014, p. 98), principalmente porque la inclusión aún es un desafío en los estudios superiores presenciales. En la investigación de Río-Zubillaga y Alba-Pastor (2013) se constató que 53,6% de los estudiantes con discapacidad españoles identifican menos obstáculos en clases virtuales comparado a clases presenciales; 60% del alumnado con discapacidad dijeron que ellos mismos solucionan problemas en las clases virtuales y señalaron mucha más

satisfacción con el aprendizaje en este espacio que sus compañeros sin discapacidad. Sin embargo, según las investigadoras, la capacidad autodidáctica de estudiantes con discapacidad, en gestionar problemas en el ambiente virtual, es una acción automática de la interacción, pero no debe ser institucionalmente razón para que sean relativizadas las barreras que existen en esos espacios.

Aunque sea un escenario favorable cuando se habla de educación superior y tecnología, las investigaciones han apuntado barreras que todavía impiden la plena participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad como, por ejemplo, la falta de aplicación de las reglas de accesibilidad en los sitios web de las instituciones superiores (Serra-Junior, 2014); la predominancia de recursos visuales sin audio-descripción en ambientes virtuales que dificultan el acceso de estudiantes ciegos y con baja visión (Serra-Junior, 2014; Brandão-Souza, 2014); la mala utilización de los recursos tecnológicos (Serra-Junior, 2014); la carencia de software y (Cantarelli-Branco, 2015) y de uso de las TIC que favorezcan la accesibilidad (Cantarelli-Branco, 2015; Ceza-Carvalho, 2013).

Por fin, Colacique-Gomes (2013, p. 117) constató que en la cibercultura los sordos pueden hablar por ellos mismos: “ellos se están autorizando en la red virtual” y esta nueva realidad está permitiendo el acceso de esta comunidad a la educación superior. Para los estudiantes ciegos, el desarrollo de dispositivos de braille electrónico, de reconocimiento óptico de caracteres y los lectores de pantallas representan soportes digitales para su accesibilidad en la universidad (Donizeti-Vigentim, 2014). Brandão-Souto (2014) identificó un centro digital de apoyo al alumno con discapacidad en una universidad pública brasileña. Ese centro es reconocido por la comunidad académica como un gran avance para la accesibilidad en la formación de los estudiantes con discapacidad. Los resultados, por tanto, comprueban que el avance tecnológico es favorable a la accesibilidad cuando planificada para ese propósito, por eso la idea de transferir los indicadores de accesibilidad para una aplicación digital es una manera de reconocer el potencial de las tecnologías para mejorar las condiciones de participación en las universidades.

1.2.7 Buenas Prácticas y Sugerencias

En esta revisión de literatura, es perceptible la preocupación de los investigadores con los cambios para el cumplimiento de las normas de accesibilidad. A partir de los resultados, algunos propusieron recomendaciones (Alamini-Baú, 2015; Cobos-Ricardo y Moreno-Angarita, 2014; Colpo-Bortolazzo, 2015; Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García, 2014; Septimio-Limeira, 2014; Souza-Silva, 2014). Según los autores, es urgente y necesario la creación de una cultura inclusiva (Brandão-Souza, 2014; Soares-Maciel, 2014) y de reconocimiento de la discapacidad en las universidades (Carvajal-Osorio, 2015, Oliveira-Alves, 2015) con el propósito de fortalecer las políticas y acciones para accesibilidad (Cobos-Ricardo y Moreno-Angarita, 2014; Sperandei-Lavarda, 2014) en las etapas de ingreso,

permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad (Mignoni-Zanatta, 2015; Souza-Silva, 2014).

Los autores argumentan que la accesibilidad es asimilada como una condición externa, un concepto plural, amplio, dinámico y no universal (Alamini-Baú, 2015; Ceza-Carvalho, 2013; Colpo-Bortalazzo, 2015; Septimio-Limeira, 2014; Souza-Silva, 2014). Los principales tipos de accesibilidad que han sido abordadas en los trabajos son: (a) arquitectónica y/o física; (b) pedagógica y curricular; (c) actitudinal; (d) comunicacional e informacional; (e) tecnológica y digital; (f) de servicios y asistenciales; (g) operacional y (h) en los procesos de apropiación y elaboración científica. De esta manera, el derecho a la accesibilidad es practicado en dimensiones materiales y simbólicas (Carvajal-Osorio, 2015) y por eso involucra aspectos psicológicos, educacionales, tecnológicos, sociales, políticos, culturales y económicos (Camilo-Ciantelli, 2015; Ferreira-Miranda, 2014). Los investigadores destacan la necesidad de más investimento en estudios sobre accesibilidad (Pontes-Juvencio, 2013; Septimio-Limeira, 2014; Río-Zubillaga y Alba-Pastor, 2013).

Los resultados de las investigaciones muestran que, muchas veces, las barreras institucionales contra los estudiantes con discapacidad vienen de la ejecución de las leyes de accesibilidad de manera parcial, puntual, improvisada y apenas emergente (Brandão-Souto, 2014). Para el cambio es necesario el planeamiento que considere políticas, acciones y metas objetivas, sistemáticas, transversales y divulgación a la comunidad académica (Paula-Fernández, 2014). El trabajo articulado entre gestión, profesionales y docentes resulta en mejores grados de accesibilidad en los diferentes sectores de la universidad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Moreira-Nunes, 2013).

La sugerencia de cambios más reivindicada en las investigaciones es la eliminación de las barreras arquitectónicas y actitudinales (Cantarelli-Branco, 2015; Moreira-Corrêa, 2014; Serra-Junior, 2014). Para la accesibilidad arquitectónica, se ha indicado la proximidad entre los ingenieros y las personas con discapacidad para contextualizar la experiencia de estas personas en los espacios físicos que necesitan de reformas y cambios. En las modificaciones ambientales, todos los elementos deben ser revisados para que se eliminen barreras, por ejemplo, en los puntos de autobús, pasillos, puertas, sillas (Pontes-Juvencio, 2013).

La falta de convivencia con personas con discapacidad y de asignaturas sobre inclusión y accesibilidad en la carrera, principalmente en rama técnico-científica, es uno de los factores que influyen en la existencia de barreras actitudinales (Silva-Santana, 2013; Soares-Maciel, 2014). Para favorecer la actitud positiva hacia la discapacidad es indispensable la sensibilización de la comunidad académica (Alamini-Baú, 2015) en todas las ramas de conocimiento (Soares-Maciel, 2014). La valoración de las capacidades y el reconocimiento de los derechos de estudiantes con discapacidad aumentan el grado de confianza de estos estudiantes con relación a carrera superior (Araya-Cortés, González-Arias y Cerpa-Reyes, 2014; Barreto-Simas, Faria-

Souto y Carvalho-Freitas, 2014) y es un criterio fundamental para su permanencia y progreso académico (Sartori-Zampar, 2015).

Junto a la sensibilización colectiva, es fundamental el desarrollo de actitudes proactivas para la accesibilidad (Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellon, 2013). Es decir, la acción individual y colectiva de la comunidad académica debe partir de la percepción y solución de los problemas para ampliar la calidad de la inclusión (Barreto-Simas, Faria-Souto y Carvalho-Freitas, 2014). Esto es un proceso de autogestión y responsabilidad social indispensable para la aplicación y la supervisión del cumplimiento de las leyes de accesibilidad en el campus universitario (Pontes-Juvencio, 2013; Silva-Matos, 2015).

En consonancia, la presencia de personas con discapacidad en formación de máster y doctorado aún es una realidad reciente en las universidades de diferentes países (Cantarelli-Branco, 2015; Souza-Silva, 2014). En consecuencia, las instituciones de educación superior deben eliminar barreras específicas en estos niveles de enseñanza, por ejemplo, a través de la transversalización de la accesibilidad en los procedimientos de admisión a las plazas; en la disponibilidad de servicios de traducción con alto nivel de calificación en las clases de máster y doctorado para los investigadores sordos (Pontes-Juvencio, 2013) y en la accesibilidad en los sitios web para el acceso de las informaciones sobre cursos, notas y procedimientos (Souza-Silva, 2014).

Aún, para eliminación de barreras institucionales se debe considerar las diferentes demandas. Por ejemplo, la elaboración de un registro institucional con datos generales sobre los estudiantes con discapacidad (Mignoni-Zanatta, 2015); la divulgación de información en formato accesible de matrícula y servicios de atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades (Pontes-Juvencio, 2013); el desarrollo de prácticas de acogida (Silva-Santos, 2013); el contenido accesible de los expedientes escolares para estudiantes ciegos y sordos (Pontes-Juvencio, 2013); el uso de equipamientos y recursos de informática accesibles y la accesibilidad en las instalaciones y servicios de las bibliotecas universitarias (Ceza-Carvalho, 2013; Maria-Stroparo, 2014).

Por ello, es necesario el diálogo permanente con las personas con discapacidad sobre sugerencias que fortalezcan “la permanencia, el desarrollo académico crítico, democrático y emancipador” de estos estudiantes (Batista-Rangel, 2015, p. 58). En este contexto, es benéfico el desarrollo de un conjunto de acciones pautadas en toda la trayectoria académica (incluso la de los estudiantes de niveles secundarios) y que este involucren a la comunidad como padres, profesores, gestores, compañeros de clases y los estudiantes con discapacidad (Fiaux-Mendes, 2015; Sperandei-Lavarda, 2014). La percepción de los propios estudiantes sobre su formación académica es el mejor camino para optimar las condiciones de accesibilidad (Fidelis-Moura, 2016; Souza-Silva, 2014). Por último, Ferreira-Villa, Vieira-Aller y Vidal-García (2014) argumentan que sería útil que las universidades utilizarasen un sistema de indicadores de accesibilidad que ayude a caracterizar y cambiar las

condiciones académicas. En particular, este es un dato relevante que refuerza el argumento defendido para el desarrollo de la presente tesis.

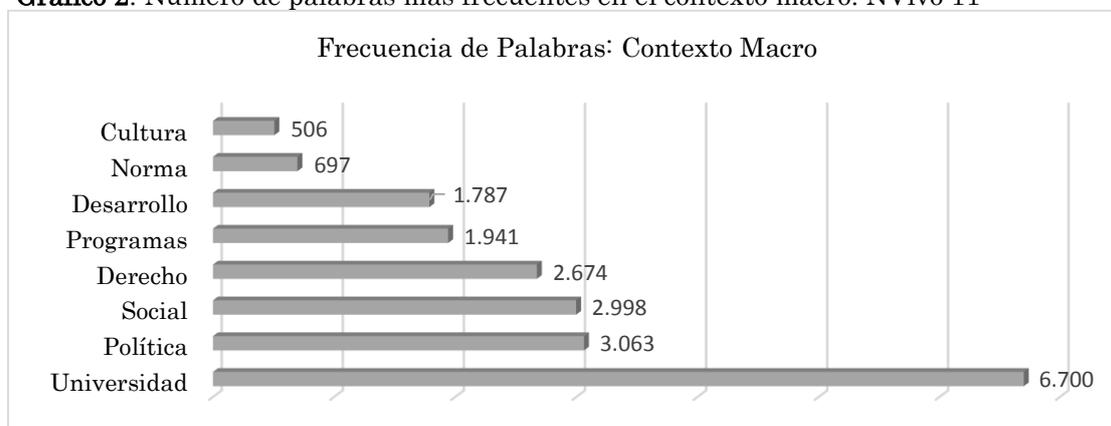
A partir del panorama presentado en la revisión de literatura, la sección a continuación trae la discusión sobre las palabras más frecuentes y los términos ausentes que tienen valor en la elaboración de este estudio.

1.3 Las Palabras más Frecuentes

El Programa NVivo 11 ha generado una tabla en Excel con las palabras más frecuentes de los 72 textos seleccionados. De esas palabras, se han identificado los 100 términos más usados por los investigadores, los cuales se excluyeron las preposiciones y palabras que no tienen sentido lógico cuando analizados aisladamente. Por ejemplo, las palabras *esencial*, *también* o *detrás*. En esta etapa de minería, se examinaron las palabras agrupando en tres categorías generales (1) *contexto macro*: los términos que remiten a sistemas globales y amplios, por ejemplo, derecho, cultura y educación; (2) *contexto institucional*: las palabras que se relacionan al universo académico, por ejemplo, formación, oportunidad y currículo y (3) *contexto de la discapacidad*: los términos vinculados a las experiencias de personas con discapacidad como diversidad, integración y autodeterminación.

En la primera categoría, las palabras más usadas por los investigadores fueron ocho, cuantificadas en el gráfico a continuación:

Gráfico 2. Número de palabras más frecuentes en el contexto macro. NVivo 11



Fuente: elaboración propia.

Debido a elección de las palabras-claves delimitadas para esta revisión de literatura, consecuentemente *universidad*, *accesibilidad* (con las derivaciones accesible, inaccesible) y *discapacidad* fueron las palabras más citadas en los recursos de frecuencias del NVivo 11. Casi todas las investigaciones contextualizaron la accesibilidad en las políticas y en la legislación local, reconociendo el derecho de ir, venir y comunicarse de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Así, tratándose de accesibilidad en la educación superior, el derecho y la política son temas con frecuencia explorados por los investigadores que, en sus

análisis, enfatizan diversos casos de incumplimiento de los derechos. Esos datos refuerzan la necesidad gestionar las informaciones ya existentes en las investigaciones sobre los procesos de operacionalización de leyes y políticas de accesibilidad para definición de normas de calidad en el universo académico, como se pretende en esta tesis.

En consonancia, *cultura*, *desarrollo* y *normas* también fueron palabras sistemáticamente mencionadas por los autores, como muestra el Grafico 2. Esas palabras remeten a los aspectos materiales así como a la dimensión simbólica de la accesibilidad. Por consiguiente, los tres términos amplían la discusión sobre la accesibilidad porque adentran en elementos no materiales para reflexionar sobre la construcción humana a lo que parece meramente arquitectónico e impersonal en el ambiente común. El *desarrollo* aparece en los textos como ‘*un efecto de desarrollarse algo*’⁷ programa, proyecto, meta y acción. Un segundo sentido para esta palabra ha sido el desarrollo individual como la posibilidad de participación, aprendizaje y avance en la formación universitaria. Ese dato acerca la discusión sobre accesibilidad a los temas de desarrollo humano, aunque no hubo intención de los investigadores en conceptualizar y relacionar esos dos términos, específicamente, a lo que se habla en las definiciones de la ONU sobre el desarrollo como “ampliación de las opciones de vida” (ONU, 2012, p. 1).

En el contexto institucional de la educación superior, 31 palabras tuvieron destaque. El gráfico siguiente apunta cada palabra y número de veces de su frecuencia:

Gráfico 3. Número de palabras más frecuentes en el contexto institucional. NVivo 11



Fuente: elaboración propia.

Quitando la palabra *accesibilidad*, por ser una de las palabra clave, los tres términos que emergieran con más frecuencia fueron *ambiente*, *acción* y *conocimiento*. En este contexto, cuando se abordan las cuestiones de accesibilidad en la educación superior los espacios físicos son los primeros mencionados. Presupone que eso es consecuencia del propio origen de la palabra *accesibilidad* que tiene su génesis en las modificaciones estructurales

⁷ Snippet Google para la palabra ‘desarrollo’. Acceso en: 18 oct. 2016.

(Kazumi-Sasaki, 2004) y que, por eso ha sido un término desarrollado con predominio en las ciencias técnicas como Arquitectura, Ingeniería, Urbanismo y Tecnologías (Humberto-Lippo, 2012). A continuación, la palabra acción fue la segunda más citada en el contexto institucional y está articulada a los *servicios* (8°)⁸ y las *actitudes* (19°). Por tanto, hay la preocupación de los investigadores con las relaciones interpersonales que están presentes en la oferta de servicios y en la predisposición de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad.

Siguiendo el orden, la palabra *conocimiento* fue la tercera que apareció con mayor frecuencia en las búsquedas y puede ser asociada a las *clases* (4°), a los *contenidos* (20°) y a la producción científica. El *aprendizaje* (8°) de currículo en la *formación* (6°) universitaria fue señalado en las investigaciones como un reto por las diversas *barreras* (11°) en el ingreso y en la permanencia de las personas con discapacidad en la universidad. En consecuencia, los investigadores han enfocado en la *igualdad* (27°) de la *oportunidad* (23°) y *participación* (18°) y en la *calidad* (24°) de las *prácticas* (12°), *estrategias* (29°) didácticas y de los procesos de *evaluación* (13°) de la educación superior.

El acceso a la *información* (15°) y a la *comunicación* (17°) también aparecieron con sistemática frecuencia, reforzando la multidimensionalidad de la accesibilidad en la educación superior y el derecho humano a la libre expresión y conocimiento (ONU, 1948). La *tecnología* fue la 16° palabra más citada y aparece con el sentido de apoyo asistido a las personas con discapacidad y también vinculada al contexto de la educación a distancia. Aunque la mayor parte de los investigadores analizó la educación superior presencial, ellos demostraron preocupación con el impacto de las nuevas tecnologías en la formación académica de estudiantes con discapacidad sobre todo focalizando el acceso a información institucional accesible en los sitios virtuales.

En el contexto de la discapacidad, identificamos 19 palabras. El próximo gráfico indica la cantidad de veces y cuáles palabras son asociadas a la identidad o la experiencia de personas con discapacidad en la educación superior:

Gráfico 4. Numero de palabras más frecuentes en el contexto de la discapacidad. NVivo 11

⁸ Posición de la orden de palabras más citadas presentadas en el gráfico.



Fuente: elaboración propia.

Por tradición la palabra *discapacidad* hace alusión al término *especial*, cuarta palabra más citada en las investigaciones. Este término denomina una sub-área de conocimiento de la Educación (Educación Especial), un campo de actuación profesional y es la palabra que caracteriza un colectivo excepcional, como el de personas con discapacidad y de los alumnos con necesidades educativas (Rosana-Glat, 2004). El intenso debate en torno del modelo social de la discapacidad (Brazão-Ferreira, 2004; Carvajal-Osorio, 2015; Mike-Oliver, 1983; González-Gil, 2011) pasó a contestar el uso del término ‘especial’ por su proximidad con presupuestos que sustentan la idea de normalidad (Kathryn-Woodward, 2000). Al tratar a las personas con discapacidad como individuos especiales, se subentiende que hay personas normales (las que son patrón por eso no son etiquetadas como ‘especiales’) y que, por tanto, concibiese a las personas con discapacidad las posibles reparaciones a la normalidad.

Del mismo modo, los términos *necesidad* (3°) y *dificultades* (5°) tuvieron gran visibilidad en los trabajos revisados. Ambas palabras traen resquicios de lo que *falta*, de la supuesta carencia, ausencia o defecto en la experiencia de la discapacidad. Esta tendencia científica acaba, sutilmente, personificando la tragedia de la discapacidad (Mike-Oliver, 1983) que transfiere para el individuo la fatalidad de su condición físico-cognitiva e igualmente sustenta y reproduce una norma ideal de sujeto (Bernardo-Skliar y Maria-Souza, s/f).

En la dinámica interpretativa, la palabra *inclusión* (2°) es expresada por los autores como oposición a la *exclusión* (13°) sea en el contexto de políticas, leyes y servicios institucionales como también a través de prácticas pedagógicas, actitudes, acciones y relaciones. Según Corcini-Lopes (2004), inclusión y exclusión son resultado de una misma construcción cultural, pedagógica e ideológica. La autora complementa que

Todo el espacio determinado por una determinada orden es delimitado y gobernado por la norma. Esta norma clasifica, compara, evalúa, incluye y excluye. Toda ley mantiene aquellos denominados excluidos fuera de su control, pues no lo cabe pensar en el excluido, sino prever el incluido (Corcini-Lopes, 2004, p. 11).

En este contexto, la norma que legitima los que están incluidos es la misma que crea la frontera que produce el grupo excluido. Siguiendo esta premisa, el diálogo sobre accesibilidad de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores debe, necesariamente, valerse de la línea tenue que comporta la inclusión y la exclusión para avanzar en el debate y aproximar los procesos imbricados en los funcionamientos de las normas sociales que están por detrás de las barreras contra esos estudiantes.

Se puede decir que del mismo modo que inclusión existe para la exclusión, *capacidad* (17°) comprende la *discapacidad* (1°). En el análisis contextualizado de los términos, la palabra discapacidad es calificada sola, sin vincularla a los criterios que suman las capacidades. Cuando la capacidad aparece en las producciones es una característica reivindicada por existencia y por su autenticidad en la experiencia de personas con discapacidad (ejemplo, cuando dice que “*los estudiantes con discapacidad también son capaces*”). Sin embargo, más allá que pensar en la propia discapacidad, es posible hacer el movimiento contrario: ¿Qué es la capacidad? ¿Quién son los individuos sin discapacidad? ¿Qué representa ser capaz en la universidad? ¿Cuáles criterios son asociados aquellos dichos sin discapacidad hacia las personas etiquetadas como discapacitados? Es importante recordar que se fomentó el debate sobre capacidad y no-deficiencia en la parte introductoria de esa tesis.

La *diversidad* (9°) y la *diferencia* (6°) son celebradas en los debates contemporáneos sobre educación inclusiva y por eso aparecieron con periodicidad en las investigaciones revisadas (Kathryn-Woodward, 2000; Brazão-Ferreira, 2004). Aunque esos conceptos sean tratados en el mismo contexto de análisis, ellos son discursos con sentido político singular. Mientras el discurso sobre diversidad insinúa el reconocimiento de la intrínseca pluralidad humana, resaltando la variedad de aspectos fisiológicos y estéticos, la conceptualización sobre diferencia destrona los parámetros de ser humano a partir del presupuesto de que es necesario desnaturalizar cualquier característica dicha como biológica y esencialista, pues “las diferencias empíricas – como el color de la piel o la sordera – no tienen ningún valor natural”, sino “reciben significados en efecto de las relaciones históricas y políticas que se articulan en las sociedades donde estas marcas de diferencias están presentes” (Georges-Ganguilhem *apud* Bernardo-Skliar y Maria-Souza, s/f, p. 4).

Por otro lado, en esta revisión de literatura se ha identificado que el uso del término *diversidad* refuerza el sentido natural de la pluralidad que podía ser comparado al proceso de afirmación de la nuestra esencia humana ante al racismo, o sea, el simplismo del discurso de que *somos todos humanos* o el énfasis de la posible *conciencia humana* contra las pautas específicas de luchas raciales. En este contexto, el discurso de diversidad se convierte en “una variable aceptable y respetable en el proyecto hegemónico de la normalidad” que mantiene los sistemas de representaciones, las fronteras humanas, las desigualdades y aún “obscurece el significado político de las diferencias culturales” a favor de “un cierto pluralismo que refiere siempre a una norma ideal” (Bernardo-Skliar y Maria-Souza, s/f, p. 6-7).

Justamente para no correr este riesgo discursivo de naturalización y despolitización de las diferencias e identidades, es necesario un trabajo cognoscitivo en las investigaciones sobre discapacidad, de deconstrucción-construcción de las marcas de identidad y de los sujetos marcados como *diferentes* y *no diferentes* para identificar las normas culturales que descalifica/califica y subordina/domina un grupo o persona (Sousa-Santos, 1997), teniendo en cuenta aquí el contexto de la educación superior.

En las palabras revisadas, las *posibilidades* (8°) de actuación de las personas con discapacidad al expresaren su *satisfacción* (16°) y nivel de *autodeterminación* (18°) fueron conceptos de interés de los investigadores. Así, tratándose de educación superior, la autodeterminación de estudiantes con discapacidad es una temática que está presente en las investigaciones. Articuladamente, los temas de la *autonomía* (14°) universitaria y *movilidad* (14°) también tuvieron gran destaque en los recursos de frecuencia e ilustran los relatos de las propias personas con discapacidad al indicar indicios de que la accesibilidad no es un tema universal, o sea, depende de la experiencia particular y de la percepción de las personas con discapacidad sobre su contexto e interacción (Septimio-Limeira, 2014). Ese es un dato importante, porque como discutido en la sección anterior, la participación directa de las personas con discapacidad en la disseminación de información sobre su realidad favorece la creación de estrategias de intervención más realistas y efectivas para la mejora de la oferta de accesibilidad.

Las palabras más citadas por los investigadores tienen relevancia porque indican las problemáticas emergentes hacia el objeto de estudio y evidencian los principales términos que son abordados por los investigadores en determinado campo. Igualmente, los conceptos que son importantes para una determinada problemática, pero son pocos mencionados y/o que no aparecen en los buscadores revelan la necesidad de explorar nuevos enfoques en un trabajo investigativo.

1.4 Ausencia de las palabras Mujer, Feminismo y Género

Teniendo en cuenta las palabras *accesibilidad*, *educación superior* y *discapacidad* los buscadores de frecuencia de palabras no identificaron en los 72 trabajos los términos *mujeres/mujer*, *feminismo* y *género*, pues en las reducidas veces que son mencionados son fragmentos de textos transcritos de las directrices de la ONU (que abordan pautas sobre la inclusión de la diversidad en los sistemas educacionales) o la descripción del sexo de las participantes. Ese dato confirma la hipótesis de esta tesis sobre la necesidad de introducción del tema de feminismo y género en la problematización sobre accesibilidad y discapacidad en la educación superior. La ausencia de tratamiento científico con ese enfoque representa una brecha que invisibiliza las desigualdades y las restricciones generadas por las relaciones de género que ponen en condición de múltiple vulnerabilidad y desventaja las mujeres con discapacidad.

El mundo digital ha contribuido para la intensa diseminación de publicaciones científicas y eso ha permitido el acceso abierto, rápido y de bajo costo de acervo intelectual. Ahora es un reto para los investigadores acompañar el flujo dinámico, veloz y actualizado de la diseminación de información científica. En ese contexto, es necesario el desarrollo de métodos de revisión literatura y también de la capacidad crítica investigadora para filtrar, relacionar, analizar y profundizar informaciones encontradas en los bancos de datos. Así, la revisión de literatura no es una etapa secundaria de la investigación empírica, sino un momento importante en que el investigador observa, crítica y autoevalúa lo que ha sido delimitado y deducido en el plan de investigación.

Además, la revisión de literatura es el momento propicio para evitar el riesgo de *reinventar la rueda* o de reproducir de modo simplista el conocimiento. En suma, es necesario evitar el desperdicio de tiempo, esfuerzo y recursos en trabajos que acaban manteniendo la circularidad y la repetición de la información. Por ello, la innovación y la divulgación de diseños de revisión de literatura son alternativas que contribuyen para ampliar las opciones de escojas de los investigadores contemporáneos.

CAPÍTULO 2

La Accesibilidad en la Historia y en el Marco para Desarrollo Humano y Equidad de Género

El capítulo dos tiene como objetivo expandir el concepto de accesibilidad a partir del marco histórico y normativo para las personas con discapacidad, articulando a las definiciones para el desarrollo humano y equidad de género formuladas en los informes internacionales y en la literatura científica. En la primera parte, se presenta la línea temporal del concepto de accesibilidad desde directrices establecidas en los acuerdos entre Estados-Miembros y leyes y políticas sobre accesibilidad y discapacidad publicadas en los países de América Latina y España. La línea temporal enfoca aún los tres períodos de transición del feminismo (o mejor de los feminismos) que marcaron la historia del occidente con luchas, conquistas y cambios culturales.

La segunda parte de este capítulo aborda la correlación entre el concepto de accesibilidad y las definiciones de desarrollo humano puntuadas en los índices del PNUD. El concepto de desarrollo humano abre perspectiva para reflexionar sobre equidad de género, dado que las desigualdades entre hombres y mujeres es un factor que interfiere directamente en la estructura social y en la calidad de vida. Paralelamente, se defiende en esta tesis que la accesibilidad está en la base del desarrollo de los países porque es un derecho humano que antecede todos los demás derechos y por eso es el principio que garantiza la vivencia de la inherente dignidad de los individuos en especial, de aquellos que son vulnerables por enfrentar diferentes tipos de barreras sociales como las personas con discapacidad.

Por consiguiente, para aumentar las oportunidades de desarrollo humano es indispensable el fortalecimiento de la accesibilidad para que hombres y mujeres con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos humanos y libertades fundamentales. Así, es necesario un trabajo analítico que se comprometa en entender el significado jurídico de la accesibilidad y que trascienda su conceptualización en lo que se fundamenta como desarrollo humano y equidad de género y las implicaciones empíricas cuando se trata de grupos de personas con discapacidad, como previsto en este capítulo.

2.1 Línea Temporal del Contexto Histórico y Normativo para Accesibilidad e Igualdad de Género

Por cuestión didáctica, en este tópico se considera cuatro momentos históricos: **(1) de 1939 a 1950** en la prevalencia del modelo rehabilitador que coincidió con el final de la primera ola del feminismo (Di-Nasso, 2004; De-Miguel, 201; Kazumi-Sasaki, 2004); **(2) de 1960 a 1970** período en que se empieza a extenderse el modelo de la integración de las personas con

discapacidad y también las luchas por derechos reproductivos y contra la opresión en ámbito de la familia y precarización de la mano de obra femenina (De-Miguel, 2011; Di-Nasso, 2004); **(3) de 1980 a 1999** cuando los organismos internacionales iniciaron el proceso de diseminación de un modelo de sociedad inclusiva y de Diseño Universal (Sánchez-Fuentes, Díez-Villoria y Martín-Almaraz, 2016). En este mismo período, las teorías sobre género empezaron a expandirse al desconstruir el sentido unificado de la categoría ‘mujer’ desde la influencia de las feministas negras y del movimiento Queer (Osborne-Raquel y Molina-Petit, 2008) y **(4) A partir de los años 2000** cuando la discapacidad es valorada como parte de la diversidad humana y resignificada en el modelo social y de la igualdad de oportunidades de participación (ONU, 2006). En consonancia, los modelos pos-estructuralistas de la ‘tercera ola del feminismo’ diseminan el discurso de diferencias humanas, como el género y la discapacidad, en características culturales y no esencialistas.

Para revisar y ampliar la noción de accesibilidad y la influencia del movimiento feminista en ámbito de la discapacidad, a continuación se presenta la línea temporal con las directrices establecidas en las reuniones de la ONU y leyes y políticas de accesibilidad que tuvieron gran impacto en este siglo, principalmente en los continentes europeo y americano.

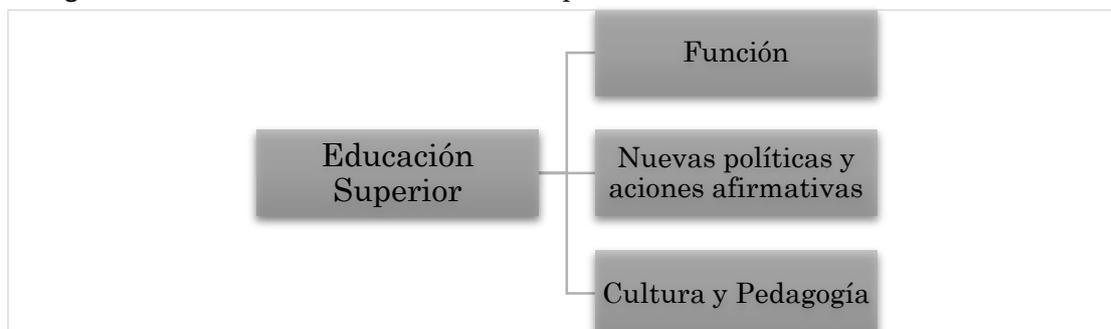
CAPÍTULO 3

Incumbencias, Políticas Afirmativas y Pedagogías para la Educación Superior

En este capítulo tiene como objetivo analizar el significado conceptual, normativo y pedagógico de la Educación Superior frente las demandas emergentes de la sociedad actual, específicamente, las políticas de afirmativas para el ingreso de personas con discapacidad. Este capítulo está alineado al argumento de esta tesis que afirma que *la accesibilidad a la educación superior expande la posibilidad de desarrollo humano y es empoderadora*. Este argumento es parte del presupuesto de que con el acceso a la formación superior, las personas con discapacidad tienen las opciones de vida ampliadas (ONU, 2012) y a partir de eso ellas gozan de la oportunidad de participar de procesos de excelencia educativa que forman para adquisición de competencia para criticidad e intervención social. El acceso a la universidad aún es capaz de impactar en la intersubjetividad de los sujetos involucrados e interferir en la formación de una nueva identidad, compatible con la actitud más empoderada y activa. Además, la abertura para participación de mujeres con discapacidad en espacio de privilegio social como la universidad, puede fortalecer la identidad individual y colectiva de este grupo.

En esa perspectiva, este capítulo fue elaborado en los siguientes fundamentos:

Figura 8. Fundamentos de la educación superior



Fuente: Elaboración propia.

Para entender la importancia de la educación superior en la formación humana y social, es necesario primero de todo atención al hecho de que ni siempre ese potencial empoderador y transgresor de la Educación Superior está imbricado en sus procedimientos administrativo, técnico, científico y pedagógico (Fiona-Moola, 2015). Por ejemplo, las soluciones a las problemáticas aportadas por los investigadores, muchas veces, tardan a ser incorporadas en la propia vivencia académica, porque la universidad mantiene cierto grado de conservadorismo, elitismo y tolerancia tácita (Fiona-Moola, 2015). Del mismo modo, la ciencia y el ambiente universitario son

responsables por producir discursos que imponen estereotipos y dominación para minorías, como registrado en la literatura feminista y en los estudios contemporáneos sobre la discapacidad (Pinto-González, 2003; Luna-Ruiz, 2004; Souza-Silva y Brazão-Ferreira, 2017). Por tanto, la revisión sobre las nociones contemporáneas de universidad y carrera académica para los estudiantes tradicionales y no tradicionales (Fiona-Moola, 2015) es un camino viable para entender cuáles son los parámetros que circunscriben políticas, servicios y prácticas de accesibilidad en este escenario.

En ese contexto, en la primera parte de este capítulo, la educación superior es situada en las problemáticas emergentes de la sociedad del conocimiento, pasando por su propia concepción y normalización en ámbito de enseñanza, investigación y tecnología en que se preguntan: ¿Cuál es el papel de la educación superior? ¿Qué se espera de este nivel educativo en el actual modelo de sociedad informatizada y conectada? En la segunda parte, se aborda las políticas afirmativas para ingreso de grupos vulnerables en estudios superiores en la adopción de los principios de participación, igualdad y equidad de oportunidad (ONU, 2006). En esta sección, se presenta la expansión de la educación superior en la América Latina, emergente de sus “años de oro”. Este fue el momento donde se registró el mayor número de ingreso de personas con discapacidad en carreras superiores en esta región. Por último, se caracteriza el alumnado con discapacidad en España y Brasil con la finalidad de percibir como esos estudiantes están distribuidos en la educación superior y en ámbito laboral para entrelazar con la información recopilada en la etapa empírica de esta investigación, discutidas en los próximos capítulos.

CAPÍTULO 4

Metodología

Este capítulo tiene como objetivo describir el método que fue utilizado para recopilar, organizar y analizar los datos de esta tesis. En el primero apartado, se explicita el diseño de la investigación con la descripción de los instrumentos y técnicas utilizadas en todas las etapas. En el segundo momento, se caracterizan las universidades involucradas, los participantes y las fuentes de datos consultadas. En la tercera parte, se sitúa el marco de referencia para la elaboración de los indicadores. Posteriormente, se indican los colaboradores y el método utilizado para realización de la aplicación piloto. Por último, se fundamenta la tesis en las normativas éticas nacionales e internacionales que regulan el desarrollo de la ciencia con seres humanos.

4.1 Diseño de la Investigación

Esta investigación es del tipo analítico-conceptual y empírico-descriptiva (Anduiza *et al.*, *apud* Rivas-Pérez y Graciela-Rodríguez, 2017) con la finalidad de definir lo que es accesibilidad y equidad de género en el ámbito de las normativas y literatura, transformar esos conceptos en indicadores y aplicarlos para mapear las condiciones de formación de estudiantes con discapacidad en las universidades públicas brasileñas. La revisión de las nociones discursivas y empíricas de la accesibilidad pretende, a lo largo del estudio, ampliar ese concepto desde los referenciales de los estudios de feministas y los enunciados para el desarrollo humano. A continuación, se presentan los objetivos y preguntas orientadoras de la tesis.

4.1.1 Objetivos Generales

1. Revisar y ampliar la noción política, legal y conceptual de accesibilidad en la educación superior en el marco nacional e internacional.
2. Elaborar indicadores de accesibilidad desde un abordaje feminista e interdisciplinar.
3. Caracterizar las condiciones de accesibilidad en la perspectiva de la equidad de género de las universidades brasileñas.

4.1.2 Objetivos Específicos

1. Expandir el concepto de accesibilidad a partir del referencial sobre desarrollo humano y de la epistemología feminista.
2. Caracterizar la transversalidad e interdisciplinaridad del concepto de

accesibilidad en las dimensiones educativas, político-legal, social, cultural, histórica y económica.

3. Identificar diferencias de género en las experiencias de estudiantes con discapacidad en la educación superior.
4. Evaluar las condiciones de accesibilidad y equidad de género desde la opinión de docentes universitarios, profesionales del núcleo de accesibilidad y estudiantes con discapacidad.
5. Planificar el uso de los indicadores en el ambiente digital.

4.1.3 Preguntas Conductoras

1. ¿Cuáles son los fundamentos para establecer normas de calidad de accesibilidad desde la perspectiva de la equidad de género en la universidad?
2. ¿Cuáles son las condiciones de formación existentes para estudiantes con discapacidad en la educación superior en Brasil?
3. ¿Cómo se manifiestan las diferencias de género en la experiencia de personas con discapacidad en la universidad?
4. ¿Cómo indicadores de accesibilidad pueden ser organizados en un ambiente digital?

4.2 Método, instrumentos y técnicas

Para alcanzar lo que se propone en este estudio, esta investigación utiliza una serie de instrumentos y técnicas que objetivan reunir datos cualitativos y cuantitativos, descritos en el cuadro a continuación:

Cuadro 13. Técnicas e instrumentos utilizados en las etapas de la investigación

Técnicas e Instrumentos	Objetivo	Etapas
Revisión de literatura	Identificar y analizar los referenciales nacionales e internacionales sobre accesibilidad, discapacidad y relaciones de género en la educación superior.	Elaboración del cuerpo teórico.
Análisis documental	Revisar el marco político-legal que regula accesibilidad en los países de América Latina y Europa. Revisar y ampliar los principios de la accesibilidad articulado a la equidad de género en la educación superior.	Elaboración del cuerpo teórico y construcción de los indicadores.
Programa NVivo 11	Agrupar los textos de la revisión de literatura por medio del uso de los recursos consulta de frecuencia de palabras, árbol de conceptos y nube de	Elaboración del cuerpo teórico.

	palabras.	
Diagrama de Venn	Comparar conceptos, palabras, situaciones y opiniones en las similitudes y en las divergencias.	Elaboración del cuerpo teórico y análisis de los datos empíricos.
Línea Temporal	Organizar por fecha y período los documentos y referenciales sobre accesibilidad, discapacidad y feminismo.	Elaboración del cuerpo teórico.
Encuesta Online	Mapear las opiniones de profesionales del núcleo de accesibilidad, docentes y estudiantes con discapacidad de universidades brasileñas.	Recopilación, organización y análisis de los datos empíricos.
Bola de nieve	Identificar nuevos participantes de los tres grupos encuestados a partir de la indicación de los que han participado.	Recopilación de los datos empíricos.
Memorial	Recordar personas, experiencias, situaciones y emociones proscritas en el ámbito de la vida académica y personal que ayuden a reflexionar los temas.	Todas las etapas.
Diario de campo	Escribir, de manera espontánea y libre, inferencias, recordatorios, referencias, contactos y otras informaciones relativas a la tesis.	Todas las etapas.
Autoevaluación	Rever los procedimientos y el lenguaje adoptados en las etapas empíricas y en la versión escrita de la tesis a partir de la contribución de los participantes y de la directora de tesis.	Todas las etapas.

Fuente: elaboración propia.

La utilización de las técnicas e instrumentos planteados tiene el propósito de ofrecer diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio delimitado. En este contexto, la cuantificación realizada en este estudio no tiene el objetivo de controlar la realidad o aprehender tendencias de conductas asociadas a las causalidades de los fenómenos (Pérez *apud* Souza-Silva y Brazão-Ferreira, 2017), sino es más una forma de organizar, ilustrar y explorar los contextos estudiados para revisarlos y reinventarlos en un proceso continuo de contraste de la información numérica con otras fuentes de datos.

De este modo, la cuantificación ilustrativa es la manera de obtención de información y no su fin (Rhoda-Linton, 1997). Del mismo modo, hay aspectos subjetivos de la experiencia de accesibilidad (como cultura, relaciones, actitudes y opiniones) que no pueden ser obtenidos apenas por técnicas de medición. Por ello, ha surgido en ese estudio la necesidad de utilización del método mixto para captar aspectos cuantitativos y cualitativos en el contexto conceptual y empírico de la investigación.

CAPÍTULO 6

Resultado de la Aplicación Piloto

La aplicación piloto tuvo la finalidad de aumentar la validez del instrumento y la calidad de los análisis de los datos. Por ello, el instrumento fue utilizado junto a los profesionales responsables por la política de igualdad y accesibilidad de una universidad española. Cada indicador e ítem fue analizado en términos de comprensión del contenido, formateo y lingüística. Es decir, a partir de las respuestas de los participantes, se evaluó la eficacia de la presentación de las cuestiones para recopilar los datos de manera más afectiva. El piloto fue crucial para la definición de la organización de las tablas y gráficos en los análisis de los datos. A partir de la aplicación del piloto, el método científico pasó por modificaciones que fueron relevantes para consolidar las etapas empíricas de la investigación.

En resumen, este capítulo describe y analiza los resultados del piloto que fue realizado presencialmente en una universidad española. En la primera parte, se caracterizan el perfil de los estudiantes con discapacidad, los datos de los ciclos de estudio, sexo y ramas de conocimiento en la distribución general de esos estudiantes. En la segunda parte, se presentan los resultados de la encuesta respondida por los profesionales responsables por las acciones para accesibilidad y equidad de la institución. Por último, se discute los cambios metodológicos que se llevó a cabo después de la aplicación piloto.

CAPÍTULO 7

Presentación y análisis de los datos: condiciones de accesibilidad en las universidades brasileñas

El capítulo séptimo tiene el objetivo de presentar y analizar los datos recopilados en la etapa empírica de la investigación. Es decir, el presente texto trae las informaciones y opiniones de los participantes, recogidas por medio de encuesta online. Ese capítulo se nordea por la siguiente pregunta de la tesis: *¿Cuáles son las condiciones existentes para estudiantes con discapacidad en la formación superior en Brasil?* En resumen, los datos tienen el propósito de identificar y caracterizar, de manera analítico-crítica, cómo se ofrecen la accesibilidad y la equidad de género en la formación universitaria de estudiantes con discapacidad.

Los resultados del piloto indican reformulaciones en la versión final del instrumento. Por ese motivo, se añadió una cuestión abierta a la encuesta. Esa cuestión tiene la finalidad de captar dimensiones cualitativas de la experiencia y los posicionamientos de los participantes sobre los temas presentados en la encuesta. La narrativa libre de los encuestados amplía las posibilidades de análisis, pues ofrece informaciones contextuales y perspectivas personales que no pueden ser aprehendidas por los ítems cuantitativos del cuestionario.

Los datos recopilados en las encuestas son complementados con informaciones publicadas en los medios virtuales sobre acciones consolidadas y narrativas públicas que indican la situación actual de inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior participantes del estudio. Las fuentes de datos adicionales son: publicaciones en las redes sociales, aplicaciones, sucesos de periódicos, fotos, correos, foro online, conversas informales, contenidos de las páginas web de las universidades, texto de la política de accesibilidad y convocatorias de los exámenes de admisión.

En ese contexto, el presente capítulo está dividido en siete secciones principales. En la primera, se caracteriza el perfil de los encuestados que corresponde a tres grupos de participante: Grupo 1 - profesionales del núcleo de accesibilidad; Grupo 2 - docentes universitarios y Grupo 3 - estudiantes con discapacidad. La segunda sección detalla la distribución de los estudiantes con discapacidad por rama, curso y sexo. En la tercera, cuarta y quinta secciones, se analizan las respuestas para las cuatro dimensiones de los indicadores: Pre-Ingreso, Ingreso, Permanencia y Egreso. Por último, se explicitan los resultados generales de los indicadores con atención a los ítems sobre género.

Conclusiones y Discusión

Esta investigación tuvo como objetivos revisar y ampliar la noción política, legal y conceptual de accesibilidad en la educación superior desde el marco brasileño e internacional; elaborar indicadores de accesibilidad a partir de un abordaje feminista e interdisciplinar y caracterizar las condiciones de accesibilidad en las universidades brasileñas de una población compuesta de tres grupos: (Grupo 1) profesionales de núcleos de accesibilidad; (Grupo 2) docentes universitarios y (Grupo 3) estudiantes con discapacidad. Para alcanzar los objetivos se utilizó el método mixto que reúne instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas.

Las conclusiones y discusiones de la tesis se desarrollan a partir de la contestación a cuatro preguntas que han sido formuladas en el inicio de ese estudio:

- (1) ¿Cuáles son los fundamentos para establecer normas de calidad de accesibilidad desde la perspectiva de la equidad de género en la universidad?
- (2) ¿Cuáles son las condiciones de formación existentes para estudiantes con discapacidad en la educación superior en Brasil?
- (3) ¿Cómo se manifiestan las diferencias de género en la experiencia de personas con discapacidad en la universidad?
- (4) ¿Cómo indicadores de accesibilidad pueden ser organizados en un ambiente digital?

Para responder a las preguntas, los datos fueron organizados en cuatro dimensiones: Pre-ingreso, Ingreso, Permanencia y Egreso. Esas dimensiones enfocan 12 indicadores y 94 ítems con cuestiones de accesibilidad y equidad de género que fueron desarrolladas en la primera etapa empírica de la tesis. La evaluación de los indicadores ha sido realizada por medio de encuesta online que identificó la opinión de los grupos de participantes a partir de la contestación a preguntas cerradas y narrativas libres sobre los temas.

Esta tesis se compromete en tornar audibles las *voces* de los estudiantes con discapacidad en la experiencia en universidades federales, que son las instituciones de mayor prestigio en el sistema educativo brasileño (Oliveira-Nunes, 2012). Por tanto, las pocas personas con discapacidad que están en las universidades representan la minoría de la población en general y excepción para su propio grupo (Brasil, 2016; IBGE, 2010; OMS, 2011). De este modo, la participación de las personas con discapacidad en ese estudio tiene un valor singular, pues son ellas que pueden indicar las evidencias más realísticas sobre las múltiples barreras que disminuyen las posibilidades de ingreso y aumentan los casos de suspenso y deserción en la carrera de los pocos representantes de ese grupo que consiguen llegar a la educación superior (Brandão-Souza, 2014; Fiaux-Mendes, 2015; Fiona-Moola, 2015; Souza-Silva, 2014). Por ello, es parte de la consolidación de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad

(Brasil, 2004, 2015; España, 2003; ONU, 1994, 2006) hacer visibles los posicionamientos de las personas con discapacidad y a partir de esas evidencias identificar y eliminar las barreras que impiden el desarrollo humano de ese grupo (PNUD, 1990).

La elaboración de esta tesis fue un camino de descubrimientos y desafíos. El primero fue la elección de redactar el texto en el idioma distinto de mi lengua materna. La preferencia de escribir en castellano fue la manera de romper barreras lingüísticas para una comunicación más próxima con los miembros de la comunidad universitaria que son parte de esa experiencia. Así, el aprendizaje del castellano se desarrolló de manera dinámica en el proceso de elaboración de ese trabajo y en la inmersión en la cultura española durante los años de formación en el doctorado. Así, los límites gramaticales y lingüísticos son marcas de la experiencia de intercambio que tuvo gran relevancia para la investigación y sin duda, para mi crecimiento personal.

El segundo reto enfrentado ha sido metodológico, pues la elaboración de indicadores involucra competencias que son construidas en el proceso. A lo largo de la investigación, se constató que la obtención de los datos por medio de un instrumento cuantitativo pareció insuficiente para mapear las condiciones de accesibilidad y equidad de género, dado que las dimensiones cualitativas son importantes para identificar y entender aspectos subjetivos de discursos y prácticas. Por tanto, la combinación de datos fue más apropiada para aproximarse de los posicionamientos y experiencias de los participantes y por eso esa fue decisión tomada durante el camino metodológico.

El último desafío más evidente fue analizar dos conceptos amplios y multifacéticos que son la accesibilidad y equidad de género. El trabajo de definir, resumir y entrelazar dimensiones e ítems que incorporen esas conceptualizaciones implicó en una serie de decisiones sobre lo que priorizar en los indicadores. Además, estudiar un tema inexplorado significa desarrollar la capacidad de observar lo que está invisible en la experiencia humana, eso del mismo modo que demuestra la relevancia de la tesis, también es un gran reto para la investigación debido a la ausencia de otras perspectivas sobre lo que se investiga. Por ello, la continuidad de investigaciones con ese enfoque es muy necesaria.

Teniendo en cuenta esos aspectos, para estudios futuros se recomienda las siguientes temáticas (a) el uso de métodos comparativos entre países para el análisis de la calidad de la accesibilidad en la perspectiva de género en las universidades de diferentes localidades; (b) la investigación inter/transdisciplinar que revise la noción conceptual actualizada de la accesibilidad y equidad de género; (c) la identificación pormenorizada de las barreras de género que provocan desigualdad para personas con discapacidad en los ciclos universitarios; (d) el análisis de la influencia de la condición de discapacidad en el ingreso a la educación superior desde el entrelace de variables como renta, juventud, etnia, sexualidad u otras; (e) el estudio profundizado de cada dimensión delimitada en ese estudio – pre-ingreso, ingreso, permanencia y egreso – con recomendaciones y (f) la investigación

comprometida con la *voz* de las mujeres con discapacidad para que ellas narren su historia de vida y lo que significa ingresar en la universidad.

Por fin, se añade que la práctica científica como un ‘espacio vivo’ para el activismo y la reflexión contribuye para la construcción colectiva de formas más justas de (con)vivir en sociedad. Se asume, por tanto, que el discurso científico es influyente, por eso lo que se presenta en esa tesis es *una mirada particular* que abre nuevas posibilidades de análisis con un propósito político muy claro: conectar lo que se habla a lo que se hace para que el derecho a la accesibilidad y la equidad de oportunidad sean realidades vividas y narradas por hombres y mujeres con y sin discapacidad en la educación superior.

Referencias

- Alamini-Baú, M. (2015) *Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR-câmpus Medianeira*. Máster en Educación, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Albert-Memmi. (1974). *The Colonizer and the colonized*. UK: Education & Academic Ltd.
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Educ. Educ.*, 18(2), 193-208.
- Amcham Brasil. (2017). *Cotas ajudam, mas falta inclusão: o que pessoas com deficiência enfrentam no mercado de trabalho*. Recuperado en 21 julho, 2018, en <https://economia.estadao.com.br/blogs/ecoando/cotas-ajudam-mas-falta-inclusao-o-que-pessoas-com-deficiencia-enfrentam-no-mercado-de-trabalho/>
- Anthony-Giddens. (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Antonio-Centeno. (2016). *Presentación del Documental Yes, We Fuck!* Universidad de Salamanca. Recuperado en 05 mayo, 2018, de http://vozesempoderamentoeinclusoadapcd.blogspot.pt/2016/05/yes-we-fuck-documentario-espanhol_4.html
- Andrade-Oliveira, D. (2012). Lei 1271/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil. *Democratização da Educação Superior no Brasil: Avanços e Desafios*. Porto de Galinha, Brasil: 35º Reunião Anual da ANPED.
- Anne-Lovering. Gabriela-Sierra. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. Género y educación*, (7). Recuperado em 15 septiembre, 2018, de http://americalatinalgenera.org/newsite/images/curriculum_oculto_genero_copy.pdf
- Ángela-Aguiar, M. (2010) Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. *Revista Educação e Sociedade*, 31(112), 707-727. Recuperado em 04 julho, 2014, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Araya-Cortés, A. González-Arias, M. Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educ. Educ.* 17(2), 289-305.
- Aracil-Rafael. Oliver-Joan, & Segura-Antoni. (1998). *El mundo actual: De la segunda guerra mundial a nuestros días*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Argentina. (1994). *Ley 24.314 de 15 de marzo de 1994. Accesibilidad de personas com movilidad reducida*. Recuperado en 17 enero, 2018, de <http://www.solesdebuenosaires.org.ar/Leyes/Ley-24314.html>
- August-Comte. (1908). A General View of Positivism. By J. H. Bridges. M. B. *A New Edition. With an Introduction*. Lodon: George Routledge & Sons Limited.
- Balsanulfo-Oliveira, Z.R.B & Laura-Carnielli, B. (2010). Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão do estudante. *Jornal de Políticas Educacionais*, (7), 35–40. Recuperado em 07 de abril, 2017, de <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21861>
- Barreto-Simas, A.L. Faria-Souto, J, & Carvalho-Freitas M.N. (2014). Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: percepção dos universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 16(3), 30-42.

Batista-Rangel, A. (2015). *Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios*. Máster en Educación, Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Barbosa-Oliveira, A. et al. (2009). Enfermeiras brasileiras na retaguarda da Segunda Guerra Mundial: repercussões dessa participação. *Enferm. [online]*. 18(4), 688-696. Recuperado en 18 enero, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072009000400010&script=sci_abstract&tlng=pt

Bernardo-Skliar, C. Maria-Souza, R. (s/d). *Considerações sobre as diferenças: caminhos para se (re)pensar a educação*. Recuperado en 23 enero, 2017, de <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm>

Bolivia. (2003). *NB 1220005 de 31 de diciembre de 2003*. Recuperado en 23 de enero, 2018, de https://www.oopp.gob.bo/uploads/Guia_Nacional_17_Normas_Bolivianas.pdf

Bom-Conselho. L. M. S. (2015). *Acessibilidade na Educação Superior: Reflexões sobre a Trajetória de Estudantes com Deficiência na UFRB*. Máster en Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bahia, Brasil.

Borroto-López, L.T. (2004). *Universidad y Sociedad: Los retos del nuevo siglo*. Recuperado en 26 enero, 2018, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/cu/cu-019/index/assoc/HASHd843.dir/plantilla.html>

Buquet-Corleto, A., Jennifer-Cooper. & Rodríguez-Loredo, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. Recuperado en 06 abril, 2018, de <http://renies.cieg.unam.mx/index.php/sistema-de-indicadores-para-la-equidad-de-genero-en-instituciones-de-educacion-superior-julio-2010/>

Braga-Albino, I. (2010). *Acesso e Permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o Ponto de Vista do Docente e do Estudante com Deficiência*. Máster en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil.

Brandão-Souto, A. P. (2014). *Política pública do deficiente visual nas instituições de ensino superior*. Máster Profesional, Universidade Estadual do Ceará. Ceará, Brasil.

Brazão-Ferreira, W. (2001) *Making sense of exclusion in schools: an international perspective*. Thesis Doctor of Philosophy, University of Manchester, England.

Brazão-Ferreira, W. (2004, abril). Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. *Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down*. Bahia: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Brazão-Ferreira, W. (2017). *Estudo Sobre os Referenciais da BNCC e Propostas Pedagógicas sobre a Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência ou outras Necessidades Educacionais*. Unesco. Brasil.

Brazão-Ferreira, W. (2018). *Projeto Escola de Mães*. São Paulo: ONG Ed Todas.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1991). *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Recuperado en 17 abril, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm

Brasil. (1996); *Resolução 196/96*. Recuperado em 26 novembro, 2015, de <http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>

Brasil. (2000). *Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Recuperado em 17 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm

Brasil. (2001). *Lei 10.260 de 12 de julho de 2001*. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm.

Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação: 2001-2011*. Recuperado em 22 abril, 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Brasil. (2004). *Decreto nº 5.296 de 2 dezembro de 2004*. Recuperado em 23 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Brasil. (2005). *Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005*. Recuparado em 30 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em 01 maio, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>

Brasil. (2010). *Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010*. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Brasil. (2010). *Estatuto da Igualdade Racial*. Recuperado em 19 julho, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Brasil. (2012). *Desempenho de alunos cotistas: UERJ e UNICAMP*. Recuperado em 27 março, 2017, de <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/11/cotas-alunos-%20cotistas-desempenho-superior.html>

Brasil. (2012). *Lei nº 12.711 de 29 de agosto 2012*. Recuperado em 30 janeiro, 2018, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil. (2013). *Manual Bolsa Permanência*. Recuperado em 09 julho, 2017, de <http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>

Brasil. (2013b). *Documento Orientador: Programa Incluir*. Recuperado em 03 junho, 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=

Brasil. (2015). *Lei 13146 de 6 de julho de 2015*. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2016). *Censo da Educação Superior*. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf

Brasil. (2016b). *Informações sobre o FIES*. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>

Brasil. (2017). *Informações sobre o PROUNI*. Recuperado em 05 abril, 2017, de <http://siteprouni.mec.gov.br/>

Brasil. (2015). *Proyecto de ley Programa Escuela sin Partido*. Recuperado em 24 de setembro, 2018, de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

Brasil. (1989). *Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989*. Recuperado em 15 outubro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L7716.htm

- Brito-Lacerda, G. (2013). *Políticas de Acesso, Autonomia e Permanência da Pessoa com Deficiência nas Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Metropolitana do Cariri*. Máster en Políticas Públicas y Gestión de la Educación Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Caldas-Dantas, T; Souza-Silva, J. S. Pessoa-Carvalho, M. E. (2014). Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Ruptura e Empoderamento. *Rev. bras. educ. espec.*, 20(4), 555-568.
- Camilo-Ciantelli, A. P. (2015). *Estudantes com deficiência na universidade: Contribuições da Psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade*. Máster en Psicología del Desarrollo y Aprendizaje, Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho. Bauru, São Paulo, Brasil.
- Cantarelli-Branco, A. P. S. (2015). *Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: um estudo com pós-graduandos Bauru*. Máster en Psicología del Desarrollo y aprendizaje, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Carvajal-Osorio, M. M. (2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *Sociedad y economía*, (29), 175-201.
- Carla-Carmody, et al. (2016). *El trabajo de cuidados: desafíos en pos de la igualdad de género*. Recuperado en 14 marzo, 2018, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64671>
- Carlos-Tedesco. (2006). *J. Educar na Sociedade do Conhecimento*. Tradução: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira da Silva. São Paulo: Junqueira & Marin.
- Carlos-Filgueira. (2001). *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad en América Latina*. PNUD: impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Carta Capital. (2017). *Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil: Dados do Oxfam*. Recuperado em 19 julho, 2018, de <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil>
- Castelló-Santamaría, L. (2009). La mercantilización y mundialización del trabajo reproductivo: El caso español. *Revista de Economía Crítica*, (7), 74-94.
- Ceza-Carvalho, C. (2013) *Políticas Públicas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino: tecnologia assistiva na biblioteca do IFNMG Campus Januária*. Máster en Educación Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil.
- CESIT. (2017). *Dez anos de informações sobre o trabalho formal das pessoas com deficiência: 2007-2016*. Recuperado em 20 julho, 2018, de <http://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2017/12/Caracter%C3%ADsticas-do-emprego-formal-RAIS-13.12.17-1.pdf>
- CCE. (2000). *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Recuperado em 22 de janeiro, 2018, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52000DC0284>
- CEPAL. (2012). *Panorama Social da América Latina 2012: documento informativo*. Recuperado em 22 abril, 2015, de <http://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/1247-panorama-social-da-america-latina-2012-documento-informativo>

- Cobos-Ricardo, A. & Moreno-Angarita, M. (2014). Educación Superior y Discapacidad: Análisis desde la Experiencia de algunas Universidades Colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 83-101.
- Colacique-Gomes. R. (2013) *Acessibilidade para surdos, na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online*. Máster en Educación. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio do Janeiro, Brasil.
- Colombia. (2013). *Ley 1618 de 27 de febrero de 2013*. Recuperada en 23 enero, 2018, de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Colpo-Bortolazzo, J. (2015) *Intervenção Psicopedagógica na Educação Superior: Acessibilidade aos Estudantes com Deficiência*. Máster en Educación. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Corcini-Lopes, M. (2004). A inclusão como ficção moderna. *Pedagogia: a revista do curso*, 6(1), 7-20.
- Correia-Santos, F. (2014) *As Disciplinas de Exatas e o Processo de Ensino para Alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe*. Máster en Enseñanza de Ciencias, UFS, São Cristóvão, Brasil.
- Cuba. (2004). *Norma NC 391: 2004*. Recuperado en 17 enero, 2018, de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/normas_juridicas_cubanas_accesibilidad.pdf
- Daiane-Thomaz. (2016) *Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência*. Máster en Educación, Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina, Brasil.
- Da-Silveira, F.L. Bernardes-Barbosa, M.C. & da-Silva, R. (2015). Exame Nacional do Ensino Médio: Uma análise crítica. *Rev. Bras. Ensino Fís.* 37(1). 145-189.
- Dan-Goodley. *et. al.* (2017). *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. 2º edition. Los Angeles: SAGE Publications.
- Dávalos-Saravia, *et al.* (2011). *Guía de reflexión sobre la valorización del Trabajo de las mujeres y la Corresponsabilidad en el cuidado*. Recuperado en 19 septiembre, 2018, de <http://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2014/03/GUIA-METODOLOGICA-VALORIZACION-DEL-TRABAJO-DE-LAS-MUJERES.pdf>
- Débora-Diniz. (2017). *Como fazer um Diário de Campo*. Recuperado em 26 junho, 2018, de <https://youtu.be/NYTB3w2d99I>
- De-Carvalho, C.H.A. (2006). O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educ. Soc.*, 27(96), 979-1000.
- De-Miguel, A. (2011). *Los Feminismos a través de la Historia*. Recuperado en 17 enero, 2017, de <https://www.nodo50.org/mujeresred/>
- De-Mello, A.G. Henrique-Nuernberg, A. (2012). Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, 20(3), 635-655.
- De-Souza, B.C.S. (2010). *Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil*. Máster en Educación. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Di-Nasso, P. (2014). *Mirada histórica de la discapacidad*. Recuperado en 16 enero, e 2018, de http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/
- Dos-Anjos. (2013). A questão 'cor' e 'raça' nos censos nacionais. *Indic. Econ. FEE*.

41(1), 103-118.

Donna-Mertens. (2010). Gender Equity for People with Disabilities. In. *Handbook for achieving gender equity through education*. 2. ed. New York: Routledge.

Donna-Wilshire. (1997). Os usos do mito, da imagen e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In. *Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.

Donizeti-Vigentim, U. (2014). *Tecnologia Assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas*. Máster en Educació). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, Brasil.

Dos-Santos, P.A. (2012). Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público: dos ecos de Durban à lei de cotas. *Revista de C. Humanas*, 12(2), 289-317. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo1vol12-2.pdf>

Edgar-Morin. (2010). *Sobre la interdisciplinaridad*. Recuperado em 17 junho, 2017, de http://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/m_ins/doc_ins/o_uni/ORIENTACIONES/PDF_ORIENTACIONES/43.pdf

Edward-Said. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.

Egido-Gálvez, I. Fernández-Díaz, J. & Arturo-Galán. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes pocos representados en las universidades españolas. *Educación XXI*. 17(2), 57-81.

EEES. (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la aplicación del proceso de Bolonia*. Recuperado em 24 fevereiro, 2017, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11088>

Emília-Preste, Edineide-Jezine, & Celso-Scocuglia, A. (2012). A democratização do Ensino Superior Brasileiro: O Caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 1-11.

ENEM. (2018). *Edital nº 16, de 20 de março de 2018*. Exame nacional do ensino médio. Recuperado em 17 setembro, 2018, de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf

Erving-Goffman. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Recuperado em 11 maio, 2018, de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/308878/mod_resource/content/1/Goffman%20%20Estigma.pdf

España. (1999). *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre: Protección de Datos de Carácter Personal*. Recuperado en 23 abril, 2016, de <http://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-23750-consolidado.pdf>

España. (2000). *Plan de Acción INFO XXI: la Sociedad de la Información para Todos*. Recuperado en 22 enero, 2018, de <https://www.internautas.org/documentos/infoxxi.pdf>

España. (2003). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. Recuperado en 17 de enero, 2018, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>

- España. (2004). *LO 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Recuperado en 05 de marzo, 2018, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- España. (2007). *LO 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Recuperado en 05 de marzo, 2018, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- España. (2001). *LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, reformada por la LO 4/2007 de 12 abril*. Recuperado en 05 de marzo, 2018, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Escarabajal-Arrieta M. D., & Soto-Lorente, L. (2012). *Evolución de la elección de carrera desde una perspectiva de género*. Recuperado en 26 febrero, 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4715019>
- Eumelia-Galeano-M, ME. (2004). *Diseño de proyecto en la investigación cualitativa*. 1º ed. Colombia: Fondo Editorial. Universidad EAFIT.
- Fernando-Alonso. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *Trans. Revista de Traductología*, (11), 15-29.
- Fernando-Fontes. Sena-Martins & B. Pedro-Hespanha. (2014). The emancipation of disability studies in Portugal. *Disability & Society*, 29(6), 849-862.
- Ferreira-Villa, C., Vieira-Aller, M. J., & Vidal-García, J. (2014) La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de investigación Educativa*, 32(1), 139-157.
- Ferreira-Miranda, B. S. (2014). *Inclusão de Alunos que apresentam Deficiência Visual na Educação Superior: Adaptação de Material Didático*. Máster en Letras y Ciencias Humanas. Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, Brasil.
- Fernando-Pissetti, R. Borges-Vieira, GB. (2013). *Processo de Design: Técnicas de visualização, análise e síntese de dados*. Recuperado em 12 junho, 2018, de <http://ojs.fsg.br/index.php/pesquisaextensao/article/view/633/649>
- Fiaux-Mendes, H. S. (2015). *A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem*. Máster en Educación, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil.
- Fidelis-Moura, A. (2016). *Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do Ensino Médio*. Máster en Psicología del Desenvolvimento y Aprendizaje. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, Brasil.
- Fiona-Moola J. (2015). The Road to the Ivory Tower: The Learning Experiences of Students with Disabilities at the University of Manitoba. *Qualitative Research in Education*. 4(1), 45-70.
- Flores-Hernández, A., & Espejel-Rodríguez, A. (2015). El sexismo como práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*. (21), 128-142.
- Fundación Universia. (2016). *Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado en 21 febrero, 2018, de http://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf
- Frantz-Fanon. (1956). *Black skin white masks*. Traducción de Charles Lam Markmann. France: Edición Seuil.

- Franco-Cruz, E. (2011). Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Revista Psicologia Política*, 11(21), 73-90.
- Gairín-Sallán, J., & Muñoz-Moreno, J. L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación*, XXII(43), 71-90, septiembre.
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP*, 26(1). 83-99.
- García-Alonso, J.V. (2003). *El Movimiento de Vida Independiente: Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vive.
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. In. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 11-40. Recuperado en 23 febrero, 2017, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20705/historia_educacion.pdf
- García-Fanelli, A. (2014). *Financiando o ensino superior na América Latina*. Recuperado em 26 março, 2015, de <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/financiando-o-ensino-superior-na-america-latina>
- Gayle-Rubin. (1996). *El trafico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo*. Recuperado en 20 de enero, 2018, de https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin_trc3a1fico-de-mujeres.pdf
- Gomes-Brunelli, N. (2015). *Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino*. Máster en Educación, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- González-Gil, F. (2011) *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. Recuperado en 21 julio, 2017, de www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-gonzalez-gil.pdf
- González-Gómez, S.G. (2015). Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (26), 187-212.
- Henrique-Freitas *et al.* (2000). O método de Pesquisa Survey. *Revista de Administração*, 35(3), 105-112.
- Hernández-Díaz, J.M. (2016). *La paideia universitaria en la Fiesta de la Ciencia*. Discurso leído en el acto de abertura del curso académico 2016-2017 en la Universidad de Salamanca. Recuperado en 26 enero, 2018, de http://www.usal.es/files/La_Paideia_Universitaria_definitivo.pdf
- Hernández-Sampieri, R. Fernández-Collado, C. Batista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4º Ed. México: MCGRAWHILL.
- Humberto-Lippo. (2012). *Sociologia da Acessibilidade e Reconhecimento Político das Diferenças*. Canoas: Ed, ULBRA.
- IBGE, Brasil. (2010). *Censo 2010*. Recuperado en 17 abril, 2018, de <https://censo2010.ibge.gov.br/>
- INE. (2015). *El empleo de las personas con discapacidad*. Recuperado en 17 abril, 2018, de <http://www.ine.es/prensa/np1012.pdf>
- INE. (2016). *El empleo de las personas con discapacidad: notas de prensa*. Recuperado en 19 febrero, 2018, de www.ine.es/prensa/epd_2016.pdf
- INE. (2016). *Mujeres graduadas en Educación Superior*. Recuperado en 01 noviembre, 2018, de

- http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481157&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- INEP, Brasil. (2016). *Censo da Educação Superior*. Recuperado en 23 julio, 2018, de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206
- INICO. (2011). *Estándares e Indicadores de Buenas Prácticas para la atención a Estudiantes Universitarios con Discapacidad*. Recuperado en 06 abril, 2018, de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26032/Espacio_Europeo_Educacion_Superior.pdf
- INWD. (2009). *International Network of Women with Disabilities (2009-2010)*. Recuperado en 12 abril, 2018, de <https://inwwd.wordpress.com/>
- IPEA. (2015). *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. Recuperado en 16 abril, 2018, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf
- Isabel-Maior. (2014). *Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência*. Recuperado em 19 janeiro de 2017, de <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>
- ITU. (2017). *ICT facts and figures 2017*. Recuperado en 15 abril, 2018, de <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2017.pdf>
- Jacques-Delors. (1996). *Educação ou utopia necessária. Educação um tesouro a descobrir*. Unesco. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Recuperado em 27 fevereiro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Jesús-Izquierdo, M. (2003). *Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: Hacia una política democrática del cuidado*. Recuperado 18 de enero, 2018, de http://www.sidocfeminista.org/images/books/04225/04225_00.pdf
- Joan-Tronto, C. (1997). *Mulheres e cuidado: O que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.
- Joaquim-Severino, A. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. 2º ed. São Paulo: Cortez.
- Jordi-Llovet. (2011). *Adiós a la Universidad: El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Judith-Butler. (2004). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Traducción castellana: Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis, 2004.
- Keith-Griffin. (2001). *Desarrollo humano: origen, evolución e impacto*. Recuperado en 23 enero, 2018, de <http://www.ciberoamericana.com/documentos/introcoopdes/Desarrollo%20Humano.%20Origen,%20Evoluci%23U00f3n,%20Impacto.pdf>
- Kathryn-Woodward. (2000). *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In. Tadeu-Silva, T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Kathy-Martínez. (2003). *El Movimiento de Vida Independiente en los Estados Unidos. El Movimiento de Vida Independiente: Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vive.

- Kazumi-Sasaki, R.K. (2014). Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social. Recuperado em 05 maio, 2013, de http://www.lainsignia.org/2004/junio/soc_003.htm
- Luna-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), 2014. 133-155.
- López-Correo, F. P. Torres-Correo, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.
- López-Méndez. (2003). *Equidad de Género*. Recuperado en 24 enero, 2018, de http://www.2015ymas.org/IMG/pdf/Anuario_2003_01_D_EQUIDAD.pdf
- Mabel-Burin. (2008). Las “Fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75-86.
- Revista Ensino Superior (2018). *Matrículas de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total*. Recuperado em 23 julho, 2018, de <http://www.revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-representam-menos-de-05-do-total/>
- Mara-Pieri. (2018). Supercrips: o fascínio (in)discreto da deficiência. *Heróis e Vilões: Representações a partir dos Estudos da Memória e dos Estudos de Gênero*. Seminário. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra.
- Marcelo-Medeiros y Batista-Oliveira, L. F. (2014). Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. *Soc. Estado*, 29(2). Recuperado em 14 de junho, 2019, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200012>
- Mascarenhas-Queiroz, D., y Dos-Santos, J.T. (2006). Vestibular com cotas: uma análise em uma instituição pública federal. *Revista da USP*, 1, 58-75.
- Mason-Bish. (2015). Beyond the Silo: Rethinking hate crime and intersectionality. In. *The Routledge International Handbook on hate crime*. 1º Published, New York: Routledge.
- Magalhães-Kassar, M.C. (2010). *Sujeitos da/na história da educação especial*. Recuperado em 03 de janeiro, 2014, de <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2340.doc>
- Mañas-Viejo, C., y Martínez-Iniesta, A. (2016). Barreras arquitectónicas, mentales y de comunicación: mujeres con diversidad funcional. *La manzana de la discordia*, 11(1), 55-71.
- Maria-Stroparo, E. (2014). *Políticas Inclusivas e Acessibilidade em Bibliotecas Universitárias: Uma Análise do Sistema De Bibliotecas (SIBI) da Universidade Federal do Paraná*. Máster en Educación, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.
- Maria-Tartuci, T. (2014). *Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na UFG/Campus Catalão*. Máster en Educación, Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil.
- Marie-Devreux, A. (2005). A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. *Soc. Estado*, 20(3), 48-96.
- Marcelo-Caruso., y Elmar-Tenorth, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y globalización en el campo educativo. *Internacionalización: Política educativas y reflexión pedagógica en medio global*. Buenos Aires: Ed. Germánica S.A.

- Marques-Pereira, B. Cidadania. (2009). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP.
- Marlon-Dalmoreo., y Mendes-Vieira, K. (2013). Dilemas na construção de escalas do tipo Likert: o número de ítems e a disposição influenciam nos resultados? *Rgo revista gestão organizacional*, 6(edição especial), 161-174.
- Mello-Lorensi, V. (2014). *A Inclusão Educacional e Educação Superior: Realidade e Perspectivas na Educação a Distância*. Máster en Educación, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Mel-Ainscow. (1993). *Special Needs in the Classroom*. A Teacher Education Guide. London: Jessica Kinsley/UNESCO.
- Mendes-Catani, A. Paula-Hey, A. Porto-Gilioli. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, Editora UFPR.
- Mendes-Soares, A. (2010). *Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia*. Máster en Educación, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Michel-Foucault. (1979). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Michael-Sandel, J. (2015). *Justiça: O que é fazer a coisa certa*. Tradução de Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mignoni-Zanatta, A. (2015). *A Sociedade Inclusiva e a Educação Superior: Uma Visão Analítica das Perspectivas na Universidade Regional Integrada doo Alto Uruguai e das Missões – Uri dos Portadores de Deficiência*. Máster en Derecho, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Mike-Oliver. (1983). *Social work with disabled people*. London: MacMillan.
- Miriam-Abramovay. Mary-Garcia. (2003). *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: Unesco, MEC.
- Alison-Jaggar, M. (1997). Amor e conhecimento: A emoção na epistemologia feminista. P. 157-185. In. *Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.
- Alison-Jaggar, M. Susan-Bordo, R. (1997) . *Gênero, corpo e conhecimento*. Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro. Record: Rosa dos Tempos.
- Montes-Martín. V.M.M. (2016). Origen de las Universidades Populares. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 215-236.
- Monteiro-Curiel. M.M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, (9), 19-37.
- Moreira-Corrêa, P. (2014). *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos*. Tesis Doctoral en Educación, UNESP, Marília, Brasil.
- Moreira-Kenski, V. (2007). *Educação e Tecnologias: o Novo Ritmo da Informação*. Brasil: Editora Papirus.
- Moreira-Nunes, V. L. (2013). *A política cega e o aluno sábio: gestão social como um caminho para a inclusão no ensino superior público*. Máster en Gestión Social, Educación y Desarrollo Social, Centro Universitario UNA, Belo Horizonte, Brasil.

Mourão-Alencar, P. M. (2013). *Acessibilidade no Ensino Superior: O Caso da UFJF*. Máster en Gestión y Evaluación de la Educación Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Muñoz-Cantero, J. M. Novo-Corti, I., y Espiñeira-Bellon, E. M. (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.

Nadir-Zago. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-370.

Naomi-Wolf. (2013). *Vagina: uma biografia*. Tradução: Renata S. Laureano. São Paulo: Geração Editorial.

Ocaña-Riola, R. (2018). El universo estadístico: el escándalo. 2011. Recuperado en 25 junio, 2018, de http://www.divestadistica.es/es/2011_10/universo_estadistico_el_escandalo.html

OEA. (1999). *Convención Interamericana contra todas formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Recuperado en 20 enero, 2018, de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

OEA. (2006). *Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad*. 2006-2016. Recuperado en 22 de enero de 2018, de http://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2339_xxxviii-o-07_esp.pdf

Instrumento Online Encuesta. (2018). Recuperado en 04 enero, 2018, de <https://www.onlineencuesta.com/crear-encuesta>

Organización Nacional de los Ciegos de Brasil. (2016). *MEC adequou o sistema de inscrição para deficientes visuais, mas a desinformação ainda é um entrave*. Recuperado en 16 septiembre, 2018, de <http://www.oncb.org.br/node/25>

Oliveira-Alves, D. (2015). *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: Representações Sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários*. Tesis Doctoral en Educación, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Oliveira-Nunes, E. (2012). *Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias*. Edson de Oliveira Nunes com colaboradores do Observatório Universitário. Rio de Janeiro: Garamond.

Oliveira-Saraiva, L. L. (2015) *Núcleos de Acessibilidade e o Atendimento a Alunos Com necessidades Educacionais Especiais nas Universidades federais do Nordeste Brasileiro*. Máster en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil.

OMPI. (2013). *Tratado de Marrakech*. Recuperado en 22 enero, 2018, de <http://www.worldblindunion.org/Spanish/News/Pages/El-Tratado-de-Marrakech-explicado.aspx>

ONU. (1979). *Convención para Eliminación de todas las formas de Discriminación de las Mujeres*. Recuperado en 24 enero, 2018, de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>

ONU. (1981). *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Recuperado en 18 septiembre, 2013, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 1948. Recuperado en 05 diciembre, 2017, de <https://www.humanium.org/es/derechos-humanos-1948/>

- ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado en 20 enero, 2018, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- ONU. PNUD. (2000-2014). *Relatórios Anuais de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Recuperado en 22 abril, 2015, de http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais
- ONU. (2000). *Alguns Factos e Números sobre as Pessoas com Deficiência*. Recuperado en 22 abril, 2015, de <http://www.unric.org/pt/pessoas-com-deficiencia/5459>
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. Recuperado en 22 enero 2018.de <<http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Recuperado em 03 dezembro, 2011, de <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>
- ONU. (2012). *O Que é Desenvolvimento Humano?* Recuperado en 22 marzo, 2015, de <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH
- ONU. PNUD. (2000-2014). *Relatórios Anuais de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Recuperado em 22 abril, 2015, de http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais
- OMS. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado en 05 de diciembre, 2017, de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- ONU. (2015). *Objetivos para o Desenvolvimento sustentável: Agenda 2015-2030*. Recuperado em 15 maio, 2019, de <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Paderewski-Rodríguez, P. et al. (2016). *Acercando a las mujeres a la ingeniería: iniciativas y estrategias que favorecen su inclusión*. Recuperado en 26 febrero, 2018, de https://www.researchgate.net/publication/279962402_Acercando_las_mujeres_a_la_ingenieria_iniciativas_y_estrategias_que_favorecen_su_inclusion.
- Paraguay. (2015). *Decreto n. 3891 de 13 de agosto de 2015*. Recuperado en 17 enero, 2018, de http://portal.intn.gov.py/application/files/7415/0099/0732/DECRETO_3891_de_accesibilidad.pdf
- Paz-Tavares, A. P. (2014). *Educação especial no ensino superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência*. Máster en Psicología, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.
- Paula-Fernández. M. P. (2014). Estudio de accesibilidad de espacios público-privado en la ciudad de Temuco-Chile. Método de valoración de accesibilidad. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 46(3), 158-193.
- Paulo-Freire. (1977). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial Siglo XXI.
- Paulo-Freire. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Pessoa-Carvalho, M.E. Bezerra-Andrade, F.C., y Diniz-Junqueira, R. (2009) *Gênero e Diversidade Sexual: Um Glossário. Escolas Plurais*. João Pessoa: Editora UFPB.

- Pierre-Bourdieu. (1979). *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado en 26 enero, 2018, de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Pierre-Bourdieu. (1997). *Razones Prácticas, Sobre la teoría de la acción*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- Pierre-Bourdieu. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siclo XXI.
- Pinkoski-Souza, M. (2015). *Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia*. Máster Profesional, Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, Brasil.
- Pinto-González, W. A. (2003). Historia del Feminismo. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, (225), 30-45.
- Plano Nacional de Educación (PNE). (2014-2024). Recuperado en 23 julio, 2018, de <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo>
- Pontes-Juvencio, V. L. (2013). *Contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (Tics) para a Acessibilidade de Pessoas com Deficiência Visual: O Caso da Universidade Federal do Ceará*. Máster Profesional, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Politize. (2017). *Cinco dados sobre a participação das mulheres na política brasileira*. Recuperado en 10 octubre, 2018, de <https://www.politize.com.br/participacao-das-mulheres-na-politica-brasileira/>
- Portal Brasil. (2015). *Cresce o número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal*. Recuperado en 17 abril, 2018, de <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>
- Queiroz-Farias, A. (2011). *Gênero e Deficiência: Vulnerabilidade Feminina, Ruptura e superação*. Máster en Educación, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- RAIS. (2015). *Relação Anual de Informações Sociais: Brasil. 2015*. Recuperado en 17 abril, 2018, de <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>
- RAIS. (2016). *Relatório Anual de Informações Sociais: Ano de 2016*. Recuperado en 20 de julio, 2018, de <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>
- Ranking dos políticos. *Perfil de Jair M. Bolsonaro*. 2018. Recuperado em 15 outubro, 2018, de <http://www.politicos.org.br/jair-messias-bolsonaro#>
- Ramos-Marcos, J. (2013). *Usabilidade, acessibilidade e desenho universal para aprendizagem: a experiência de usuários na educação a distância*. Máster en Design, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Raquel-Osborne. Molina-Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (15), 147-182.
- Río-Zubillaga, A. Alba-Pastor, C. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior. *Revista española de pedagogía*. LXXI(255), 245-262.
- Rivas-Pérez, C, Graciela-Rodríguez, C. (2017). *Curso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. USAL: Salamanca.

- Rhoda-Linton. (1997). Rumo a um método feminista de pesquisa. *Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.
- David-Parker, R. *et al.* (2011). An Examination of the Effects of ADHD Coaching on University Students' Executive Functioning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 115-132 Recuperado en 27 febrero, 2017, de <https://eric.ed.gov/?id=EJ943698>
- Rosana-Glat. (2004). Auto-defensoria/auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, disponível em CDRom. Belo Horizonte, Brasil.
- Rose-Connell, B. *et al.* (1997). *Los principios del Diseño Universal*. N.C. State University. 1997. Recuperado en 20 enero, 2018, de <http://www.abc-discapacidad.com/archivos/pud-spanishv2.pdf>
- Rosa-Valls. *et al.* (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13). 1519–1539.
- Rodríguez-Moreno, M.L.R. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, Sept. 54-68. Recuperado en 24 febrero, 2017, de <http://www.cuadernosie.info>
- Ruth-Berman. (1997). Do dualismo de aristóteles à dialética Materialista: a transformação feminista da Ciência e da sociedade. *Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos.
- Ruiz-Bel, R. *et al.* (2012). El principio de Universal Design: Concepto y desarrollo en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, (359), 4-9.
- Salazar-Guizzo, B., Oliveira-Krziminski C., y Correa-Oliveira, DLLC. (2003). O software QSR NVivo 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para pesquisa em Ciências Humanas e da Saúde. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 24(1), 53-60.
- Sánchez-Fuentes, S. Díez-Villoria, E., y Martín-Almaraz, R. A. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxitos en la universidad. *Contexto Ed.* 19(1). 121-131.
- Sánchez-López, P., Andrés-Romero, M. P., y Soriano-Ferrer, M. (2014). Opinión de docentes y estudiantes acerca del uso de las TIC como herramienta para la inclusión de una estudiante con discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1), 67-82.
- Samuel-Lichtensztein. (1984). De las Políticas de Ajuste a las Políticas de Estabilización, *Economía de América Latina*, (11), 1-27.
- Santana-Cruz, M. H. (2012). *Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe*. São Cristóvão: Editora UFS.
- Sanz-Mulas, N. *et al.* (2012). *Guía de la Igualdad de la Universidad de Salamanca*. Recuperado en 05 marzo, 2018, de <http://www.nievessanz.es/wp-content/uploads/2017/08/Gu%C3%ADa-igualdad-usal.pdf>
- Sartori-Zampar, J. A. S. (2015). *Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência*. Máster en Educación Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

- Lynne-Arnault, S. (1997). O futuro radical de uma teoria moral clássica. p. 204-223. In. *Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.
- Septimio-Limeira, C. (2014). Acessibilidade Física e Inclusão no Ensino Superior: Um Estudo de Caso na Universidade Federal do Pará. Máster en Educación. Universidade Federal do Pará, Pará, Brasil.
- Serafino-Cambiaghi, S. (2007). *Desenho Universal: Um conceito para todos*. São Paulo: Editora SENAC.
- Sevilla-Cadavid, G. A. (2015). Salazar-Martínez, S. M. Entornos inclusivos. Una metodología para la elaboración de planes de accesibilidad. *Iconofacto*, 11(16). 95-106.
- Serra-Junior, L. R. (2014). *Luz do conhecimento na escuridão do olhar: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no ensino à distância*. Máster Profesional, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Sierra-Bravo, R. (1996). *Tesis doctoral y trabajo de investigación científica: Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Silva-Abdala, M. De-Moura, S. B. (2016). A inserção da mulher no magistério: da vocação ao profissionalismo nas escolas de educação primária. Portuguese. *ReonFacema*, 2(1),169-173.
- Silva-Matos, A. P. (2015). *Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB*. Máster en Educación, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Silva-Jorge, L.M.F. (2010). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Recuperado em 04 julho, 2018, de <http://www.gestrado.net.br/pdf/169.pdf>
- Silva-Santana, E. S. (2013). *Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente*. Tesis Doctoral en Educación. Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Silva-Santos, C. (2013). *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*. Tesis Doctoral en Educación, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.
- Simone-Beauvoir. (1980). *O Segundo Sexo*, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Silva-Souza, J.S. Ferreira, W.B. (2017). Shadowing a Person with Disability: Applicability of Shadowing to Collect Data in Qualitative Research. *Rev. bras. educ. espec.*, 23(2),185-200.
- SIU. (2016). Avance de las estadísticas de estudiantes. Curso 2016-2017. Recuperado en 01 noviembre, 2018, de https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017/Avance-de-la-Estadistica-de-estudiantes-Curso-2016_2017.pdf
- Stella-Young. *Eu não sou sua inspiração: Muito obrigada!* Ted 2014. Recuperado em 09 maio, 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=If7RuIyWcfk>.
- Sobrado-Freitas, R. y Felipe-Castro, M. (2013). Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. *Sequência*, (66), 327-355.

- Soares-Maciel, A. K. (2014). *Atitudes da Comunidade Acadêmica da Universidade Federal do Ceará em Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Máster en Educación Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Soares-Pinto, E.J. (2014). *Gênero e escolha de cursos superiores: perspectivas de estudantes de ensino médio do Liceu Paraibano*. Máster em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Soares-Pinto, E.J. Pessoa-Carvalho, M.E., y Glória-Rabay. (2017). As relações de gênero na escolha de cursos superiores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 47-58, 2017.
- Sondra-Farganis. (1997). O feminismo e a reconstrução da ciência social. *Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.
- Sousa-Santos, B. (1997). *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. 1997. Recuperado em 20 janeiro, 2013, de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF
- Sousa-Santos, B. (2010). *Um discurso sobre as ciências sociais*. 16° ed. Coimbra: Edições Afrontamento.
- Souza-Borges, J.A. (2013). *Sustentabilidade e acessibilidade no ensino superior: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS*. Máster em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Souza-Mageste, G. et al. (2008). *Empoderamento de mulheres: uma proposta de análise para as organizações*. Recuperado em 19 janeiro de 2018, de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEO548.pdf>
- Souza-Silva, J.S. (2014). *Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior*. Máster en Educación, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Souza-Silva, J.S. (2015). *Acessibilidade Educacional: Um Conceito Multifacetado*. Salamanca: Amazon.
- Souza-Silva, J.S. Brazão-Ferreira, W. (2017). Do Encapsulamento da Educação Especial à Interdisciplinaridade dos Estudos Culturais: Revisão das Noções de Deficiência na Produção Científica Brasileira. *4to Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales da Usal/Flacso*, julho, Anais impressos.
- Sperandei-Lavarda, E. (2014). *O Currículo e a Inclusão Na Educação Superior: Ações de Permanência nos Cursos de Graduação da UFSM*. Máster en Educación. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Stephen-Ball. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Recuperado em 02 março, 2017, de www.curriculosemfronteiras.org
- Stuart-Hall. (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Stuart-Hall. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Tomé-Muguruza, B. (2001). El plan de acción INFO XXI: la sociedad de la información para todos. *Revista Economía Industrial*, (338), 19-23.

- Uma-Narayan. (1997). O projeto de epistemologia feminista: perspectiva de uma feminista não-ocidental. *Gênero, corpo e conhecimento*. Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (org.). Tradução: Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiais*. Recuperado em 05 diciembre, 2017, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (1999). Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e ação. Recuperado em 29 janeiro, 2018, de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- UNESCO. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Recuperado em 06 abril, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- UNESCO. (s/f). *Igualdad de Género*. Recuperado em 24 eneiro, 2018, de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>
- United States Holocaust Memorial Museum. (2017) *Datos sobre las personas con discapacidad en la Segunda Guerra Mundial*. Recuperado em 17 enero, 2018, de <https://www.ushmm.org/>
- USAL. (2017). *Indicadores generales. Curso 2017-2018*. Recuperado em 06 noviembre, 2018, de <http://indicadores.usal.es/transparencia/images/cifras.pdf>.
- Valls-Carol *et al.* (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Recuperado en 12 de marzo, 2018, de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/30591/Violencia_de_genero_en_las_universidades_espa%F1olas.pdf?sequence=1
- Victoria-Maldonado, J. A. (2013). El Modelo Social de la Discapacidad: Una Cuestión de Derechos Humanos. UNED. *Revista de Derecho UNED*, (12), 817-833.
- Villa-Fernández, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 393-424.
- Vorraber-Costa, M. Hessel-Silveira, R., y Henrique-Sommer, L. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, (23). 36-61.