

## Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. Analysis of Inclusion in Higher Education in Mexico. A proposal of indicators for Accrediting Organizations

Beatriz Angélica Toscano de la Torre<sup>1</sup>, Julio Cesar Ponce Gallegos<sup>2</sup>, Alma de los Ángeles Cruz Juárez<sup>3</sup>, América Zapién de la Torre<sup>4</sup>, Gerardo Contreras Vega<sup>5</sup>, Juan Carlos Pérez Arriaga<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Programa Académico de Informática, Unidad Académica de Economía, Universidad Autónoma de Nayarit, Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", s/n 63000, Tepic, Nayarit, México.

<sup>2</sup>Centro de Ciencias Básicas, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Aguascalientes.

<sup>4</sup>Escuela Normal Superior "Andrés Quintana Roo", Av. Chac Mool s/n. Sm. 218 Mza 1 Lte. 2. CP 77517, Benito Juárez, Quintana Roo

<sup>3,5,6</sup> Facultad de Estadística e Informática, Av. Xalapa Esq. Manuel Ávila Camacho, 91020, Xalapa, Veracruz, México.

<sup>1</sup>angelica.delatorre@uan.edu.mx, <sup>2</sup>jponce@correo.uaa.mx, <sup>3</sup>includente0709@gmail.com, <sup>4</sup>coinoniaa@hotmail.com, <sup>5</sup>gcontreras@uv.mx, <sup>6</sup>juaperez@uv.mx

Fecha de recepción: 6 de junio 2017

Fecha de aceptación: 19 de agosto 2017

**Resumen.** Actualmente las Instituciones de Educación Superior tienen el reto de volverse incluyentes, ya que a nivel internacional existen organizaciones como la Organización Mundial de la Salud y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que han reconocido que este es un problema importante que requiere ser atendido. Debido a esto muchos países han generado leyes que apoyan la inclusión de las personas en la educación, sin embargo aún no se resuelve este problema y menos en países subdesarrollados como es el caso de México, por tal razón el presente trabajo muestra un análisis de la situación real sobre el grado de inclusión que se tiene actualmente en las Instituciones de Educación Superior, así como una propuesta de Indicadores a los Organismos Acreditadores encargados del aseguramiento de la Calidad Educativa en México.

**Palabras Clave:** Inclusión, Discapacidad, Género, Calidad Educativa, Organismos Acreditadores, Indicador, Criterios, Vulnerable

**Summary.** Actually, Education Institutions have the challenge of becoming inclusive, since at international level organizations such as WHO and UNESCO have recognized that this is a major problem that needs to be attended. Many countries have generated laws that support the Inclusion in education, but this problem is still not solved and less in underdeveloped countries such as Mexico, for this reason the present work shows an analysis of the actual situation on the degree of inclusion that is currently in the Education Institutions, as well as a proposal of Indicators to the Accrediting Organizations in charge of the assurance of the Educational Quality in Mexico.

**Keywords:** Inclusion, Disability, Gender, Educational quality, Accrediting Organizations, Indicator, Criteria, Vulnerable.

## 1 Introducción

El Sistema Educativo en las últimas décadas experimenta un proceso de transformación, hoy en día todas las instituciones de educación a nivel internacional en los diferentes niveles educativos tienen el reto de ser incluyentes. El poder acabar con las barreras que afectan la democratización de la educación, es una ocupación que no es exclusiva de un país, ni atribuible a uno solo de los actores del proceso educativo, si no que ha ocupado la atención de diversos organismos a nivel nacional e internacional (Contreras, Pérez Arriaga, Cruz, & Toscano, 2015).

“La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

En este sentido, democratizar la educación, desde el sentido igualitario, infiere un proceso de concienciación social hacia los derechos de todos los individuos, sin distinción de género, raza, nacionalidad, situación socioeconómica, ni mucho menos de una facultad física o mental del individuo. Este sentido de igualdad exige el diseño de un sistema educativo estructurado en base a: el derecho constitucional de los ciudadanos a una educación de calidad en todos los niveles educativos, en igualdad de condiciones y oportunidades; transformar la manera en que las escuelas y otros contextos pedagógicos adaptan sus prácticas

docentes; instituir medidas que permitan una educación accesible, especialmente hablando del costo de la enseñanza, es importante garantizar las oportunidades y el fácil acceso de los individuos a su formación. (Lyanga Pendi, 2011)

Para la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema educativo que debe responder a las necesidades de formación de todos los alumnos, atendiendo sus diferencias individuales, contexto socioeconómico y capacidades particulares. En la Declaración Mundial de la Educación para todos, a fin de buscar la universalización de la educación, la UNESCO reconoce la necesidad de suprimir la disparidad educativa principalmente en los grupos considerados como vulnerables a la discriminación (mujeres, comunidades en pobreza y extrema pobreza, población rural, minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, discapacitados y otros grupos) (Educación Inclusiva). La educación como un derecho constitucional, así como los principios que proponen el planteamiento de la Educación para Todos, constituyen un punto nodal para hablar de la construcción de sociedades justas y solidarias, hablar de calidad de vida, hablar de calidad educativa.

Sin embargo, el que los individuos puedan acceder a la educación en igualdad de oportunidades, no siempre es significativo de inclusión y democratización de la educación. Para el caso de la Educación Superior, la noción de lo que se conceptualiza como inclusión en educación básica, cambia. La aplicación de este concepto adquiere mayor complejidad dado que requiere articularse con las nociones de mérito y excelencia tan presentes en este nivel educativo, por lo que la igualdad de oportunidades para acceder a las Instituciones de Educación Superior (IES), no es significativo del éxito durante el tránsito por estas. Por tanto, el éxito en este nivel va ligado a las condiciones académicas y organizativas creadas alrededor del proceso formativo del estudiante. La calidad educativa, desde esta óptica, implica lograr igualdad en los resultados. Inclusión con aprendizaje. (Chiroleu, 2009)

## 2 Contextualización

### 2.1 Calidad en la educación superior

La calidad de la educación superior no sólo significa eficiencia (buen aprovechamiento de recursos), es significativo también de eficacia (satisfacción de necesidades reales) (Martínez Rizo, 1990). La eficacia da cuenta sobre la medida y proporción en que un estudiante ingresa a la educación, logra permanecer y concluye de manera satisfactoria su proceso de formación. Dicho así, la eficacia en el sistema educativo significa entonces el logro de los objetivos de la educación, establecidos y garantizados en un enfoque de derechos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), de equidad en la distribución de los aprendizajes sin la existencia de las diferencias sociales de inicio que se traducen en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades.

La equidad es un valor en el que se ha puesto especial cuidado en los últimos años en las políticas de educación superior en todos los países. Centrando su atención en los grupos sociales en situación y contexto de vulnerabilidad, dadas las oportunidades limitadas de acceso a la educación y a la poca probabilidad de tener éxito en este nivel educativo por circunstancias ajenas a su capacidad. La equidad en la educación se observa desde dos dimensiones (Santiago, Tremblay, Basri, & Arnal, 2008):

- 1) La primera dimensión habla de garantizar que las circunstancias personales y sociales no sean un obstáculo para lograr el potencial educativo.
- 2) La segunda dimensión habla de la inclusión. Esto implica asegurar un nivel mínimo de educación para todos. Que todos los individuos puedan acceder a una educación de calidad en igualdad de circunstancias.

Haciendo hincapié que, en la Educación Superior, esta igualdad de circunstancias apunta a lograr una equidad sostenida de las situaciones que se le presenten al estudiante en el tiempo de su proceso formativo y no solo en el punto de partida. La equidad de oportunidades hace referente a compensar las desigualdades inherentes a la naturaleza del individuo o las disparidades de contexto al momento de su ingreso a la educación superior, otorgar los medios y recursos necesarios durante su trayectoria formativa, hasta la conclusión de sus estudios. Dicho así generar las condiciones de igualdad para el ingreso, la permanencia y el egreso al entorno social y productivo de todos los estudiantes.

### 2.2 El aseguramiento de la calidad en la educación superior en México

En lo referente a la política de evaluación, en México los procesos para el aseguramiento de la calidad se ajustan a un doble objetivo: racionalizar la educación e incrementar la calidad educativa a través de la

implementación de un modelo de gestión que articule la identificación de problemas y promueva su resolución. La gestión de la calidad comprende dos tipos de evaluación: la Diagnóstica y la de Acreditación. (Parsons, 2013) citado en (Toscano de la Torre, Ponce Gallegos, Margain Fuentes, & Vizcaino Monroy, 2016). La evaluación diagnóstica, se basa en un ejercicio de autoevaluación que considera seis dimensiones: el desarrollo institucional; la docencia; la investigación; difusión y extensión; apoyo administrativo y la infraestructura académica. La acreditación de programas educativos por parte de los consejos de acreditación, consiste en la verificación del cumplimiento de un conjunto de criterios de calidad que debe atender el proceso educativo, la acreditación es además el proceso social que permite hacer públicos los niveles de calidad bajo los cuales se lleva a cabo ese proceso educativo.

Los procesos de evaluación y acreditación en México, están reguladas por diferentes instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de las Instituciones de Educación Superior (CIEES), el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PRODEP), y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En el 2011 la Secretaría de Educación Pública (SEP), los organismos de evaluación y acreditación de educación superior en el país, así como asociaciones de universidades públicas y privadas integraron la Comisión de Coordinación de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior (COCOES), esta instancia tiene como función coordinar y articular el quehacer de los organismos responsables de la evaluación y acreditación a través de la creación de un Sistema Nacional para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior. La COCOES ha determinado para el cumplimiento de su agenda de trabajo, cinco ejes conductores: 1) la evaluación y acreditación de programas de estudio; 2) la evaluación del desempeño del personal docente; 3) la evaluación del rendimiento de los estudiantes; 4) la certificación de las cualificaciones; y 5) la acreditación institucional. Las principales agencias involucradas en la evaluación y acreditación de programas de estudio y la acreditación institucional son COPAES y CIEES.

### 2.2.1 ¿Qué evalúa COPAES y CIEES?

Al COPAES se le ha identificado como la instancia con carácter regulador de los procesos de acreditación y garantizar que en ellos se apliquen procedimientos de carácter integral y equiparables. Dicho así es la institución rectora de la acreditación, por disposición de la Secretaría de Educación Pública, que ejerce bajo un sistema descentralizado. Alrededor del cual, giran 30 organismos acreditadores (OA) autónomos reconocidos, todos integrados por asociaciones civiles de académicos y expertos en distintas disciplinas de la enseñanza y el conocimiento. (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., 2017).

Para efectuar los procesos con fines de acreditación el COPAES tiene establecido un eje estructurante integrado por 10 categorías de análisis, criterios (específicos y transversales), indicadores y estándares. Dentro de los llamados criterios transversales el COPAES considera la suficiencia; la idoneidad; la eficacia; la eficiencia; y la equidad. Este último criterio “equidad”, desde su acepción pedagógica, que atiende a las distintas formas de aprender que pueden tener las personas y pone en práctica varios métodos y diversas estrategias didácticas (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., 2016). A través de este marco de referencia para la evaluación, COPAES contribuye al logro de las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, particularmente en la tercera Meta Nacional que establece que es un objetivo claro para el país el tener un “México con Educación de Calidad”, toda vez que el quehacer del COPAES está orientado a que los programas de las Instituciones de Educación Superior, con base en la comparación de sus resultados con los estándares desarrollados por expertos, identifiquen las áreas de oportunidad y diseñen programas de acción para fomentar la mejora continua, la competitividad y por ende una educación adecuada a los estudiantes (COPAES, 2014).

A partir del año 2000 el COPAES, comenzó a conformar órganos acreditadores en las diferentes disciplinas del conocimiento, a la fecha cuenta con 30 organismos acreditadores reconocidos. Estos organismos, elaboran su sistema de acreditación con base en los lineamientos y normas del COPAES y bajo la consideración del mismo eje estructurante formado por categorías de análisis, criterios, indicadores y estándares. De igual forma, todos ellos atienden las categorías consideradas como básicas por los CIEES, conforme sus principios y estándares para la evaluación de programas educativos en las instituciones de educación superior de México, que también contiene en su marco de referencia el COPAES. Estas categorías vienen siendo: Propósitos del programa. Misión y visión; Modelo educativo y plan de estudios; Resultados de los estudiantes; Personal académico; e Infraestructura académica. Algunos de los organismos, incorporan a la estructura del eje, además de las ya señaladas, otras categorías pertinentes a la particularidad de los programas que evalúan.

Los CIEES son un organismo dedicado a la evaluación de programas educativos y funciones institucionales de la educación superior. El organismo está facultado para evaluar y reconocer por su calidad tanto a los programas educativos que imparten las IES como a las funciones directivas de administración y gestión institucional y la función institucional de difusión, vinculación y extensión de la cultura. Para el cumplimiento de sus funciones CIEES cuenta con nueve comités: siete de los cuales evalúan programas

educativos de educación superior y los otros dos evalúan funciones institucionales (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2017).

CIEES cuenta con un marco de referencia general organizado en 4 ejes, 12 categorías y 68 indicadores (aspectos o rasgos) que agrupan características que deben ser comunes a todo programa de educación superior; por lo tanto, no son específicas de un programa, carrera o posgrado en lo particular, de una familia de programas o de un tipo de institución. Se evalúa a los programas en su característica más general; es decir, la de ser programas de educación superior en su sentido más amplio. Las categorías de los CIEES para el análisis y evaluación de un programa de educación superior se agrupan en cuatro ejes que siguen un orden lógico que revisa: I) los fundamentos, propósitos y condiciones generales del programa para comprenderlo, II) el currículo específico y genérico; es decir, la manera como está planeado que los estudiantes logren los propósitos del programa y el perfil de egreso, una vez que se ha comprendido el sentido y la estructura del programa, III) la manera como transitan los estudiantes por el programa desde el ingreso hasta el egreso y los resultados que obtienen y, IV) finalmente se aprecia la calidad y suficiencia del personal académico así como los apoyos e insumos (infraestructura y servicios) con que cuenta el programa para su operación (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., 2015).

## 2.3 Cobertura de la educación superior en México y los grupos vulnerables

El propósito de este apartado es mostrar algunos indicadores de la situación que guarda el derecho a la educación entre la población perteneciente a grupos vulnerables, caso específico de las personas con discapacidad, las minorías étnicas y las mujeres.

### 2.3.1 Minoría étnica (Unicef y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2016)

En México las edades consideradas como idóneas para cursar los distintos niveles de la educación obligatoria son: preescolar, de 3 a 5 años; primaria, de 6 a 11 años, y secundaria, de 12 a 14 años. Estos niveles constituyen la educación básica; la educación media superior corresponde a las edades típicas de 15 a 17 años. La educación superior suele corresponder a las edades de entre 18 y 24 años. En la Tabla 1 se presenta información correspondiente a la distribución de la población total, la población indígena (PI) y la población de indígena que habla solo la lengua indígena (HLI) en las edades típicas para cada uno de los niveles educativos.

Como se puede observar, en promedio la PI y los HLI cuentan con una menor asistencia a la educación escolarizada que la población general, aunque en algunos grupos de edad se puede observar una mejoría entre el año 2010 y el 2014. Caso específico del grupo de edad de 18 a 24 años, que es el que corresponde al nivel de educación superior, 31.6% del total nacional asistía a la escuela, mientras que entre los jóvenes indígenas de este mismo grupo de edad la asistencia fue de 20.7%, y entre los HLI fue de apenas 13.6%.

El nivel de escolaridad por grupos de edad de la población total, indígena y hablante de lengua indígena se puede observar con más detalle en la Tabla 2, se percibe un mayor acceso a la educación en México, en al menos las últimas seis décadas para la población en general, sin embargo, según datos del año 2014 existen aún algunas brechas importantes entre la población total y la PI. La PI cuenta con mayor rezago educativo con respecto a la población total y la situación es más crítica para la población HLI, las cifras muestran que los diferentes obstáculos en el acceso, la permanencia y el logro educativo para completar la educación obligatoria es mayor para la PI y la HLI. Esta situación se observa más agudizada en el nivel educativo superior, tal como se observa en el indicador de la población con educación superior completa, 12.7% de la población total cuenta con este nivel de escolaridad, 4.9% de la PI y apenas 3.6% de la población HLI.

**Tabla 7.** Población total, indígena, HLI por condición de asistencia escolar según grupos de edad (2010 y 2014).

Grupos de población	Grupos de edad											
	3 a 24		3 a 5		6 a 11		12 a 14		15 a 17		18 a 24	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014	2010	2014	2010	2014	2010	2014
<b>Total</b>	47 322 772	48 730 182	6 529 727	6 472 190	13 340 939	13 606 184	6 500 432	7 079 391	6 741 877	6 835 321	14 209 797	14 737 096
% Asisten	64.8	71.1	52.2	73.1	95.9	99.0	91.2	94.3	67.0	74.8	28.4	31.6
% No asisten	34.3	28.9	45.0	26.9	3.3	1.0	8.6	5.7	32.7	25.2	70.9	68.4
% n.e.	0.9	n.a.	2.8	n.a.	0.8	n.a.	0.2	n.a.	0.3	n.a.	0.8	n.a.
<b>Indígena</b>	5 484 373	5 440 107	762 713	745 783	1 585 684	1 576 830	793 614	886 912	806 189	747 097	1 536 173	1 483 485
% Asisten	60.7	66.5	49.1	68.5	94.1	97.6	87.9	87.4	58.6	65.2	19.0	20.7
% No asisten	38.6	33.5	48.7	31.5	5.3	2.4	11.9	12.6	41.2	34.8	80.4	79.3
% n.e.	0.7	n.a.	2.2	n.a.	0.6	n.a.	0.1	n.a.	0.2	n.a.	0.6	n.a.
<b>HLI</b>	2 813 010	2 568 981	332 815	294 262	785 541	731 911	415 778	422 676	417 784	353 303	861 092	766 829
% Asisten	55.9	61.1	48.5	69.2	92.6	96.2	85.2	83.1	51.8	58.2	13.1	13.6
% No asisten	43.6	38.9	50.2	30.8	7.0	3.8	14.8	16.9	48.0	41.8	86.3	86.4
% n.e.	0.5	n.a.	1.3	n.a.	0.4	n.a.	0.1	n.a.	0.2	n.a.	0.5	n.a.

n.a. No aplica.  
n.e. No especificado.

### 2.3.2 Personas con discapacidad

“Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

[...], la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” (Organización Mundial de la Salud (OMS)).

En la Figura 1 se presenta la clasificación de las discapacidades de manera general propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), donde las discapacidades se dividen en: sensoriales, motoras e intelectuales. A su vez las discapacidades sensoriales se sub-clasifican en: auditivas y visuales. De acuerdo a la definición del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), las discapacidades sensoriales incluyen deficiencias y discapacidades oculares, auditivas y del habla; el grupo de las motoras incluye deficiencias y discapacidades para caminar, manipular objetos y coordinar movimientos (por ejemplo una restricción grave de la capacidad para desplazarse), así como para utilizar brazos y manos; en el grupo de las intelectuales incluye las intelectuales y conductuales que representan restricciones en el aprendizaje y el modo de conducirse, por lo que la persona no puede relacionarse con su entorno y tiene limitaciones en el desempeño de sus actividades.

En lo relativo a la población con discapacidad, en el 2014, según los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, había en México cerca de 120 millones de personas, de los que casi 7.2 millones reportan tener mucha dificultad o no poder hacer alguna de las actividades básicas por las que se indaga (personas con discapacidad), alrededor de 15.9 millones tienen dificultades leves o moderadas para realizar las mismas actividades (personas con limitación) y 96.6 millones de personas indican no tener dificultad para realizar dichas actividades. Esto significa que la prevalencia de la discapacidad en México en el año 2014 era de 6 por ciento. (INEGI, 2015)

**Tabla 2.** Población total, indígena y HLI mayor de 15 años por grupos de edad según nivel máximo de escolaridad (2014).

Grupos de edad	Sin escolaridad		Básica incompleta		Básica completa		Media superior completa		Superior completa		Total
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	
<b>Población total</b>											
15-17	42 604	0.6	1 444 766	21.1	5 235 755	76.6	112 196	1.6	n.a.	n.a.	6 835 321
18-24	152 720	1.0	2 044 852	13.9	5 327 599	36.2	6 199 419	42.1	1 012 506	6.9	14 737 096
25-39	644 427	2.5	5 963 493	23.3	8 601 416	33.6	5 397 640	21.1	4 978 201	19.5	25 585 177
40-64	1 980 397	6.4	12 208 886	39.5	7 578 606	24.5	4 591 033	14.9	4 526 150	14.7	30 885 072
65 y más	2 406 854	26.5	4 914 185	54.2	628 770	6.9	552 011	6.1	564 408	6.2	9 066 228
<b>Total</b>	<b>5 227 002</b>	<b>6.0</b>	<b>26 576 182</b>	<b>30.5</b>	<b>27 372 146</b>	<b>31.4</b>	<b>16 852 299</b>	<b>19.3</b>	<b>11 081 265</b>	<b>12.7</b>	<b>87 108 694</b>
<b>Población indígena</b>											
15-17	15 896	2.1	247 993	33.2	475 883	63.7	7 325	1.0	n.a.	n.a.	747 097
18-24	50 354	3.4	379 709	25.6	503 695	34.0	493 541	33.3	56 186	3.8	1 483 485
25-39	206 333	8.7	999 406	42.2	662 359	28.0	291 292	12.3	206 830	8.7	2 366 220
40-64	593 834	22.5	1 432 829	54.3	355 751	13.5	136 796	5.2	117 999	4.5	2 637 209
65 y más	458 619	51.5	385 307	43.2	23 366	2.6	8 431	0.9	15 224	1.7	890 947
<b>Total</b>	<b>1 325 036</b>	<b>16.3</b>	<b>3 445 244</b>	<b>42.4</b>	<b>2 021 054</b>	<b>24.9</b>	<b>937 385</b>	<b>11.5</b>	<b>396 239</b>	<b>4.9</b>	<b>8 124 958</b>
<b>Población hablante de lengua indígena</b>											
15-17	11 102	3.1	139 919	39.6	200 446	56.7	1 836	0.5 *	n.a.	n.a.	353 303
18-24	40 008	5.2	267 032	34.8	247 364	32.3	190 413	24.8	22 012	2.9	766 829
25-39	184 448	11.5	789 312	49.4	406 001	25.4	130 182	8.1	88 826	5.6	1 598 769
40-64	546 101	25.2	1 206 478	55.7	248 681	11.5	83 073	3.8	80 476	3.7	2 164 809
65 y más	438 304	53.3	346 042	42.1	20 180	2.5	6 410	0.8	11 325	1.4	822 261
<b>Total</b>	<b>1 219 963</b>	<b>21.4</b>	<b>2 748 783</b>	<b>48.2</b>	<b>1 122 672</b>	<b>19.7</b>	<b>411 914</b>	<b>7.2</b>	<b>202 639</b>	<b>3.6</b>	<b>5 705 971</b>

\* Proporciones estadísticamente no diferentes de cero con una significancia del 95%.

n.a. No aplica.

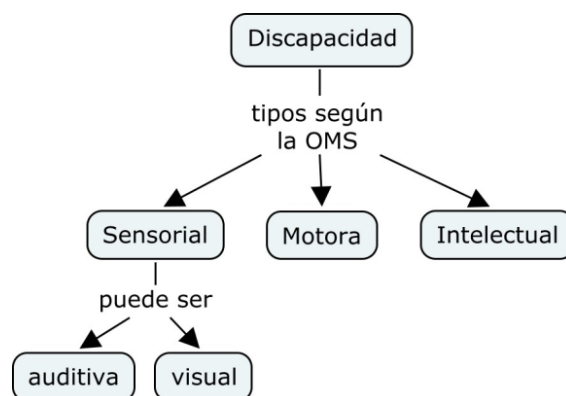


Figura 25. Clasificación de los tipos de discapacidad según la OMS.

El acceso a la educación se considera uno de los derechos fundamentales del ser humano y lo coloca en ventaja social respecto a aquellas personas que no lo tienen. Las personas con discapacidad forman parte de un grupo poblacional que enfrenta múltiples complicaciones para acceder y permanecer en el sistema educativo. En México, a pesar de que, en los últimos diez años, ha habido un avance considerable tanto a nivel legislativo, como de acciones y políticas a favor de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, son todavía muchas las dificultades a las que éstas se enfrentan para ingresar, permanecer y egresar de la enseñanza superior. Situación relacionada principalmente al hecho de que las acciones realizadas por la mayoría de las IES, no han logrado un posicionamiento claro que defina y articule la atención a la discapacidad en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión de los servicios; por el contrario, la mayoría de sus acciones son fragmentadas, aisladas y descontextualizadas de la política institucional.

Tal como se observa en la Tabla 3, la proporción de las personas que no tiene un nivel de escolaridad en el año 2014, es mayor en las personas con discapacidad (23.2%) a diferencia de lo que sucede con las personas sin discapacidad (4.8%). El nivel de escolaridad predominante de la población con discapacidad es el de primaria (44.7%) y le sigue secundaria (15.3 por ciento); para el caso del nivel superior el porcentaje de la población sin discapacidad triplica al de la población con discapacidad (5.7 por ciento) (INEGI, 2015). De acuerdo a las cifras del Anuario Estadístico de Educación Superior de ANUIES, ciclo 2015-2016, había 28,080 estudiantes con discapacidad inscritos en las IES, que representaba el 0.72% del total de la matrícula en educación superior en México en ese ciclo escolar.

Tabla 3. Distribución porcentual de población de 15 años y más, por condición de discapacidad y sexo según nivel de escolaridad 2014.

Condición de discapacidad	Total	Nivel de escolaridad					
		Ninguno	Preescolar o kinder	Primaria	Secundaria	Medio superior <sup>1</sup>	Superior <sup>2</sup>
<b>Total</b>	100.0	6.1	0.1	26.2	27.4	23.6	16.6
Población sin discapacidad	100.0	4.8	0.0	24.7	28.4	24.6	17.5
Población con discapacidad	100.0	23.1	0.3	44.7	15.3	10.9	5.7
<b>Hombres</b>	100.0	5.1	0.1	25.3	28.3	23.5	17.7
Población sin discapacidad	100.0	3.9	0.1	23.9	29.1	24.5	18.5
Población con discapacidad	100.0	20.6	0.2	43.3	17.8	10.9	7.2
<b>Mujeres</b>	100.0	7.2	0.0	27.1	26.5	23.7	15.5
Población sin discapacidad	100.0	5.6	0.0	25.5	27.7	24.8	16.4
Población con discapacidad	100.0	25.2	0.3	45.9	13.3	10.8	4.4

### 2.3.3 Mujeres en la educación superior

De acuerdo a la conceptualización de la OMS, el género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos.

Desde el análisis sociológico, uno de los ejes que pueden originar situaciones de desigualdad social, es el género. Esta desigualdad se confirma en el estudio realizado por la firma Adecco México, “Mujer mexicana:

éxito y competitividad laboral”, algunas de las respuestas recurrentes vertidas por el grupo de mujeres encuestadas mostraron el espejo de la situación que se vive en cuanto a desigualdad de géneros se refiere. Se encontró por ejemplo que, el 62% expresó que no existe un reconocimiento femenino destacado en el ámbito profesional; 2 de cada 10 mujeres no se consideran exitosas por la falta de oportunidades laborales (59%); descuido de su familia (22%) y la preferencia de género para ciertas posiciones (22%) (ExpokNews, 2013). Esta situación de desequilibrio en la paridad de oportunidades en el campo laboral, el mundo de la ciencia, la innovación, la educación, no es algo nuevo y tampoco es exclusivo de un país, una región o un estado. La relación de la mujer para poder competir por un puesto, un reconocimiento en la ciencia o el acceso a la educación no ha sido fácil y menos aun cuando, por una cuestión cultural y de formación, estos entornos están hasta cierto punto dominados por hombres.

En el campo educativo, el género femenino, indistintamente del grupo de edad en el que se ubique, sigue privado de una plena y verdadera igualdad de oportunidades educativas. Esta situación se observa de manera más latente en las zonas rurales o regiones en desarrollo en las que la paridad a la enseñanza se ve frenada al llegar a la secundaria.

Hablando de la situación en educación superior, ha existido una gran expansión en este nivel educativo gracias a las políticas públicas manejadas en todos los países, siendo las principales beneficiarias de este desarrollo en la cobertura educativa las mujeres. No obstante, a esta facilidad de acceso de las mujeres a los estudios superiores esto no siempre se ha traducido en una mejora de sus oportunidades profesionales, ni tampoco sucede en todos los programas educativos, sobre todo aquellos que tienen relación con la ciencia. En suma, las cifras globales de matrícula, no dan cuenta de la situación en todos sus matices, la riqueza nacional tiene una importante incidencia en la participación de ambos sexos en la enseñanza superior. Dicho así, las mujeres tienen más probabilidades de cursar estudios superiores en países con un nivel de ingresos relativamente elevado y menos probabilidades de hacerlo en países de renta baja, el comportamiento de la riqueza nacional, incide en la reducción de la disparidad entre los sexos o en el incremento. (UNESCO, 2012)

En el caso de México, en el año 2015 a nivel nacional la participación por sexo en el total de la población, según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO), fue del 51.2% en el caso de las mujeres y 48.8% en el caso de los hombres, una brecha de 2.4% a favor del género femenino; sin embargo, esta proporción no se da en el acceso en la enseñanza, tal como se observa en la Tabla 4 sigue existiendo una brecha a favor del género masculino.

**Tabla 4.** Participación de hombres y mujeres en la matrícula escolar 2013-2014 en México, por nivel de escolaridad (INEGI (b), 2015).

Nivel de Escolaridad	Mujeres	Hombres	Brecha
Básico	49.20	50.80	1.60
Medio Superior	50.00	50.00	0.00
Superior	49.30	50.70	1.40

### 3 Problematicación

Si bien es cierto que en el contexto global cada vez más individuos acceden a la educación superior, en México el acceso de los grupos vulnerables a la enseñanza en la educación superior es un fenómeno reciente de los últimos doce años, que responde a grandes rasgos, al reconocimiento de políticas internacionales que han derivado en que el Gobierno Federal y los Gobiernos Estatales de este país incorporen en sus planes desarrollo, políticas públicas y normativa jurídica en algunos casos en materia de inclusión y equidad para el acceso a la educación en todos sus niveles. Asociaciones civiles han hecho lo propio, logrando posicionar el tema superando planteamientos de educación especial, universidades interculturales, o equidad de género, para centrarse en la necesidad de atender a la diversidad en un sistema educativo que forme en una educación inclusiva, democrática y fundamentada en el principio de igualdad. Sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes para que en México el aumento de cobertura en la educación superior vaya acompañado de equidad, ya que el ingreso, la permanencia y el logro de la eficiencia terminal en este nivel no van de la mano. Esto se puede ver reflejado en un primer momento, en los indicadores de participación de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables en la asistencia escolar en los diferentes niveles educativos, tal como se plazo en el apartado 2 de este documento. En lo que corresponde a la matrícula de estudiantes que pertenecen a la población de grupos vulnerables que egresan de la educación primaria y secundaria, la mayoría de esta población no accede a la educación superior, estos grupos sociales están en desventaja frente a la mayoría dado que, sus oportunidades educativas previas han dado como resultado que no tengan los requisitos necesarios para obtener el ingreso a la educación superior. Además de otro sinnúmero de razones que impiden el acceso y la permanencia en este nivel educativo, tales como la deserción de los niveles educativos anteriores; la calidad de la escolaridad recibida; las

aspiraciones de la familia; las condiciones socioeconómicas o problemas de salud; procedencia de lugares remotos; entre otros.

Pese a la apertura que se ha tenido en el tema de la NO exclusión, la NO discriminación y la incorporación de los estudiantes en situación de vulnerabilidad a universidades regulares, la mayor parte de las IES no están preparadas con un proyecto educativo que reconozca la diferencia dentro de un contexto común y transversal, a fin de responder a nuevos desafíos, para atender la diversidad con igualdad de oportunidades a este colectivo de estudiantes que han permanecido excluidos de la educación superior. Es decir, a pesar de que el marco legal existente orienta el camino a seguir para favorecer la inclusión educativa de las personas en situación de vulnerabilidad en el contexto universitario, las acciones realizadas en la mayoría de las IES, no han logrado un posicionamiento claro que defina y articule la atención de estos grupos sociales en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión de los servicios; por el contrario la mayoría son fragmentadas, aisladas y descontextualizadas de la política institucional.

#### 4 Justificación de la contribución

Con esta perspectiva general e interés en crear espacios comunes para promover estrategias que coadyuven a la inclusión en las universidades, en el marco de las actividades del curso de capacitación docente “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje para la Atención de Estudiantes con Discapacidad (Con enfoque para la enseñanza de la Matemática)”, promovido por la Academia Interdisciplinaria de Métodos Cuantitativos de los Programas Académicos de Informática, Sistemas Computacionales y Economía de la Universidad Autónoma de Nayarit en colaboración con docentes-investigadores de la Universidad Veracruzana, que tuvo como objetivo “Desarrollar las competencias profesionales de los docentes en la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual, a través de promover la inclusión de mecanismos para las personas discapacitadas al derecho de la educación en igualdad de oportunidades”, investigadores de diferentes IES dieron a conocer los trabajos que sus instituciones han emprendido en el desarrollo de mecanismos que promuevan la inclusión a la educación superior de personas que pertenecen a grupos vulnerables, así como también una perspectiva del trabajo que aún falta por hacer. Cabe señalar que el curso contó con la participación de 22 docentes e investigadores de distintas IES del país, entre ellas: la Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad del Caribe, Universidad Politécnica de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Escuela Normal Superior Andrés Quintana Roo y la Universidad Veracruzana.

En este sentido, se visualizaron grandes retos para las comunidades académicas de las IES en el ejercicio profesional, que respalde la cultura de la igualdad y el respeto a la dignidad de las personas y a las diferencias individuales, como principios que favorecen entornos de enseñanza y aprendizaje inclusivos. De la misma manera, se afianzó que la inclusión educativa es un compromiso de las IES para garantizar el derecho a la educación con calidad para todos los estudiantes, atendiendo de manera sustantiva las necesidades particulares del individuo, pero también lo es del docente considerando el papel que juega en el cambio educativo. Partiendo de esta afirmación, este colectivo de docentes planteó un esquema de acciones directrices; se destacan las siguientes:

- a) Elaborar una política pública de inclusión claramente definida en los planes de desarrollo institucional de las IES orientada a alcanzar mayor equidad entre los individuos;
- b) Capacitar permanentemente en estrategias didácticas, pedagógicas y competencias tecnológicas al personal docente. Promoviendo con ello la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de tipo metodológicas o prácticas, de conocimiento y actitudinal en los contextos escolar y áulico;
- c) Diseñar modalidades educativas diversificadas y currículos adaptados a las diferencias individuales;
- d) Contar con contenido curricular abierto a la diversidad de los alumnos;
- e) Habilitar los espacios académicos (aulas, laboratorios, audiovisuales, bibliotecas, etc.) para que cuenten con tecnología y auxiliares didácticos necesarios para facilitar el proceso formativo y la evaluación;
- f) Contar con procesos técnicos, administrativos y académicos incluyentes, accesibilidad administrativa y de información;
- g) Aplicar la norma ISO 21542 y la NORMA Oficial Mexicana NOM-030-SSA3-2013, para las construcciones de espacios que favorezcan el desplazamiento de los estudiantes con discapacidad;
- h) Diversificar el Servicio Social que prestan los estudiantes, de tal forma que se considere la vinculación con las problemáticas sociales;
- i) Formar recursos humanos especializados en la atención a las necesidades específicas de la población y sus capacidades particulares.
- j) Diseñar indicadores de inclusión educativa que sean considerados por los organismos evaluadores y acreditadores de las IES;



- k) Crear una red de colaboración entre las IES, encaminada a fortalecer la formación docente y el fortalecimiento de Líneas Generales de Aplicación al Conocimiento sobre el tópico de inclusión, accesibilidad y discapacidad.

En el marco de este esquema de acciones encaminadas a la atención y búsqueda de la democratización de la educación en lo que se refiere a la inclusión de personas pertenecientes a los grupos vulnerables, caso específico de las minorías étnicas, discapacitados y las mujeres, a la educación superior; este colectivo de docentes-investigadores, ha conformado comisiones para su atención. En este documento se presenta el trabajo de una de estas comisiones encaminado a atender la acción directriz que se plantea en el inciso j del esquema.

Sobre el entendido que, para lograr la inclusión a la educación superior de todos los individuos, es importante el establecimiento de políticas públicas de educación que coadyuven a la eliminación de barreras que limitan el acceso y permanencia en la educación de los grupos considerados como vulnerables. Haciendo hincapié que lograr esta equidad no solo es indispensable ni va encaminada solamente a proteger derechos humanos y libertades fundamentales que revisten carácter universal, la equidad en la educación constituye además un poderoso catalizador del desarrollo económico y social de un país. No obstante que el gobierno federal y los gobiernos estatales han venido implementando políticas estratégicas en este tenor, estos métodos no han podido lograr del todo la inclusión de la población perteneciente a grupos vulnerables, en edad escolar, a la educación superior, en este esfuerzo deben converger todos los actores educativos, llámese Gobierno, IES, docentes, comunidad universitaria, y los mismos grupos fundamentales.

En consonancia, dada la importancia que reviste para las IES la acreditación como un certificado que avala la calidad de sus procesos institucionales y de sus programas educativo, es importante que en este esfuerzo de expandir la cobertura de la educación superior en todos los grupos sociales, coadyuven también los organismos encargados del establecimiento de los mecanismos para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior y de la acreditación de los programas educativos.

#### **4.1 Objetivo general**

Coadyuvar al mejoramiento de la situación de inclusión y equidad de los grupos vulnerables en las IES del país a través de una propuesta de indicadores que evalúen la calidad de un programa educativo, desde una visión más congruente con las necesidades particulares de la población en edad escolar y con las políticas de inclusión establecidas por organismos internacionales e incorporadas dentro de las políticas públicas y normativas de los gobiernos federales y estatales de México.

Con base al objetivo general planteado, se determinaron como objetivos específicos, los siguientes:

- Identificar la situación que guarda el derecho a la educación entre la población perteneciente a grupos vulnerables, caso específico de las personas con discapacidad, las minorías étnicas y género.
- Conocer los insumos con los que cuentan las IES para llevar a cabo un proceso hacia la equidad de la educación superior.
- Analizar el sistema de aseguramiento de la calidad en México.
- Realizar un diagnóstico de los marcos de referencia de los organismos acreditadores en México, que permita identificar posibles vacíos para evaluar la dimensión de inclusión como un eje transversal con el que deben de contar los programas educativos
- Elaborar la propuesta de indicadores que permita evaluar la dimensión de inclusión en los programas educativos a través de los organismos acreditadores en México.

### **5 Metodología**

A fin de dar cuenta del objetivo planteado, el enfoque de esta investigación se sitúa sobre los lineamientos de la investigación acción. Este enfoque responde al paradigma cualitativo y hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

#### **5.1 Procedimiento**

- Fase 1. Se realizó una investigación documental a fin de establecer los conceptos de inclusión, minorías étnicas, género, discapacidad, calidad educativa, con el fin de conocerlos y dimensionar el problema.

- Fase 2. Se analizaron las políticas públicas y marcos regulatorios a nivel federal y estatal con el objetivo de conocer el posicionamiento del gobierno, las asociaciones civiles y las IES sobre la atención de la equidad en el proceso formativo y la inclusión de los grupos vulnerables en las universidades.
- Fase 3. Se revisaron los indicadores estadísticos de asistencia escolar en la educación superior con la finalidad de poder contextualizar el problema.
- Fase 4. Se realizó un análisis cualitativo de los marcos de referencia de los organismos concentradores de los procesos de evaluación y acreditación en México, caso específico del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de las Instituciones de Educación Superior (CIEES).
- Fase 5. Se realizó una revisión del marco de referencia, guía de autoevaluación e instrumentos que utilizan los organismos acreditadores reconocidos por COPAES, con la finalidad de contar con un análisis base para la propuesta de indicadores que evalúen la inclusión en los programas educativos.
- Fase 6. Se analizaron las políticas, acuerdos, índices referentes a la inclusión en la educación a nivel internacional.
- Fase 7. Elaboración de la propuesta de indicadores.

## 6 Análisis, resultados y discusión

A pesar del importante avance que se tiene en materia de inclusión y democratización de la educación superior, sin duda aún hay mucho por hacer. Las IES aún no logran integrar las acciones y procedimientos suficientes, de tal forma que el índice de cobertura en este nivel educativo que se tiene de estudiantes en situación de vulnerabilidad en relación al total de esta población en el grupo de edad para ingresar a este nivel, es aún muy bajo. En algunos de los casos, la calidad de la educación que se tiene, es deficitaria, toda vez que al estudiante se le permite el ingreso a la universidad, pero no logran la permanencia o el egreso porque la institución educativa no cuenta con la infraestructura académica para atender las particulares de estos grupos sociales.

De ahí, que los autores de este documento, se basen en el hecho de que la evaluación y la mejora de calidad, aunado a los derechos constitucionales a la educación para todo individuo, son elementos fundamentales para corregir esta situación. Dicho así, el establecimiento de estándares en la dimensión de inclusión y equidad, permitirá que las IES se exijan reordenar, mejorar y adaptar sus políticas, planes, procedimientos, técnicas y procesos para atender a la población en toda su pluralidad.

A fin de determinar el estado que guarda la dimensión de inclusión y equidad en la práctica de evaluación de los organismos encargados de asegurar la calidad en la educación, se llevó a cabo una revisión de los documentos e instrumentos de evaluación, las fuentes fueron: marcos de referencia, guías de evaluación, formatos de autoevaluación. En el diagnóstico realizado se encontró que, en el caso de CIEES, de acuerdo al documento que contempla el proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior de esta asociación, la evaluación no contempla algunos otros rasgos y características que algunas Instituciones de Educación Superior fomentan con el propósito de formar mejores personas (por ejemplo: internacionalización, interculturalidad, investigación, emprendimiento, responsabilidad social, etc.) (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2017). De la misma manera sucede con COPAES, este consejo contempla la equidad dentro de sus ejes transversales, pero no está contenida en ninguno de sus ejes específicos, categorías o indicadores, la forma en que se validará que la equidad se cumpla y queda abierto a que el organismo regulador lo implemente o bien que se convierta en una responsabilidad de los pares evaluadores decidir cómo harán la medición. De esto da cuenta el análisis más detallado que se realizó en este trabajo de investigación, sobre los indicadores de evaluación que establecen los documentos regulatorios de cada uno de los organismos acreditadores reconocidos por COPAES.

### 6.1 Los temas de inclusión y equidad y los organismos acreditadores en México

Los organismos considerados en la revisión, fueron:

1. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C. (CAESA)
2. Comités para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE)
3. Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.(CACEI)
4. Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C. (CONAIC)
5. Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines, A.C. (CACECA)
6. Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C (ANPADEH)

7. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP)
8. Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM)
9. Consejos de Acreditación de Programas Educativos en Física (CAPEF)
10. Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. (CONACE)
11. Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C. (COMAEM)
12. Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C. (COMACE)
13. Consejo para la Acreditación de la Comunicación, A.C. (CONAC)
14. Consejo para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C. (COMAEF)
15. Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C. (CONAED)
16. Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Odontológica, A.C. (CONAEDO)
17. Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. (CONAET)
18. Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO)
19. Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA)
20. Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología A.C. (CACEB)
21. Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET)
22. Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (CONFEDE)
23. Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C. (ANPROMAR)
24. Consejo Mexicano para la Acreditación de la enseñanza de la Cultura de la Actividad Física (COMACAF)
25. Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C. (CONCAPREN)

Para la selección de la población de los organismos objeto de estudio se tomó como base el criterio de considerar solo aquellos que tenían programas educativos con acreditación vigente en la fecha que se elaboró el análisis (1ero de marzo de 2017), se omitieron 3 de ellos dado que no se contaba con el material para su análisis. Tras la revisión documental, se encontró que las diferencias entre los instrumentos de evaluación de los organismos, se centran en los indicadores y estándares que utilizan para medir cada categoría y/o criterio, la relevancia de cada indicador lo determina cada organismo, además de determinar la forma en que esos indicadores deberán de ser apreciados por los comités evaluadores y dictaminadores.

El resultado más importante que se puede observar a la luz de los datos arrojados en este análisis, es que, como se muestra en la infografía que contiene la Figura 2, en lo que se refiere a la dimensión de inclusión, solamente el 54% de los 25 organismos, considera para la evaluación de los programas educativos algunos indicadores que validan este punto, estos organismos son: CAESA, CEPPE, CACEI, ANPADEH, CAPEF, COMACE, CONAC, CONAED, CONAEDO, CONAET, ACCECISO, COMEAA, CACEB, ANPROMAR, CONCAPREN. Las categorías en las que se han incorporado indicadores del tema de inclusión, en el caso de algunos de estos organismos acreditadores, son: Personal académico; Estudiantes; Plan de estudios; Evaluación del aprendizaje; Formación integral; Servicios de apoyo para el aprendizaje; Infraestructura y equipamiento. Tal como se señala en la infografía, estos indicadores iban en su mayoría encaminados a atender adaptaciones para personas con capacidades diferentes, sin especificar el tipo de discapacidad a la que se refiere, por lo que queda un poco ambiguo. En la Tabla 5, se presenta de manera más detallada los indicadores que más se repitieron en el conjunto de instrumentos revisados.

**Tabla 5.** Lista de indicadores para evaluar la inclusión en los programas educativos ofertados por las IES, según revisión realizada a los instrumentos de evaluación de los Organismos Acreditadores.

Categoría	Indicador	Cant. de organismos acreditadores que lo contienen
Estudiantes	Contar con políticas institucionales para los aspirantes de equidad de oportunidades al ingreso (género, religión, orientación sexual, condición socioeconómica, necesidades educativas especiales, etc.).	2
Estudiantes	Contar con un registro de estudiantes con capacidades diferentes y/o necesidades especiales	1
Estudiantes	Adecuar el equipamiento de las aulas y su uso para actividades interactivas, adaptaciones para personas con capacidades diferentes, entre otros aspectos, según las necesidades del programa académico	1
Evaluación del aprendizaje	Contar con reglamento y programa de becas y estímulos para estudiantes de alto rendimiento, escasos recursos, deportistas y de capacidades diferentes.	1
Evaluación del aprendizaje	Difundir de forma incluyente y transparente los mecanismos y procedimientos para el otorgamiento de becas, reconocimientos y estímulos para los estudiantes.	1

Formación integral	Contar con algún programa de actividades artísticas y culturales o bien, alguna estrategia, a través de lo cual, la población estudiantil tenga acceso a las manifestaciones del patrimonio cultural y de la diversidad, mediante mecanismos tradicionales y con el uso de las tecnologías digitales.	1
Formación integral	Contar con espacios con condiciones especiales para personas con capacidades diferentes.	1
Formación integral	El programa académico debe contar con servicios de apoyo a la comunidad institucional en calidad y accesibilidad, en particular La infraestructura y equipo deben ser accesibles, adecuados y actualizados, siempre en función del número de estudiantes y del Personal académico, así como de las necesidades del programa.	1
Formación integral	Adaptaciones a la infraestructura para personas con capacidades diferentes	15
Infraestructura y equipamiento	Contar con un registro de profesores con capacidades diferentes y/o necesidades especiales.	1
Personal académico	El perfil de egreso puede contener, entre otros aspectos actitudes de crítica y autocrítica, diversidad y multiculturalidad.	1
Plan de estudios	Adaptaciones a la biblioteca para personas con capacidades diferentes	12
Servicios de apoyo para el aprendizaje		

## 6.2 La propuesta

En este sentido la recomendación que se propone, es la incorporación de la dimensión de inclusión en el marco de referencia de los organismos acreditadores de programas educativos regulados por COPAES y en el propio marco de referencia de este organismo. En esta investigación se presenta una primera propuesta de indicadores a incluir en el marco de referencia de los organismos concentradores los procesos de acreditación y certificación, bajo la concepción de congruencia con las exigencias de la Declaratoria Universal de los Derechos Humanos y de los Derechos establecidos en la Constitución, y en si con las necesidades de todos los grupos sociales, sean mayoría o no. Cabe señalar que para la elaboración de la propuesta se revisaron algunos documentos base tales como el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, de la ANUIES; el documento Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, del Centre for Studies on Inclusive Education y el Sistema de Indicadores para la Equidad de Género, desarrollado por la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Nacional de las Mujeres. Los indicadores se organizaron por apartados, considerando el eje estructurante del COPAES. La propuesta contiene un total de 67 (Sesenta y siete) indicadores, descritos en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Propuesta de indicadores a incorporarse en el marco de referencia de los organismos encargados del aseguramiento de la calidad en México.

Categoría	Indicadores propuestos
Personal Académico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se cuenta con un contingente de personal académico con las competencias didácticas, pedagógicas y disciplinares para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación de estudiantes considerados como grupo de minoría (con discapacidad, etnias indígenas, idioma diferente). Este contingente es suficiente para atender la matrícula con estas características y lograr un proceso formativo eficiente y eficaz que se vea reflejado en los indicadores de resultado del programa educativo.</li> <li>2. Se cuenta con procesos de reclutamiento, selección y contratación que evidencian la igualdad de méritos y la transparencia del proceso. Para el caso de él o la candidata que pertenezca al grupo considerado como minoría, tendrá prioridad al acceso de recursos y puestos, atendiendo el principio de compensación de desventaja.</li> <li>3. Existencia y aplicación de políticas de recursos humanos que definan los criterios para las adaptaciones, ajustes y estrategias sobre el tiempo y los medios para llevar a cabo la etapa de provisión de recursos humanos a ocupar un puesto de personal académico, distinguiendo las diferencias individuales en cuanto a discapacidad, género, cultura, etnia indígena, que garanticen condiciones de igualdad en la contratación de personal académico. Estas políticas deberán de ser consistentes y generales.</li> <li>4. Diversificación de la carga horaria. El docente contempla en su carga horaria un espacio de asesoría para aquellos estudiantes que por sus particularidades necesitan atención especial.</li> <li>5. Se implementan estrategias para sensibilizar al personal docente en la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad, o pares académicos que estén en esta situación. Algunas estrategias serán la capacitación a través de charlas, foros, conferencias, etc.; apoyadas de las respectivas adecuaciones de acceso al currículum, entre otras.</li> <li>6. Los docentes cuentan con el apoyo y la infraestructura académica para desarrollar una práctica docente incluyente.</li> <li>7. Se tiene un censo de los docentes de la institución y/o el programa educativo que permite identificar las</li> </ol>

	<p>competencias y conocimientos que sobre la atención de personas con discapacidad, manejo o dominio de otras lenguas; tienen los profesores que participan en la institución o en el programa educativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Existe y se implementa un programa de capacitación, formación y actualización docente que permite la habilitación permanente del personal académico en el uso de estrategias didácticas, pedagógicas y desarrollo de competencias tecnológicas que le permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier tipo de estudiante. Promoviendo con ello la eliminación de las barreras para el aprendizaje y una participación de tipo metodológica o práctica, de conocimiento y actitudinal en los contextos escolar y áulico.</li> <li>9. En la formación del docente se considera el desarrollo de valores éticos, cambios actitudinales, proactivismo, propositivismo. Resulta imprescindible este tipo de cuestiones en el proceso de enseñanza que cada profesor tenga con respecto a la inclusión y a la no discriminación.</li> <li>10. Se cuenta con especialistas con una visión integral que gestan alternativas de prevención, diagnóstico, rehabilitación, apoyo e inclusión, que beneficien a las personas con discapacidad, utilizando los avances de la tecnología actual.</li> <li>11. Se cuenta con especialistas con una visión integral que gestan alternativas para la formación, apoyo e inclusión de personas (docentes, trabajadores, estudiantes) que pertenecen a las minorías étnicas.</li> <li>12. Los docentes utilizan materiales didácticos que atienden las diferencias individuales referente al estilo de aprendizaje, lingüística, cultural, además de ser accesibles para personas con discapacidad.</li> </ol>
Estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existen lineamientos estratégicos que aseguran procesos de admisión pertinentes, accesibles e incluyentes. Estos, consideran la gama de necesidades de los aspirantes.</li> <li>2. Examen de admisión y documentos oficiales de ingreso, permanencia y egreso adecuados a las necesidades de cada discapacidad: traducidos en braille, contar con intérprete de lenguaje de señas, entre otros, así como también adecuados a las necesidades de los grupos de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas.</li> <li>3. Se utilizan estrategias para que la información administrativa, de becas, cultural, social y deportiva, sea accesible, entendible y oportuna indistintamente de las condiciones del estudiante, docente y/o trabajadores.</li> <li>4. Información administrativa, cultural, social, deportiva, etc. vía internet, pizarrones, tableros o espacios informativos, con el fin de mantener al día a los alumnos que lo requieran de esta manera debido a su condición.</li> <li>5. Se cuenta con un sistema de indicadores que permite de manera sistemática y oportuna conocer los diversos indicadores de resultados y matrícula existente de personas con discapacidad y el tipo de discapacidad; personas provenientes de etnias indígenas y la etnia a la que pertenecen; matrícula, egreso y eficiencia terminal por género.</li> <li>6. Los indicadores de resultado del programa educativo demuestran un crecimiento de la cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población.</li> <li>7. El programa educativo y la institución cuenta con mecanismos que permiten identificar los factores que determinan los indicadores de resultados del programa educativo (titulación, eficiencia terminal, aprobación, etc.) del total de la población estudiantil en situación de riesgo académico, particularmente de aquellos estudiantes que forma parte de los grupos en situación de vulnerabilidad y que por sus características particulares requerirían la búsqueda de estrategias distintas para fortalecer su trayectoria escolar.</li> <li>8. Existen procesos y/o estrategias institucionales que contribuyen a la permanencia y egreso del estudiante en condiciones de vulnerabilidad.</li> <li>9. Existen mecanismos adecuados para la planeación del tamaño de los grupos que garantice un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en aquellos grupos en los que se encuentran incorporados estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables.</li> <li>10. Establecimiento de iniciativas institucionales de becas para estudiantes en situación de vulnerabilidad.</li> </ol>
Plan de Estudio	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se cuenta con contenido curricular abierto a la diversidad de los alumnos. Sensibilización hacia las diferencias individuales.</li> <li>2. Uso de medios de información y difusión ergonómicos para dar a conocer el plan de estudios del programa educativo y los programas de estudio de las asignaturas.</li> <li>3. Se tiene un proceso de planeación y desarrollo curricular con elementos de inclusión educativa que toma en cuenta ajustes razonables necesarios para la eliminación o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación.</li> <li>4. Se dispone de estrategias y recursos didácticos accesibles por asignatura</li> </ol>
Evaluación del Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se realiza una evaluación integral con elementos de inclusión a los estudiantes con alguna discapacidad.</li> <li>2. Existen procesos de evaluación accesibles y acordes a las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, apegados a los objetivos del programa.</li> </ol>
Formación Integral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se tiene en funcionamiento un programa de terapia física y del lenguaje.</li> <li>2. Se cuenta con programas de sensibilización a la inclusión educativa, que contemplan a los miembros de la comunidad educativa en todos sus niveles.</li> <li>3. Existe apoyo y acompañamiento a las familias de los estudiantes con alguna discapacidad para contribuir en el proceso de adaptación del estudiante al entorno universitario.</li> <li>4. Se tiene un directorio acerca de los servicios que dispone la Universidad para apoyar en los aspectos psicológicos, orientación sexual y reproductiva, entre otros.</li> <li>5. Se favorece la vinculación escuela-familia para fortalecer la formación integral del estudiante.</li> <li>6. Participación de los estudiantes en empresas, organizaciones y/o dependencias a través de la realización de su servicio social o prácticas profesionales dirigida al apoyo y/o atención de personas en situación de vulnerabilidad.</li> </ol>
Servicios de Apoyo para el Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se evalúa el acompañamiento académico recibido (la evaluación se hace tanto al alumno con discapacidad como al prestador de servicio social).</li> <li>2. La institución cuenta con servicios de apoyo a la diversidad y la discapacidad, cuyo principal objetivo es proporcionar apoyo a los diferentes actores participantes en el proceso formativo a fin de atender las dificultades o requerimientos para lograr la educación inclusiva.</li> </ol>

Vinculación y Extensión	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Existen y están en funcionamiento programas de actividades físicas y deportivas que integran a los grupos vulnerables para su formación integral.</li> <li>4. Se cuenta con volúmenes bibliográficos, suficientes para atender la matrícula de personas en situación de vulnerabilidad. Además de contar con versiones que apoyan a los alumnos que presentan alguna discapacidad (libros en braille o audiolibros por mencionar algunos ejemplos).</li> <li>5. Los estudiantes con alguna discapacidad tienen la asignación de un docente tutor (de preferencia el mismo durante toda su permanencia en la institución) que los guía en su trayectoria por la institución desde su primer semestre y hasta que el alumno egresa.</li> <li>6. Se dispone de un programa permanente de formación y capacitación para los tutores que atienden a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se promueve una cultura inclusiva en la institución y en el programa educativo.</li> <li>2. Existencia de bolsas de trabajo que promueven la incorporación al mercado laboral de los egresados, considerando las desventajas que los grupos de minoría pueden presentar en esta incorporación (búsqueda de soluciones estratégicas a esta situación).</li> <li>3. Existen convenios entre universidades para la movilidad académica de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables.</li> <li>4. Se tiene y se implementa un programa institucional de movilidad para los estudiantes y/o profesores pertenecientes a los grupos vulnerables.</li> <li>5. Se cuenta con programas en beneficio de los grupos vulnerables que les permite el desarrollo y aplicación de sus actividades contribuyendo a la solución de problemas que acontecen en la realidad.</li> <li>6. Existencia de convenios vigentes con instituciones de educación especial que integran personas con diferentes discapacidades para integrarlas en el ambiente universitario en sus diferentes ámbitos, ya sea en forma laboral, de práctica profesional o como estudiantes.</li> <li>7. Se dispone de un programa institucional de inserción laboral con empresas para favorecer la incorporación de egresados en situación de vulnerabilidad.</li> <li>8. Se tiene un programa institucional de seguimiento de egresados en condiciones de vulnerabilidad.</li> <li>9. Se dispone de un programa institucional que difunde en la comunidad tanto universitaria como en la sociedad, la importancia de la inclusión de personas en condición de vulnerabilidad para el desarrollo social.</li> </ol>
Investigación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existen Lineamientos que fortalecen el desarrollo de la investigación y el desarrollo tecnológico. Estos lineamientos contemplan la creación de Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento sobre temas de discapacidad; equidad de género; diversidad; interculturalidad; raza; discriminación; inclusión; multiculturalidad.</li> <li>2. Existen dentro de la institución e inciden en el programa educativo, cuerpos académicos, órganos colegiados y/o academias que desarrollan líneas de investigación referentes a la discapacidad; equidad de género; multiculturalidad, interculturalidad; inclusión; diversidad.</li> <li>3. Se promueve el desarrollo de tesis de grado en la temática referente a la problemática social que viven los grupos en situación de vulnerabilidad.</li> <li>4. Hay convenios vigentes que promueven el desarrollo de las líneas de investigación dirigidas a la inclusión en las universidades.</li> <li>5. Se cuenta con mecanismos de evaluación para medir el impacto de la investigación que se realiza en materia de discapacidad y otros grupos vulnerables.</li> </ol>
Infraestructura y Equipamiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se cuenta con las herramientas tecnológicas y computacionales que permiten a la comunidad universitaria vulnerable el pleno desarrollo de las actividades académicas.</li> <li>2. Existencia de una infraestructura física que contempla adecuaciones de acceso eliminando barreras físicas y/o arquitectónicas.</li> <li>3. Se cuenta con reglamentación institucional que favorece el uso y acceso de elementos de asistencia y guía, tales como: dispositivos tecnológicos, perros guías, bastones, silla de ruedas, personas traductoras de lengua de señas mexicana, y personal de apoyo en las diversas instalaciones de las instituciones de educación superior.</li> <li>4. Se cuenta con apoyos técnicos para las personas con discapacidad y las personas pertenecientes a minorías étnicas.</li> <li>5. Existen condiciones de accesibilidad y ergonomía de equipos tecnológicos, mobiliario y equipo de oficina.</li> <li>6. La infraestructura física de la institución: aulas, bibliotecas, salas de cómputo, laboratorios, sanitarios, todos los espacios académicos, están construidos bajo la consideración de los estándares internacionales de accesibilidad.</li> <li>7. Los espacios académicos y administrativos cuentan con señalización y planos adecuados atendiendo las necesidades de las personas con discapacidad y de estudiantes indígenas que solo hablan su lengua. Por ejemplo, planos en relieve, señalética en braille, surcos y / o texturas en los suelos, planos y señalética en lenguas indígenas.</li> </ol>
Gestión Administrativa y Financiamiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El plan de desarrollo, planes operativos y programas institucionales de trabajo tienen una orientación inclusiva.</li> <li>2. Se cuenta con un programa institucional de Universidad Incluyente, que contempla las necesidades de las personas pertenecientes a los grupos que representan a la minoría (discapacidad, género, etnias).</li> <li>3. El modelo de financiamiento de la institución educativa y sus políticas presupuestarias coadyuvan en el fortalecimiento y apoyo de la educación inclusiva, la superación académica del personal docente en esta temática, y el fortalecimiento de la investigación en las líneas de generación y aplicación del conocimiento que tienen que ver con discapacidad, equidad de género y multiculturalidad.</li> <li>4. Existencia de procesos administrativos y académicos accesibles e incluyentes.</li> <li>5. Existe a nivel institucional una comisión interdisciplinaria constituida por representantes de los diferentes grupos sociales existentes en la universidad (grupos mayoría, discapacitados, minorías étnicas, mujeres) que promueve el trabajo hacia la inclusión a partir del concepto de las diferencias individuales y los derechos humanos inherentes al individuo, bajo la concepción del respeto y equidad.</li> <li>6. La institución cuenta con un marco normativo que regula la existencia de accesibilidad, inclusión y la supresión de las barreras físicas y de la comunicación.</li> </ol>

## 7 Conclusiones y trabajos futuros

Como se puede observar la inclusión educativa continúa siendo una tarea pendiente en México, en los diferentes niveles educativos, pero esta situación se agudiza en el caso de la educación superior. Las IES en su mayoría no se encuentran preparadas para cubrir las necesidades a los sectores de la población en situación de vulnerabilidad (grupos considerados minoría) y ofrecerles algo más que la integración a las instituciones educativas, sino una inclusión en todo sentido que promueva también una educación de calidad para ellos. En este sentido, es fundamental que los organismos acreditadores incorporen indicadores que contribuyan al esfuerzo emprendido por el Gobierno del país, asociaciones civiles e individuos por democratizar la educación, pero de una manera más contundente. Bajo la consideración, de que la calidad educativa de un programa se visualiza desde tres dimensiones: 1) El logro de sus metas y los objetivos previstos; 2) Si incluye contenidos valiosos y útiles, que respondan a los requerimientos necesarios para formar de manera integral al alumno, para preparar profesionistas excelentes, acordes con las necesidades sociales, que los provean de herramientas valiosas para la integración del individuo en forma completa a la sociedad y 3) Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y, sobre todo, que los emplee de manera eficiente, es decir, una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, así como un buen sistema académico y administrativo, incluyendo apropiadas técnicas de enseñanza y un equipo suficiente (Marques, 2008).

Hablar de calidad educativa en la educación superior, es significativo de “Equidad”, por lo que debiera entonces considerarse a la dimensión de inclusión como un eje transversal que cruce y articule estas tres dimensiones. Este trabajo asume el compromiso que el docente-investigador tiene en el logro de la transformación institucional, de ahí que este colectivo de docentes-investigadores se involucre en el proceso de inclusión educativa en las universidades a través de la presentación de esta propuesta de indicadores que tiene como objetivo central que los organismo acreditadores consideren el tema de inclusión en su marco de referencia y que de manera directa incidan en que las IES busquen estrategias para cumplir con la inclusión educativa, mejorándose así la cobertura en la educación superior hacia estudiantes en situación de vulnerabilidad.

**Agradecimientos.** A los investigadores que se sumaron en la construcción de la propuesta de indicadores presentada en este trabajo, la Dra. María Lourdes Montes Torres, Dra. Reyna Myrna Paredes Medina, Mtra. Ana Cecilia López Mondragón, de la Universidad Autónoma de Nayarit; Mtra. Nancy Aguas García, de la Universidad del Caribe; Mtra. Cynthia Esquivel Rivera, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

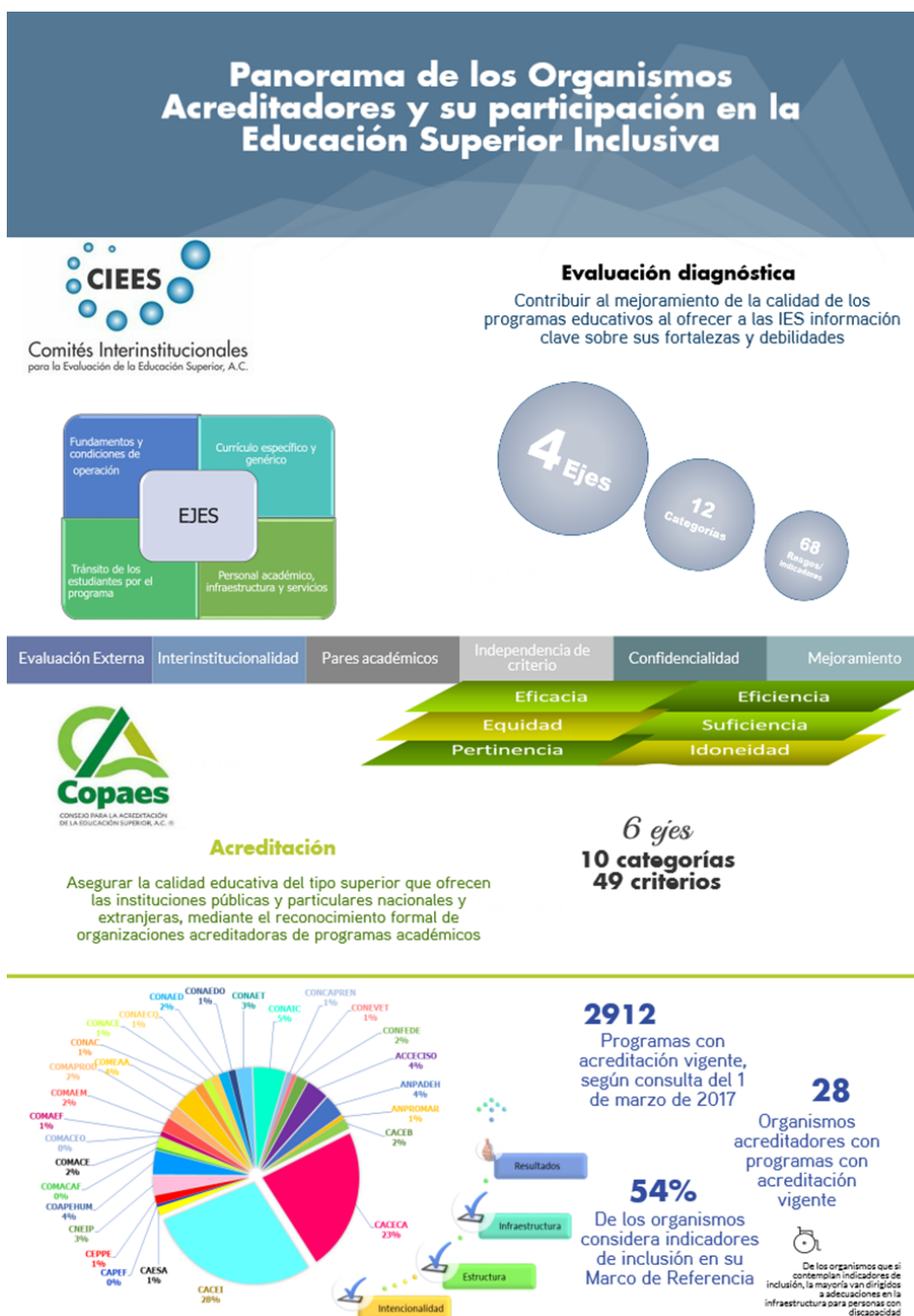


Figura 2. Infografía que presenta el panorama de los Organismos Acreditadores y su participación en la Educación Superior Inclusiva.

## Referencias

- [1] G. Contreras, J. C. Pérez Arriaga, A. Cruz y B. Toscano, «Convocatoria Web Accesible para una Selección Incluyente en el Ingreso a las Universidades. El Caso de la Universidad Veracruzana.» Revista de Sociología Contemporánea, vol. 2, n° 5, pp. 215-227, 2015.
- [2] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, «Foro Mundial sobre la Educación 2015,» mayo 2015. [En línea]. Available: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>. [Último acceso: febrero 2017].
- [3] A. Lyanga Pendi, Política Educativa, Valencia: Edicions Culturals Valencianes, S.A., 2011.
- [4] Educación Inclusiva, «Educación Inclusiva. Como Modelo para la Educación para Todos,» [En línea]. Available:



- <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>. [Último acceso: febrero 2017].
- [5] A. Chiroleu, «Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil,» Pro-Posições, Campinas, vol. 20, n° 2, pp. 141-166, 2009.
- [6] F. Martínez Rizo, «Calidad de la Educación Superior. El caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el Contexto de la Educación Superior de México,» de Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas gestión recursos y estudio de casos, Santiago, CINDA, 1990, pp. 133-146.
- [7] Asamblea General de las Naciones Unidas, Declaración Universal de los Derechos, Aegitas, 2015.
- [8] P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri y E. Arnal, Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD, 2008.
- [9] W. Parsons, Políticas Públicas: Una Introducción a la Teoría y la Práctica del Análisis de Políticas Públicas, México: FLACSO, 2013.
- [10] B. A. Toscano de la Torre, J. C. Ponce Gallegos, M. D. L. Margain Fuentes y O. G. Vizcaíno Monroy, «Estudio Exploratorio de los Resultados del EGEL-I-CENEVAL como Base para Identificar Factores que Determinan su Acreditación,» EDUCATECONCIENCIA, p. 67, 2016.
- [11] Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., «copaes.org,» 1 mayo 2017. [En línea]. Available: [http://www.copaes.org/Copaes2.0/wp-content/uploads/2016/03/REPORTE\\_DE\\_ACTIVIDADES\\_COPAES\\_OCTUBRE\\_DICIEMBRE\\_2015.pdf](http://www.copaes.org/Copaes2.0/wp-content/uploads/2016/03/REPORTE_DE_ACTIVIDADES_COPAES_OCTUBRE_DICIEMBRE_2015.pdf).
- [12] Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., «copaes.org,» enero 2016. [En línea]. Available: [http://www.copaes.org/wp/wp-content/uploads/2015/07/Marco\\_de\\_Referencia\\_V\\_3.0\\_0.pdf](http://www.copaes.org/wp/wp-content/uploads/2015/07/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf).
- [13] COPAES, «Copaes de cara al periodo 2013 - 2018,» Gaceta COPAES, pp. 4 - 7, 2014.
- [14] Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, «CIEES,» febrero 2017. [En línea]. Available: <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Proceso%20general%20para%20la%20evaluacion%20de%20programas%20educativos%20de%20educacion%20superior.pdf>.
- [15] Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., «CIEES,» noviembre 2015. [En línea]. Available: <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Estandares%20y%20principios%20para%20la%20evaluacion%20de%20programas%20de%20educacion%20superior%20VA%20MAYO%202016.pdf>.
- [16] Unicef y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), «unicef.org,» 2016. [En línea]. Available: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI\\_web.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web.pdf). [Último acceso: marzo 2017].
- [17] Organización Mundial de la Salud (OMS), «Who.int. Temas de Salud. Discapacidades,» [En línea]. Available: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>. [Último acceso: diciembre 2016].
- [18] INEGI, «Sala de prensa,» 3 diciembre 2015. [En línea]. Available: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>. [Último acceso: diciembre 2016].
- [19] ExpokNews, Mujer mexicana: éxito y competitividad laboral, Consultado en: <http://www.expoknews.com/mujer-mexicana-exito-y-competitividad-laboral/>, 2013.
- [20] UNESCO, Atlas Mundial. De la igualdad de género en la educación, Paris, Francia: HarperCollins Publishers y UNESCO, 2012.
- [21] INEGI (b), «Atlas de género,» 2015. [En línea]. Available: [http://gaia.inegi.org.mx/atlas\\_genero/](http://gaia.inegi.org.mx/atlas_genero/). [Último acceso: diciembre 2016].
- [22] P. Marques, Calidad e innovación educativa en los centros, Consultado el 3 de febrero de 2017, en: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>, 2008.
- [23] Secretaría de Educación Pública, «Secretaría de Educación Pública,» octubre 2016. [En línea]. Available: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.WR--TjZRHIU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WR--TjZRHIU).