



00181

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN ARQUITECTURA



**“LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN  
DEL ARQUITECTO EN MÉXICO”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE DOCTOR EN ARQUITECTURA  
PRESENTA

**María Osvelia Barrera Peredo**

**Ciudad Universitaria  
Agosto 2004**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**Director de Tesis**

Dr. Jesús Aguirre Cárdenas

**Sinodales**

Dr. Manuel Aguirre Osete  
Mtro. Carlos González Lobo  
Mtro. Jesús Barba Erdmann  
Dr. Juan Gerardo Oliva Salinas  
Dr. Jorge González Claverán  
Dr. Antonio Turati Villarán





## AGRADECIMIENTOS

---

He tenido la fortuna de pertenecer a un país en un momento histórico que me ha brindado la oportunidad de sentirme útil y con la posibilidad de hacer algo por su futuro; en él he podido realizar mis aspiraciones y siempre he estado en el lugar apropiado para lograrlo.

Debo mi agradecimiento a muchas personas que en el transcurso de mi vida me compartieron sus valores y filosofía de vida: A mi padre, de quien aprendí a soñar; de mi madre a luchar. A mi hijo Rodrigo, a quien acudo por consejo y ayuda, cuando antes era yo quien hacía eso.

A Rafael, por su paciencia y sabios consejos; a Manuel Pérez Rocha y Jorge González González por el enfoque compartido acerca de la evaluación; a Hugo Aréchiga Urtuzuástegui (+) y a Javier de la Garza Aguilar, coordinadores, pero sobre todo, impulsores de los CIEES; a Luis Franco y a Emilio Quintana por la certera revisión del texto. A Miguel Ángel por su incansable apoyo en el diseño editorial.

A Rocío, Elizabeth, Áurea y Martha y en casa a Angélica, ya que sin su solidaridad, no hubiera podido dedicarme a este trabajo. A todas las personas cercanas a mí, porque de muchas formas contribuyeron a crear las condiciones para que mis experiencias e inquietudes sobre el tema, resultaran en un texto con cierta coherencia

Especialmente agradezco a mi director de tesis, Don Jesús Aguirre Cárdenas por su confianza en mí; a Carlos González Lobo, a Manuel Aguirre Osete, a Gerardo Oliva Salinas y Jorge González Claverán por compartir conmigo sus conocimientos y también por su amistad. A todos mis sinodales, por sus valiosas observaciones y por aceptar estar conmigo en la presentación de esta tesis.

A mis compañeros de los CIEES y de la comunidad universitaria de México, de quienes he aprendido cada día durante muchos años.





## **PALABRAS CLAVE**

**Acreditación**

**Calidad**

**Criterios**

**Diagnóstico**

**Educación**

**Evaluación**

**Formación**

**Indicadores**

**Paradigma**

**Parámetro**

**Práctica profesional**

**Profesionalización**

**Referentes**







**CONTENIDO**

---

**INDICE**

**PRESENTACIÓN**

**ANTECEDENTES**

**INTRODUCCIÓN**

**ABSTRACT**

**CAPÍTULO I. La Educación Superior y la Evaluación Educativa en otros países.....1**

**CAPÍTULO II. La Educación Superior y la Evaluación en México.....31**

**CAPITULO III. Los Modelos de Evaluación en la educación superior.....59**

**CAPÍTULO IV: Una visión de la Evaluación en México.....77**

**CAPITULO V. La Evaluación en la Formación del Arquitecto .....101**

**CAPITULO VI: Hacia nuevos paradigmas en la formación del arquitecto en México .....135**

**Glosario**

**Bibliografía**

**Anexos**





## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>XVII</b>
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>XIX</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>XXIII</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>XXVII</b>

### **CAPITULO I. La Educación Superior y la Evaluación Educativa en otros países.**

Introducción.....	1
I.1. La Evaluación de la Educación Superior en el Ámbito Internacional. ....	3
I.2.1. Argentina .....	5
I.2.2. Canadá.....	8
I.2.3. Centroamérica.....	9
I.2.4. Chile.....	13
I.2.5. Colombia.....	15
I.2.6. Estados Unidos.....	20
I.2.7. Francia.....	25
I.2.8. Gran Bretaña .....	27
Conclusiones.....	29

### **CAPÍTULO II. La Educación Superior y la Evaluación en México.**

Introducción.....	31
II.1. Los indicadores nacionales como una muestra del país que somos o del país que queremos. ....	32
II.2. La Educación Superior en México.....	33
<b>II.3 El contexto de la evaluación.</b> .....	44
II.4 La Posición Oficial.....	48
II.5. Tendencia hacia la clasificación de programas.....	53

### **CAPITULO III. Los Modelos de Evaluación en la educación superior.**

Introducción.....	59
III.1 La evaluación.....	60
III.2. Los principios, paradigmas y modelos de la evaluación educativa.....	63
III.3. Los modelos de evaluación.....	65
III.4. La evaluación diagnóstica y la acreditación, como elementos complementarios.....	68
III.4.1. La Evaluación Diagnóstica como un mecanismo de desarrollo a la medida.....	69
III.4.2 La evaluación para la acreditación.....	69
Conclusiones.....	75

### **CAPÍTULO IV: Una visión de la Evaluación en México.**

Introducción.....	77
IV.1. La evaluación para la educación superior en México.....	77
IV.2. Las teorías y filosofía de la evaluación en México.....	82
IV.3. Sustento y orientación de la evaluación diagnóstica para la Educación Superior.....	83
IV.3.1. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.....	85

### **CAPITULO V. La Evaluación en la Formación del Arquitecto.**

Introducción.....	101
V.1. La Evaluación de la Enseñanza de la Arquitectura en el Ámbito Internacional.....	105
V.2. La Formación del Arquitecto en México....	107



V.3. La formación del arquitecto.....	110
V.4. Investigación y Posgrado en Arquitectura.....	111
V.5. La Evaluación en México. Los propósitos marcan las modalidades en la valoración del objeto de evaluación. ....	113
V.6. La Práctica Profesional del Arquitecto en México.....	115
V.7. La Relación entre la formación y la práctica profesional del Arquitecto en México. ....	119
V.8. La Evaluación Diagnóstica en la Formación del Arquitecto en México. ....	120
V.9. La Acreditación en la Enseñanza de la Arquitectura.....	126
V.10. La evaluación diagnóstica y la acreditación; sus fines comunes. ....	127

**CAPITULO VI: Hacia nuevos paradigmas en la formación del arquitecto en México.....135**

Introducción.....	135
VI.1. La propuesta.....	137
VI.2. El Sistema Integral de Evaluación, los Instrumentos de la Evaluación Diagnóstica y el Modelo. ....	139
<b>VI.2.1. Niveles de Evaluación</b> .....	139
<b>VI.2.2. El Modelo</b> .....	141
VI.3 Valores de la Evaluación diagnóstica que alimentan el Modelo. ....	148
VI.4 Criterios de la evaluación para el financiamiento.....	150
VI.5. Hacia nuevos paradigmas en la enseñanza de la Arquitectura en México.....	151
Conclusiones.....	160

Glosario.....	167
---------------	-----

<b>Bibliografía .....</b>	<b>- 169 -</b>
<b>Anexo I.- Universo General de Estudio de Nivel Superior. ....</b>	<b>177</b>
<b>Anexo II.- Universo de estudio del Área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México. ....</b>	<b>195</b>
<b>Anexo III.- Concentrado del Universo de Estudio del área de arquitectura, Diseño y Urbanismo en México. ....</b>	<b>209</b>
<b>Anexo IV.- Matricula de Programas de Arquitectura en México. ....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo V.- Modelo Epistemológico de Evaluación. ....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo VI.- Cuadro de Posgrado en Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México. ....</b>	<b>203</b>
<b>Anexo VII.- Síntesis del Acta Constitutiva de COPAES. ....</b>	<b>205</b>



*“Si el hoy se muestra tan complejo,  
el mañana parece funestamente indescifrable;  
revisemos conscientemente el presente,  
y tal vez en eso radicará el éxito del futuro”*







## PRESENTACIÓN

---

La arquitectura, al igual que otras expresiones científicas y artísticas, es el reflejo de las condiciones sociales, culturales y contextuales de su sociedad.

Así sucede también con la educación superior y con la evaluación educativa; muchos países altamente desarrollados que han llevado a cabo procesos de evaluación educativa, tienden a clasificar a sus instituciones de educación superior otorgando niveles o "rankings" a sus programas y centros educativos, lo que puede ser un indicador de que son sociedades altamente competitivas. Por otro lado, los países en desarrollo, que apenas están definiendo su proyecto nacional y educativo, deben potenciar sus respuestas educativas a los valores socioculturales y artísticos que les son propios y a la vez mejorar la calidad de sus procesos educativos mediante la consideración del principio de la colaboración.

En un país como México, que está en proceso de desarrollo, y cuyos recursos tecnológicos y humanos especializados son limitados, le sería natural consolidar su sistema educativo, en función del análisis de sus referentes social, disciplinar y profesional para determinar la pertinencia de cada ente educativo.

Lo que ya se conoce internacionalmente como el Modelo Mexicano de Evaluación, debe consolidarse a partir de las características nacionales, lo que motiva la propuesta al fin al de este trabajo con respecto al desarrollo de instrumentos específicos de evaluación educativa para que contribuyan a potenciar las fortalezas de cada institución y programa en cada localidad de México.

El análisis muestra la necesidad de consolidar nuestro sistema de evaluación integral al distinguir tiempos y formas en las que las diferentes modalidades de evaluación deben emplearse, para retroalimentar y enriquecer sus resultados en el camino a mejorar la calidad de la educación superior en México.

Este trabajo pretende promover en la comunidad educativa una serie de líneas de reflexión e investigación, hacia la renovación de algunos paradigmas obsoletos que aún prevalecen en la formación de los arquitectos mexicanos.

La propuesta plantea, con base en la gran diversidad y riqueza de los programas educativos en la arquitectura, la urgencia de un replanteamiento y actualización de cada uno de los paradigmas educativos que rigen en cada programa educativo, en función de un análisis de sus propios referentes y los resultados de las experiencias evaluativas de la enseñanza de la Arquitectura como parte de la planeación de la educación superior para los arquitectos en México.

Esta tesis tiene la finalidad de utilizar la experiencia mexicana en la evaluación de la educación superior, a través de un modelo de análisis referencial para la valoración de la vocación y pertinencia de los programas educativos en la arquitectura, e integra algunas herramientas a desarrollar por las propias comunidades educativas. Si este trabajo fuera de utilidad a los actores y conductores responsables de la formación de arquitectos, habrá cumplido su cometido.



## ANTECEDENTES

---

La evaluación educativa, en sus diferentes formas, tiene el propósito de elevar la calidad de la educación; en el caso mexicano, la evaluación ha respondido principalmente a dos referentes, uno interno y otro de carácter exógeno que se hicieron presentes a partir de una situación de constantes cambios sociales, políticos, económicos y especialmente demográficos. Todo ello, aunado a situaciones de corte internacional que se evidencian a través de los avances tecnológicos, la recesión global, la comunicación y el surgimiento de nuevas formas de comercio de bienes y servicios (que han tenido un fuerte impacto en la educación); ha provocado cambios en la organización y en las estructuras sociales, incluidas en ellas a las instituciones de educación superior.

Al considerar a las sociedades actuales como sociedades de cambio, modernizadas o también denominadas "del conocimiento", se considera el aumento del gasto público destinado a la educación como un factor primordial para el desarrollo en todos los países para los que se esperan grandes beneficios. Este factor, traducido a los efectos que produce en las economías individuales de los diversos países, provoca una reacción de tipo economicista global, al pretender conocer y asegurar la calidad de la educación como un requisito previo a la inversión.

De esta manera, se plantea en México la evaluación a finales de los ochentas, bajo la forma de *evaluación diagnóstica*, posteriormente la *certificación* individual y finalmente la *acreditación* de programas educativos y también de las instituciones en su totalidad como

mecanismos necesarios de aseguramiento y control de la calidad, pero dentro de un contexto heterogéneo y aislado, sin evidenciar una intención integradora.

Al ser la calidad uno de los aspectos en los que los organismos internacionales ponen más énfasis en sus recomendaciones, éstas se perciben más dentro del origen en la transformación de necesidades sociales y en una especie de abstracción de la función humana y social, objeto de la labor educativa<sup>1</sup>, que como un elemento formativo del ser humano.

Las modalidades en que cada sociedad en el ámbito internacional, ha abordado el tema de la evaluación de sus Instituciones de Educación Superior es variado. Al introducir el tema de la calidad en la educación, no se puede menos que recordar los planteamientos humanísticos acerca de la educación como un elemento de desarrollo formativo individual que no siempre concuerdan con los objetivos que imponen las normas de organismos internacionales que defienden criterios de productividad, introduciendo conceptos como el del aseguramiento de la calidad, y el de la calidad total en la educación en los que se considera al alumno como cliente, dentro de una concepción mercantilista de la educación.

México se encuentra ahora ante el reto de construir su propio proyecto de nación, incluidos en éste, sus modelos de educación y por lo tanto de evaluación que le sean más apropiados a su contexto y su tiempo, esto le permitirá construir

---

<sup>1</sup> Glasman Nowalski Raquel. Anuario educativo mexicano 2001. . Tomo I. Universidad Pedagógica Nacional y La Jornada, editores. México, 2002.



sus propios métodos y herramientas de evaluación, con lo que no sólo consolidaría sus propias instituciones como sistema, sino que también sentaría un precedente para el resto de los países en vías de desarrollo.

En el Reino Unido, después de varias décadas de practicar la acreditación como modelo de evaluación, ahora está considerando la modalidad de la evaluación diagnóstica en virtud de que ésta presenta dos características principales: mayor profundidad en el análisis de sus programas educativos y con base en las características individuales de cada programa e institución y documentación amplia de las recomendaciones, lo que le permite tener un seguimiento más acucioso de la misma.

La tesis aquí planteada acota su ámbito a la evaluación de programas educativos en los que se valoran y definen actores, procesos educativos y resultados; pretende demostrar que para el caso mexicano, antes de iniciar algún proceso de evaluación paramétrica, debe considerarse el proceso de diagnóstico para las Instituciones de educación superior, muy jóvenes en una gran mayoría, que requieren madurar y consolidarse mediante procesos formativos. Para ello, es necesario que se consideren tres tipos de parámetros: primero, los que arrojan los procesos de diagnóstico, a los que llamaremos *parámetros de estado* (mismos que reflejan el estado actual de las condiciones educativas); para establecer después los *parámetros posibles*, entendidos como la estrategia; y posteriormente, los *parámetros deseables*, que constituyen las metas a alcanzar.

Es hasta entonces que podrían iniciarse otros procesos de evaluación y sobre todo el de acreditación y que contribuyeran al desarrollo de nuestras instituciones de educación superior, mientras tanto, los procesos de acreditación, sin la definición de sus parámetros, estaría llevando al cabo un acto que se prestaría a la simulación, y estaría lejos de contribuir al desarrollo y madurez a la que pretenden todas las instituciones de educación superior mexicanas.



## INTRODUCCIÓN

---

La evaluación de los sistemas educativos es de utilidad a los actores y conductores de la educación, sobre todo cuando ésta es integral y se complementa desde los ángulos del diagnóstico hasta la acreditación, porque permite el desarrollo desde el propio seno de las instituciones, reconociendo y encauzando sus logros y ayudando a reconocer y superar sus debilidades. El beneficio será la equidad institucional para el desarrollo nacional.

En este trabajo se utilizó una técnica mixta en su concepción y desarrollo, misma que parte de un modelo cartesiano simple, combinado con el modelo epistemológico recomendado por los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior, basado en cuatro referentes: el social, el disciplinar, y el institucional, que se desarrollan en los primeros capítulos de la tesis.

En el primer capítulo, se analiza el referente disciplinar, para lo cual se describen las modalidades internacionales de evaluación, su práctica y sus procedimientos, para tener un panorama general e internacional de los modelos y sus aplicaciones en diferentes contextos.

El segundo, se refiere al referente institucional y describe la educación superior en México vista en sus diferentes etapas, principalmente desde su desarrollo cuantitativo para ubicar dos elementos fundamentales: la juventud de la mayoría de sus instituciones y el momento en que la evaluación hace su aparición dentro del sistema educativo. El estudio apunta a la evaluación educativa; en el nivel superior se analizan las diferentes características de evaluación como fundamento a la propuesta de

iniciar la cultura de la evaluación en México con la evaluación diagnóstica la que por su cualidad integradora, puede contribuir cualitativamente al proceso de maduración de la Educación Superior en México.

En el tercer capítulo se hace referencia nuevamente a lo disciplinar y se analizan los modelos de evaluación desde una perspectiva panorámica, en donde la evaluación es considerada un elemento de desarrollo, renovación y consolidación de las instituciones de educación superior.

En el cuarto capítulo, se estudian los factores que han dificultado la consolidación del sistema de educación superior; la explosión demográfica es uno de ellos y la deficiente formación pedagógica en la mayoría de los procesos y actores de las instituciones, se concluye que es necesario orientar sus procesos formativos antes de calificaciones basadas sólo en resultados (parámetros), mismos que tendrían que construirse a partir de los resultados de un diagnóstico.

En el siguiente capítulo se parte del referente disciplinar, para proponer la utilización de los resultados de la evaluación diagnóstica de los Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES), para elaborar una propuesta que coadyuve a llevar a cabo con más rigor, los criterios, indicadores y parámetros de evaluación adecuados a las disciplinas del diseño y para ubicar los niveles de desarrollo particulares de cada programa de la arquitectura en México, dentro de un contexto actual, una acción programática y una visión integradora para el desarrollo del país que pretendemos construir.





La propuesta se concreta en el capítulo seis, en donde se proponen algunas herramientas de evaluación-planeación que fueron diseñadas a partir del diagnóstico y que pretenden involucrar a la academia para proponer parámetros adecuados para la formación y la investigación para la innovación, en beneficio de una mejor calidad en la formación de los profesionales de la arquitectura.





## ABSTRACT

---

Mexico is a complex country, noble but full of problems.

A better quality of life and a need of housing are the two main unsolved problems. Therefore, education paradigms of architecture must be revised, updated and renewed.

An education evaluating model of evaluating and planning education, internationally known as "The Mexican Model" is being developed by CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), in reference to social, professional, disciplinary and institutional bases

In this thesis, the model is used; the means are proposed; the strategies are designed, and applied to architectural education, so the communities may produce their own educational paradigms with coherence and consistency after a conscientious reflexion.





## RESUMEN

---

México es un país complejo: por un lado tiene grandes riquezas y por otro, graves problemas, entre ellos: el habitacional y el de la calidad de vida. La educación actual del arquitecto todavía no tiene respuestas, por lo que es necesario renovar los paradigmas de la educación

Como resultado de un trabajo de catorce años, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, han desarrollado un modelo conocido ya internacionalmente como el Modelo Mexicano de evaluación-planeación que se fundamenta en cuatro referentes: el social, el profesional, el disciplinar y el institucional.

En esta tesis, se toma el modelo, se proponen los instrumentos, se diseñan las estrategias y se aplica a los procesos de formación de arquitectos para que las propias comunidades académicas, en un proceso de introspección, reflexionen sobre su propia pertinencia y construyan nuevos y propios paradigmas educativos con coherencia y consistencia, en el marco de una filosofía de colaboración e integración.



## CAPÍTULO I. La Educación Superior y la Evaluación Educativa en otros países.

***“El sistema de educación superior en el país, es un reflejo de las condiciones históricas, económicas y sociales de México”.***<sup>2</sup>

### Introducción

“Los países del mundo se enfrentan a tres retos fundamentales que han afectado a los sistemas de educación formal desde finales de la segunda guerra mundial: El primero es el de los números (se refiere al aspecto cuantitativo), el segundo se deriva directamente del primero y es el problema de la calidad y éste nos lleva al tercero, que se refiere a la relevancia y la eficacia de la educación superior...”<sup>3</sup>

En las últimas décadas, la humanidad ha experimentado una revolución en casi todos los quehaceres del ser humano: científicos, tecnológicos, demográficos, de geografía política y otros, ocasionando los cambios más drásticos en las formas de vida; la revolución económica, que está organizando nuevos conceptos del trabajo y el empleo como una modalidad en vías de extinción<sup>4</sup>, que



hace esencial para los trabajadores y la sociedad en general aprender nuevos conocimientos y habilidades para enfrentar los retos de nuestro tiempo.

La ironía es que la educación formal, de cuyo desarrollo todas las naciones decían depender, haya evolucionado tan poco, debido a que sus actores desconozcan o tengan una percepción limitada de la sociedad en que viven.

La evaluación de la educación, es una práctica relativamente nueva, aunque con alguna tradición en ciertos países y muy reciente en otros.

<sup>2</sup> Cfr. Pablo González Casanova, *La democracia en México*. Ediciones Era. México, 1965.

<sup>3</sup> Philip H. Coombs. Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. SEP. México, 1992.

<sup>4</sup> Viviane Forrester. El horror económico. f.c.e. 1998

Entre sus modalidades están: la evaluación del conocimiento, la de los alumnos, la de los maestros y la de los programas educativos de las instituciones de educación superior; existen las modalidades del diagnóstico, la acreditación de individuos y programas y la certificación oficial del conocimiento; también se han venido elaborando criterios, indicadores y parámetros de medición de sus acciones y resultados para el financiamiento oficial hacia los centros educativos.

Educación, calidad y evaluación, son conceptos que actualmente forman un trinomio inseparable que debe estudiarse fundamentado en tres elementos: la intencionalidad, el objeto de estudio y el diseño de los instrumentos para lograr un propósito.

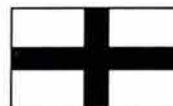
Como ciencia social, la evaluación está influida por cuestiones de origen, intención y propósitos; el camino por andar; debe partir de una filosofía, que define la realidad y proporcione los instrumentos que se requieren para modificarla.

Es claro que el camino por recorrer aún es largo, pero las experiencias obtenidas nos brindan algunos elementos que pueden organizar la evaluación científica.

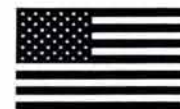
Los primeros países que se dieron a la tarea de iniciar los mecanismos de evaluación educativa y para la rendición de cuentas a la sociedad, fueron Estados Unidos, Inglaterra y Francia, en donde se han llevado a

cabo procedimientos de evaluación por más de cien años, con modalidades diseñadas de acuerdo a sus propios escenarios sociales y culturales aún con características económicas distintas.

América Latina, por su parte, ha entrado en este proceso recientemente, en parte porque sus procesos de crecimiento acelerado, reflejados en el aumento en la matrícula no están en correspondencia con los recursos estatales para ello; pero también porque ha entrado en un proceso internacional que propone la rendición de cuentas y la transparencia mediante procesos de evaluación.



Inglaterra



Estados Unidos



Francia

La evaluación como se conoce en la actualidad se inicia a principios del siglo XX, hacia 1960, principalmente con la introducción de los conceptos y procedimientos de la evaluación del aprendizaje y como disciplina social. es Ralph Tyler en los Estados Unidos, quien introduce el término "evaluación" en su libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.



Es considerado éste como el detonador para el diseño de modelos de evaluación que abarcan desde la evaluación del aprendizaje, hasta la de proyectos y programas, de docentes, personal administrativo, así como de instituciones, programas y materiales educativos.

"Para que la evaluación tome su lugar como una disciplina autónoma dentro de las ciencias sociales, debe encontrar lo que es común a todas sus aplicaciones y conformar una teoría válida y concurrente en métodos y disciplinas con los procesos de valoración (como la lógica, la ética, la estadística, la sociología y la antropología)"<sup>5</sup>. Para ello, es necesario apuntar algunos problemas recurrentes en la práctica de la evaluación, con el afán de otorgar validez a sus conclusiones y demostrar la utilidad de los procesos para resolver esos problemas.

Hablar de evaluación es hablar de calidad y la calidad es un término que se entiende como: "el reto es rescatar



5 M. Scriven. Evaluation Thesaurus. Sage Publications. USA 1991, pp 1-3

la educación del economicismo educativo que reduce a la educación a un mero insumo de la producción y al ser humano lo reduce a recurso humano y rescatar el valor cultural de la educación"<sup>6</sup>.

El mejoramiento de la calidad de la educación es una tarea compleja, en tanto que debe probar sus resultados, mientras respeta la producción de información que garantiza esa misma calidad.

Aquí se plantean algunas modalidades de evaluación referidas a la calidad educativa, que abren un universo diferente, relacionado siempre con el contexto en que se ubica.

### 1.1. La Evaluación de la Educación Superior en el Ámbito Internacional.

Podemos abordar este tema de la evaluación a través de definir su objeto de estudio que es la educación superior, a través de sus programas y de sus instituciones.

Las metodologías de evaluación empleadas internacionalmente difieren muy poco entre sí; las variables que se presentan están en el tiempo del

6 Manuel Pérez Rocha. La experiencia de los CIEES. La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional. Salvador Malo y Arturo Velásquez. Compiladores, Coordinación de Humanidades y Ed. Porrúa. pp 182-183.

procedimiento y el propósito de la evaluación: lo que sí podría arrojar diferencias sustanciales en los resultados, es el modelo escogido debido a los contextos socioeconómicos en el que pueda darse el proceso educativo.

Por lo mismo, es necesario establecer criterios e indicadores particulares que respondan a cada región y país.

En los siguientes apartados se describirán las experiencias de algunos países que han desarrollado procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, como: Gran Bretaña, Francia, Holanda, Estados Unidos, Chile, Argentina, Canadá, Brasil, y de la región centroamericana.



\* Países en donde los CIEES han llevado a cabo alguna actividad

### I.2.1. Argentina

#### Antecedentes

La Ley Federal de Educación sancionó en 1993 el proceso de evaluación y acreditación universitaria, creando la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) constituida formalmente en 1996; ésta depende de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) que a su vez es manejada por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE).

En 1995 había 31 universidades nacionales, 5 provinciales y 44 públicas privadas.

Son sujeto de evaluación por decreto nacional tanto las universidades públicas como las privadas.

#### Entidad encargada del proceso de acreditación

La entidad encargada del proceso de evaluación y de acreditación es la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en tanto que la instancia responsable del proceso de acreditación es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).



La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria esta formada por 12 miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional que duran en el cargo cuatro años. Las características son:

- Tiene personalidad jurídica y patrimonio propio.
- Tiene derecho de autodeterminarse.
- Tiene tutela por parte de la administración central pero fuera de la órbita jerárquica del Poder Ejecutivo Nacional.
- Tiene presupuesto propio y diferenciado en jurisdicción del MCE.
- Tiene capacidad para establecer su estructura orgánica y su reglamento de funcionamiento.

- Tiene facultad para designar su personal técnico y administrativo.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria elabora un informe anual que incluye actividades, opiniones, decisiones y dictámenes.

Toda la información acerca de sus actos, resoluciones y presupuesto están a disposición de quien esté interesado y quiera consultarlos. Para la evaluación del posgrado existe la Comisión de Acreditación de Posgrado.

### **Características del proceso de acreditación**

El Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES), organismo que asesora al Ministerio de Cultura y Educación, define la acreditación en la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, como:

“El proceso a través del cual una agencia gubernamental o una asociación legalmente responsable otorga reconocimiento público a una escuela, instituto, colegio, universidad o programa especializado (facultad, departamento, carrera, curso de grado o de posgrado, área, disciplina, seminario, etc.) garantizando que reúne determinados estándares educativos y calificaciones previamente establecidos.

La acreditación es siempre resultado de la evaluación inicial, seguida de otras periódicas, destinadas a verificar el mantenimiento o mejora de la calidad previamente analizada.

El propósito del proceso de acreditación consiste en proporcionar una evaluación profesional aceptable de las instituciones, unidades, carreras o programas educativos y estimular su constante mejoramiento.”

La universidad define la metodología para la autoevaluación y la APU financia todas las actividades de la acreditación.

La validez de la acreditación será de dos años, sólo la primera vez es por un año.

### **Proceso**

La universidad elabora inicialmente un documento de autoevaluación que incluye:

- Características de contexto.
- Orígenes y objetivos institucionales.
- Políticas académicas y organizaciones definidas.
- Modalidades de la oferta académica.
- Cambios producidos y logros alcanzados.

- Este documento se elabora de acuerdo a las variables e indicadores escogidos por la universidad más las estadísticas correspondientes.
- Plan de estudios y programas de los cursos.
- Constitución del cuerpo colegiado.

### Procedimiento

- Entrega de la documentación a la SPU, la cual la turnará a la Comisión respectiva.
- La Comisión selecciona y constituye el Comité de pares
- Los pares evalúan y recomiendan o no la acreditación y la entregan a la Comisión
- La Comisión emite su dictamen
- La Comisión comunica su dictamen al SPU, al Consejo Universitario Nacional y al Consejo de Rectores.
- Actividades de investigación.
- Características requeridas para los alumnos y los egresados.
- Equipamiento, biblioteca y centros de documentación.

Para el caso del posgrado, la Comisión de Acreditación de Posgrados emite una convocatoria anual para que las instituciones soliciten la acreditación de sus programas de posgrado y siguen el mismo procedimiento.

Para la acreditación de programas de posgrado se consideran los siguientes puntos:

- Marco Institucional del Programa de Posgrado

## **I.2.2. Canadá**

### **Introducción**

El estado no evalúa exactamente, pero se asegura de que las universidades cuenten con políticas de evaluación. Existe un pacto entre el estado y la Asociación de Universidades para adoptar un marco de referencia común para la docencia, pero no existe una ley federal sobre educación, ya que cada provincia o territorio tiene autonomía sobre el ámbito educativo.

En 1995 había 90 universidades y colegios universitarios con una matrícula de 15,000 alumnos a lo sumo. Para 1998, ésta se incrementó a 576,000 estudiantes.

En Canadá no hay diferencia entre universidades públicas y privadas ya que todas reciben financiamiento del estado; todas ellas tienen más de 25 años de antigüedad, es decir, prácticamente no hay universidades nuevas.

### **Entidad encargada del proceso de acreditación**

La Asociación de Universidades ha formado una comisión llamada La Auditoría, que actúa con total independencia pero no tiene poder regulador. Las universidades acuden voluntariamente y sus recomendaciones no están ligadas a financiamiento además no hay obligación de ejecutar las recomendaciones.



### **Características del proceso de acreditación**

La acreditación de programas prepara la obtención de títulos, si el programa no es acreditado los egresados no podrán obtener el permiso para ejercer y para tener un título, esto sin embargo no sucede en todas las profesiones como en las ciencias humanas.



### 1.2.3. Centroamérica

#### Antecedentes

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) tiene como propósito realizar la evaluación y la acreditación del sistema de educación superior centroamericano, con la participación de los siguientes países: Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.



Este consejo se fundó en 1948 durante el Primer Congreso Universitario Centroamericano, bajo los acuerdos internacionales de los siete países que lo conforman, que se han propuesto fundar un Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) encaminado a fortalecer y orientar la cultura de la autoevaluación para elevar la calidad de las universidades centroamericanas.

#### Consejo superior universitario centroamericano.

El Consejo Superior Universitario Centroamericano es el órgano rector de la Confederación Universitaria Centroamericana y está constituido por los rectores y los dirigentes estudiantiles de las universidades que lo forman.

Dentro de sus objetivos, están el fortalecimiento del desarrollo institucional, el cambio y la modernización de sus universidades

miembro, el impulso de sistemas de cooperación académica regional con el fin de organizar una oferta conjunta, complementaria e integral a la comunidad centroamericana y la promoción de la acción conjunta de las universidades a favor de la integración y del desarrollo sostenible de América Central.



Por otro lado, se han propuesto la identificación de criterios e indicadores de calidad para la creación de programas para la formación de profesionales universitarios y el desempeño de instituciones de educación superior en América Central.

Sus objetivos son:

- Fomentar en las universidades miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano una cultura de autoevaluación y rendimiento de cuentas, orientada al mejoramiento de la calidad de las instituciones, sus programas y carreras, a fin de que éstas contribuyan de manera más efectiva al desarrollo e integración de los países de la región y con ello mejorar la calidad de vida de la población centroamericana.
- Lograr consenso entre las universidades miembro sobre los criterios, factores e indicadores para evaluar la calidad de los programas e instituciones de educación superior y desarrollar colectivamente instrumentos de evaluación de dicha calidad.
- Promover, armonizar y coordinar procesos de autoevaluación y evaluación externa por pares académicos entre las universidades miembro, tanto a nivel institucional como de programas.
- Producir planes de acción con soluciones prácticas a los

problemas, debilidades y carencias identificadas en los procesos de autoevaluación y evaluación externa, que incluyan acciones de esfuerzo propio y acciones de apoyo mutuo entre las universidades miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano.

- Producir e intercambiar información que oriente y facilite el reconocimiento y equiparación de estudios, grados y títulos universitarios entre las universidades miembro; contribuyendo así a la movilidad de profesionales, estudiantes e investigadores.
- Certificar la calidad de instituciones, programas y carreras de educación superior no regionales es objetivo para el segundo ciclo de evaluación o la etapa inmediata posterior de desarrollo del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

El Consejo Superior Universitario Centroamericano es el responsable de convocar al Congreso Universitario Centroamericano, máximo foro resolutorio y deliberativo de la Confederación Universitaria Centroamericana desde su fundación en 1998.



En septiembre de 1999 se llevó a cabo el quinto congreso.

Durante el cuarto congreso se puso en marcha el Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior (PIRESCII), cuyo objetivo estratégico fue definir una nueva relación universidad-sociedad, asumiendo la integración regional con estrategias de gestión de cambio hacia un modelo universitario que promueva la equidad y el desarrollo sostenible. Desde el Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior existen diez áreas de trabajo que son:

- Evaluación de la calidad y acreditación universitaria.
- Carreras y posgrados regionales.
- Información documental.
- Vida estudiantil.
- Relación universidad-sociedad.
- Investigación regional.
- Formación continua.
- Investigación e información sobre la educación superior.
- Integración editorial universitaria centroamericana.
- Gestión universitaria y financiamiento de la educación superior.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior se encuentra dentro del área de Evaluación de calidad y acreditación universitaria.

Características del proceso de acreditación:

El sistema está estructurado en tres niveles: el Comité de Coordinación Regional, la Comisión Técnica de Evaluación, los equipos de evaluación externos y las oficinas técnicas.

El Consejo de Acreditación tiene miembros permanentes y otros nombrados para determinar agendas. Los miembros permanentes dan la continuidad necesaria al Consejo, los miembros rotantes dan la flexibilidad que la diversidad del quehacer requiere.

Todos los miembros son nombrados cada cuatro ó cinco años.

En cuanto a su financiamiento se ha pensado en las siguientes fuentes:

- Por medio del acuerdo suscrito de creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, los rectores de las universidades centroamericanas interesadas, convienen en aportar una cuota anual fija para contribuir a su financiamiento.

- Los gobiernos de América Central convienen en crear un fondo colectivo para contribuir a financiar el establecimiento de Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y su operación por un número determinado de años, mientras llega a ser autofinanciable.
- Los costos de viaje y estadías, así como un honorario mínimo para los evaluadores externos, correrá por cuenta de la universidad solicitante de la acreditación.
- Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior buscará financiamiento de agencias de cooperación internacional para proyectos específicos afines a su naturaleza y objetivos (ej.) Bases de datos y sistemas de información sobre la educación superior de la región, curso de entrenamiento para evaluadores, publicaciones, y otros.

En cuanto a la puesta en marcha del sistema se tiene pensado realizar un primer ciclo de evaluación de programas y de instituciones con fines exclusivamente de mejoramiento de la calidad; después de este primer ciclo, con la experiencia obtenida, se desarrollarán los estándares para la acreditación. Entonces se considerará

la posibilidad de un segundo ciclo de evaluaciones con fines de acreditación, pero sin abandonar las evaluaciones con fines de mejoramiento.

Durante el primer ciclo de evaluaciones, 66 programas han iniciado sus procesos de autoevaluación, y seis universidades la evaluación de sus procesos de gestión, administración y desempeño institucional.

Sus criterios de calidad para la evaluación son los siguientes:

- Universalidad.
- Pertinencia.
- Equidad.
- Coherencia.
- Eficiencia.
- Impacto.
- Integridad.

Las áreas y factores a evaluar son los siguientes:

- Proyecto institucional.
- Gestión institucional.
- Recursos físicos y financieros.
- Recursos de información.
- Docencia.
- Investigación.
- Extensión social.
- Posgrado.
- Profesores y otros recursos humanos.
- Estudiantes y servicios estudiantiles.
- Graduados y relación con la sociedad.

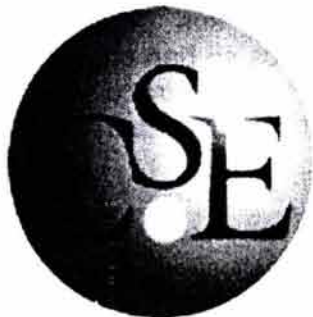
## I.2.4. Chile

### Antecedentes

En 1993 había en Chile 70 universidades, 76 instituciones profesionales y 142 centros de formación técnica. Chile tenía ocho universidades estatales, de las cuales seis son privadas. A partir de la modificación a su legislación educativa en 1980 y posteriormente en 1991, se crearon diversos centros educativos, lo que resultó en una mayor oferta educativa, siendo que para 1998, se reportaron 67 universidades, de las cuales 25 reciben financiamiento oficial y participan en el consejo de rectores y 42 privadas. También hay 68 institutos profesionales privados y 120 centros de formación técnica supervisados por el Ministerio de Educación chileno.

### Entidad encargada del proceso de acreditación

En 1990 se publicó la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y se constituyó el Consejo Superior de Educación (CSE) encargado de acreditar a las universidades públicas y privadas, así como de aprobar el currículo para primaria y secundaria.



### Características del proceso de acreditación

El Consejo Superior de Educación se centra en aprobar el proyecto institucional y los programas de las carreras. Cada proyecto se revisa cada año durante seis años.

El Consejo Superior de Educación es financiado por el presupuesto nacional y cobra por las acreditaciones.

### Proceso

El proceso que se sigue para la acreditación es la elaboración previa de una autoevaluación por parte de la institución seguida por la visita de pares académicos, los cuales podrán hacer visitas integrales o focalizadas. Los pares presentan un informe oral a la institución y un informe escrito para el Consejo.



Las características de la autoevaluación son:

- Que haya sido patrocinada por el órgano colegiado superior de la institución y estimulado por los directivos superiores.
- Que analice a la institución como un todo, o que, si se refiere a focos específicos, los ubique en el contexto institucional que les corresponde.
- Que sea completo.
- Que sea analítico, no meramente descriptivo.

- Que su elaboración haya contado con la participación de la mayor parte de los académicos y directivos.
- Que identifique las fortalezas de la institución y detecte las áreas que requieren mejoramiento.
- Que esté orientada al desarrollo. Si se identifican problemas deben ser resueltos, o al menos, deben diseñar planes para resolverlos.
- Que haya sido desarrollado para servir a los propósitos de la institución y no simplemente para acceder a la petición del Consejo.
- Que se refiera a los criterios de evaluación del Consejo como punto de comparación con la realidad institucional.

A diferencia de otros sistemas de acreditación, ésta se aplica sólo a las universidades privadas que hayan iniciado su funcionamiento después de 1980, con el fin de que sean autónomas; el proceso no es voluntario y es bastante prolongado, de ahí que sus procedimientos e instrumentos se han convertido en un sistema muy depurado y de carácter paramétrico muy elaborado.

## I.2.5. Colombia

### Antecedentes

La Ley 30 de 1992 constituyó el Consejo Nacional de Educación Superior, como organismo de planificación y coordinación de la educación superior y encargado de operar el Sistema Nacional de Acreditación, el cual se encarga de la definición e integración del Consejo Nacional de Acreditación. El decreto 2904 de 1994 define la acreditación, indica quiénes forman parte del Sistema Nacional de Acreditación y señala las etapas y los agentes del proceso de acreditación.

Según la ley, la acreditación está orientada en última instancia hacia las instituciones, sin embargo por razones técnicas y prácticas, se ha iniciado por acreditar los programas académicos conducentes al título de pregrado. La acreditación de programas académicos no conduce automáticamente a la acreditación institucional.

### Entidad encargada del proceso de acreditación

Es el Consejo Nacional de Acreditación, según el acuerdo 04 de 1995.



### Características del proceso de acreditación

Objetivos de la acreditación:

- Ser un mecanismo para que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan.
- Ser un instrumento mediante el cual el Estado dé fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior.
- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior y alimentar el Sistema Nacional de Información creado por la ley.
- Propiciar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

- Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de Educación Superior.
- Ser un incentivo para los académicos, en la medida en que permita objetivar el sentido y la credibilidad de su trabajo y propiciar el reconocimiento de sus realizaciones.
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos en el marco de la Constitución y la Ley, de acuerdo con sus propios estatutos.
- Propiciar el auto-examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.

Los criterios sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación son:

- Universidad.
- Integridad.
- Equidad.
- Idoneidad.
- Responsabilidad.
- Coherencia.
- Transparencia.
- Pertinencia.
- Eficacia.
- Eficiencia.

Para llevar a cabo la evaluación el Consejo ha optado porque el examen de calidad de las instituciones y programas se haga con base en características de calidad agrupadas en grandes factores.

Los factores que el Consejo Nacional de Acreditación ha identificado como centrales en el servicio educativo de educación superior son:

- Proyecto institucional.
- Estudiantes y profesores.
- Procesos académicos.
- Bienestar institucional.
- Organización, administración y gestión.
- Egresados e impacto sobre el medio.
- Recursos físicos y financieros.

El análisis de estos factores permite apreciar las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada institución o programa académico: docencia, investigación y proyección social.

Las características asociadas a cada uno de los factores contiene una descripción de cada una y de las variables e indicadores correspondientes.

### **Proceso**

Condiciones iniciales para ingresar al Sistema Nacional de Acreditación

- 1) Estar debidamente autorizada para operar como una institución de educación superior y para otorgar títulos en el programa que se propone acreditar.
  - 2) Cumplir con las normas legales establecidas para la educación superior y en particular las que corresponden a las instituciones de su tipo.
  - 3) Tener una misión claramente formulada, que sea coherente con su naturaleza y su definición institucional y que sea de conocimiento público.  
Como la misión debe reflejarse en las actividades académicas de la institución, sus logros deben ser susceptibles de evaluación.
  - 4) Haber formulado un proyecto institucional que le sirva como referente fundamental en los procesos de toma de decisiones.
  - 5) Contar con un núcleo profesional que sea apropiado en cantidad, claridad y dedicación, a la naturaleza de la institución y del programa que se aspira a acreditar.
  - 6) Contar con estatutos, reglamentos de profesores y estudiantes, que incluyan políticas claras de selección y vinculación de profesores y de admisión de estudiantes.
- Estas normas deben definir los deberes y derechos de unos y otros, así como el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución.
- 7) Tener una tradición en el programa que se espera acreditar, reflejada en su incidencia efectiva en el medio y en la existencia de varias promociones de egresados, de cuyo desempeño profesional haya posibilidades de seguimiento.
  - 8) Contar con una estructura organizacional y con sistemas de administración y gestión que correspondan a la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución y del programa.
  - 9) Disponer de una infraestructura locativa y logística que satisfaga las necesidades de la institución y del programa.
  - 10) Mantener una probada estabilidad financiera y utilizar adecuadamente los recursos de que dispone, en correspondencia con su naturaleza, su misión y sus objetivos.
  - 11) Contar con un ambiente institucional apropiado y con políticas e instalaciones orientadas a mantener el bienestar de todos sus miembros.

12) No haber sido objeto de sanciones en los últimos cinco años, por el incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, ni estar intervenida en el momento en que se hace la solicitud.

Si en algún momento después de iniciado el proceso de acreditación, hubiera cambios sustanciales en las condiciones iniciales de la institución, el Rector deberá informar sobre dichos cambios al Consejo Nacional de Acreditación. Este Consejo determinará el alcance de dichos cambios para efectos de proseguir o no el proceso de acreditación.

Si en algún momento después de iniciado el proceso de acreditación, la institución fuere objeto de sanción por incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, o fuere intervenida, el proceso será suspendido.

#### **Procedimiento general de la acreditación:**

Comunicación del representante legal de la institución dirigida al Consejo Nacional de Acreditación, en la que exprese la voluntad de la institución de acreditar sus programas, explicitando que conoce el documento "Lineamientos para la acreditación" y que cumple con las condiciones señaladas en él.

El Consejo Nacional de Acreditación revisa la documentación enviada por las instituciones y se

realiza una primera visita para comprobar que la institución cumpla con los requisitos y para acordar el tiempo en el que se llevará a cabo la autoevaluación.

En caso contrario, el Consejo Nacional de Acreditación hará las recomendaciones pertinentes, que una vez atendidas, se podrá solicitar nuevamente la acreditación.

Comienza así el proceso de autoevaluación guiada por los instrumentos establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación.

Al término de esta etapa, se elabora el informe de autoevaluación y se envía al Consejo Nacional de Acreditación. El CNA designa a los pares académicos encargados de la evaluación externa.

Se realiza la visita de evaluación.

Se elabora el informe de evaluación por parte de los pares. Se envía al Consejo Nacional de Acreditación, el cual podrá pedir las aclaraciones y complementos que considere convenientes.

El Consejo Nacional de Acreditación envía una copia de informe a la institución.

El Consejo Nacional de Acreditación elabora el concepto técnico al Ministro de Educación para que se expida la acreditación correspondiente.



El concepto incluirá una recomendación de manera que si la institución así lo considera, pueda desarrollar estrategias para posibilitar la iniciación de un nuevo proceso de acreditación, pasados al menos dos años.

## I.2.6. Estados Unidos

En los Estados Unidos, la modalidad más común de la evaluación es la acreditación; este proceso tiene más de cien años. Actualmente existen muchos y muy variados organismos acreditadores con más de cincuenta años de experiencia. Los organismos que participan en la evaluación externa, participan en la evaluación y acreditación de la educación superior, hay agencias federales y estatales, asociaciones nacionales y regionales y las que representan disciplinas individuales, entre otras.

Los cambios más significativos de los últimos años se dieron en 1992, cuando el Congreso reactivó el Acta sobre Educación Superior, hecho que autorizó al Departamento de Educación Superior a establecer los parámetros académicos para llevar a cabo la evaluación de la educación superior, reguló a los organismos acreditadores y estableció organismos de supervisión estatales.

En 1996, por votación mayoritaria de presidentes de colegios y universidades, se autorizó el Council for Higher Education Accreditation (CHEA) para coordinar la acreditación, que tiene la misión de dar un servicio a la sociedad, a los colegios, universidades, organismos financieros y al gobierno, otorgando un reconocimiento formal de los organismos de la autorregulación y la acreditación de la educación superior.



Su papel es mantener las relaciones entre el gobierno y la acreditación.

En el reconocimiento a las entidades acreditadoras, la Council for Higher Education Accreditation se propone: Avanzar en la calidad académica, demostrar la obligación de rendir cuentas, emplear procedimientos justos, reevaluar continuamente y fomentar la decisión de mejorar.

La relativa laxitud con que inician sus operaciones las universidades en ese país, produce un amplio espectro de calidad de las mismas, por lo que su evaluación es un elemento vital en la vigilancia de sus procesos y resultados. Ésta se ofrece a través de la evaluación institucional y la acreditación, esta última, requerida por las asociaciones profesionales para que cumplan con sus criterios y los egresados puedan acceder a la práctica profesional.

En ese país, la discusión está centrada en la forma en que el encuentro de dos formas de ver a las instituciones de educación superior, la externa y la interna, puede ser complementaria, lo que determina la incorporación.<sup>7</sup>

En 1996 existían 539 instituciones de educación superior, contando *colleges* y universidades que otorgan el título de Bachelor; alrededor de 1,450 *colleges* con programas de dos años, 104 universidades que otorgan títulos de doctor y generalmente son llamadas institutos, 109 universidades con doctorado y 642 escuelas profesionales especializadas. (Estos totales incluyen entidades públicas y privadas).<sup>8</sup>

En 1994 se propuso crear el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (Higher Education Accreditation Board), el cual establecía, entre otras cosas, estándares nacionales, no regionales y la publicación de los resultados.

Al parecer esta propuesta fue rechazada. En 1995 el Departamento de Estado otorgó a la Academia Americana para la Educación Liberal (American Academy for Liberal

Education), la autoridad de agencia acreditadora nacional y creó la Comisión de Acreditación Postsecundaria, con la cual el secretario de educación establece nuevos reglamentos a cumplir.

Las agencias por su parte integraron el *National Policy Board on Higher Education and Institutional Accreditation* (NPB). Frente a esta creciente reglamentación federal, las agencias acreditadoras se encuentran en el dilema de ajustarse a los cambios y mantener su independencia. Para algunos autores esta reglamentación federal atenta contra el sistema de autorregulación voluntaria.

#### Entidades oficiales en el proceso de acreditación.

Existen seis entidades encargadas de realizar la acreditación:

- Middle State Association of Colleges and Schools.
- New England Association of Schools and Colleges.
- North Central Association of Colleges and Schools.
- Northwest Association of Schools and Colleges.
- Western Association of Schools and Colleges.
- Southern Association of Colleges and Schools.

<sup>7</sup> Elaine El-Khawas, El sistema de aseguramiento de la calidad en Estados Unidos. La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional, Salvador Malo y Arturo Velásquez, compiladores. Coordinación de Humanidades y Ed. Porrúa. México, 1998.

<sup>8</sup> Comité de Administración y Gestión Universitaria, Modelos internacionales de evaluación y acreditación. CIEES, México, 2000.

Además existen más de 60 organismos para la acreditación especializada, entre las que se encuentra la NAAB (National Architecture Accrediting Board), organismo encargado de la acreditación de los programas académicos en el área de la Arquitectura

Estas asociaciones están reconocidas por el Departamento de Educación del Gobierno Federal a cargo del Comité Nacional Asesor sobre Acreditación y Elegibilidad Institucional, el cual se reúne dos veces al año para considerar las solicitudes de las agencias acreditadoras, las cuales deben ser autónomas y someterse a un riguroso reglamento y revisión cada cinco años.

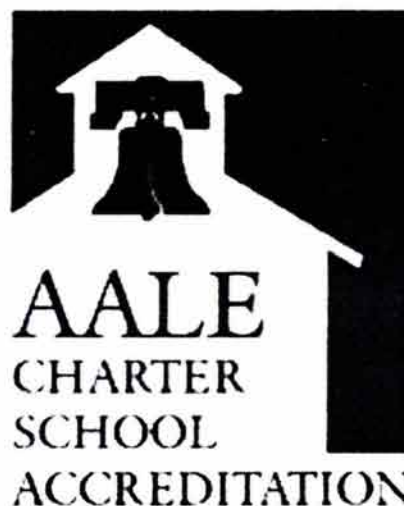
**Características del proceso de acreditación que el Departamento de Educación del Gobierno Federal establece.**

La acreditación que se realiza es institucional, de programas, de títulos y grados; las instituciones pagan los gastos de las evaluaciones.

Los resultados de las evaluaciones no se publican, solamente los nombres de los programas y de las instituciones acreditadas.

En general las universidades logran su acreditación institucional y posteriormente de algunos de sus programas en lo particular.

La acreditación es voluntaria, sin embargo, si la institución desea recibir fondos del Departamento de Educación para sus estudiantes, deben estar acreditadas por una agencia aprobada por éste.



**Middle State Association of Colleges and Schools (MSACS).**

Esta asociación tiene aproximadamente cien años en funcionamiento, cuenta con cerca de quinientas instituciones afiliadas y comprende los estados que se encuentran en el centro de los Estados Unidos, Puerto Rico, las Islas Vírgenes, la Universidad Americana de Panamá, la Universidad de París, la Universidad Americana del Cairo, el Richmond College de Londres y el Franklin College de Suiza.

Su proceso para la acreditación es el siguiente:

- Se presenta la candidatura para la acreditación.
- La institución elabora su autoevaluación.
- Se realiza la visita de un equipo de evaluación que dura cuatro días. Este equipo rinde a la institución un informe oral y otro escrito, después los envía a la Comisión con las recomendaciones respecto a la acreditación.
- La acreditación inicial es por un período de cinco años.
- Después de cinco años la institución debe entregar un *Periodic Review Report* (PRP) a la Comisión, éste es analizado por dos colegas externos y un comité de la comisión y, luego por la comisión en pleno.
- A los diez años y después cada década, la institución deberá re acreditarse presentando autoestudios.
- El sistema no es eficaz en la rendición de cuentas, pues participan sólo las partes involucradas.
- El pago de los costos causados por la visita de los grupos de evaluadores (aproximadamente de 20 a 30 personas, de dos a cuatro días) y los gastos por las prolongadas tareas de autoevaluación son muy altos.
- No se proporciona a los estudiantes y a los padres, información suficiente para poder orientar la toma de decisiones, ya que no se publican los resultados de las evaluaciones.
- No se miden en forma suficiente las pruebas directas de los logros educativos de los estudiantes.
- Se cuestiona el número de los organismos acreditadores ya que se considera son demasiados.
- Problemas derivados de la estructura regional de las asociaciones; esto implica que la acreditación signifique cosas diferentes en las distintas regiones.

Los elementos principales para el análisis y el otorgamiento de la acreditación, son: Misión, metas, integridad institucional, planeación de recursos, currículo, procesos de enseñanza aprendizaje, resultados y efectividad, admisiones, estudiantes, el claustro, organización y administración, gobierno, presupuesto, biblioteca, instalaciones, equipo, innovaciones y publicaciones.

Algunas de las críticas que se le hacen a este sistema son las siguientes:

### NAAB

La *National Architectural Accrediting Board*, (NAAB), es la agencia acreditadora de la arquitectura en los Estados Unidos. Siendo una agencia acreditadora

reconocida, debe cumplir con los requerimientos generales y ha desarrollado los mecanismos particulares para la acreditación de esta disciplina.



National Architectural Accrediting Board Inc.

## SACS

La *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS) se define como una organización voluntaria, privada, no lucrativa, fundada en 1895; ha acreditado a más de doce mil instituciones no solo de educación superior, sino de todos los niveles y para ello se subdivide en tres comisiones. Sus procedimientos no varían demasiado de los que utiliza la Middle State Association of Colleges and Schools, descrita anteriormente.



## 1.2.7. Francia

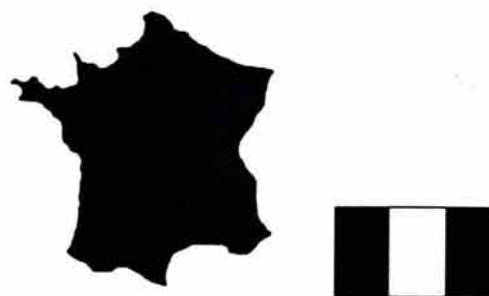
### Antecedentes

En Francia, el sistema educativo es centralizado y depende completamente del Estado, aunque en las últimas décadas se ha otorgado una mayor autonomía a las universidades. No existen universidades privadas, aunque existen cuatro universidades católicas, que no pueden expedir títulos de Estado.

En 1997, en Francia había 90 universidades y 3600 instituciones de educación superior (*posbaccalaureat*) o posterior al liceo o bachillerato y éstas se encontraban regidas por la Ley Pública de Educación Superior de 1968. La ley Savary, promulgada en 1984, es ahora el marco legal para la educación superior, con lo que se descentralizó y creó el *Comité National d'Évaluation des Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel* (CNE).

### Entidad encargada del proceso de acreditación

En 1981 se creó el Comité Nacional de Evaluación, su propósito es evaluar cómo una universidad logra su misión y publicar un informe en donde se señalen los puntos débiles y fuertes de la institución, hacer recomendaciones a ésta y al Ministerio de Educación y presentar un informe anual al presidente de la República.



Está formado por 17 miembros que permanecen por cuatro años y se renueva alternadamente cada dos años.

### Características de la acreditación

La evaluación que se hace es a nivel institucional, se refiere a la investigación, la enseñanza y la administración.

No está vinculada a financiamiento.

En 1995 la evaluación era voluntaria, pero se piensa que en un futuro el financiamiento contractual impondrá una evaluación cada cuatro años.

Los puntos a evaluar por parte del Comité son:

- La calidad de la enseñanza.
- La calidad del entrenamiento de los profesores.

- La calidad de la educación continúa.
- La calidad de la administración.
- La calidad de la vida en el campus.
- La calidad de la instrucción de los estudiantes.
- La inserción local o internacional de la universidad.

### **Proceso**

- Se nombran dos evaluadores principales.
- Se presenta un informe de autoevaluación.
- Se realiza una primera visita para reunirse con las personas encargadas de la universidad.
- Expertos en cada área, nombrados por el Comité, realizan una visita de cuatro días y escriben un informe confidencial para los evaluadores principales, quienes elaboran el informe final.
- Se realizan reuniones entre los evaluadores principales y los encargados de la universidad.
- El informe final es presentado al Comité para su aprobación. El presidente de la universidad lo recibe y se publica.



## I.2.8. Gran Bretaña

### Antecedentes

En Gran Bretaña existía un sector de universidades aparentemente privadas, ya que recibían dinero del Estado y otro público encabezado por los politécnicos; en la actualidad todas funcionan bajo consejos comunes de financiamiento. En 1995 el sistema de la educación superior estaba formado por 148 instituciones. Para 1997, había 86 universidades y más de 70 instituciones de educación superior, todas autónomas y con una matrícula nacional de 1,700,000 alumnos.

En ese país existen dos procesos de evaluación, la evaluación llamada de calidad, (para lo cual, se fundaron cuatro organismos encargados de la distribución de los fondos públicos en Inglaterra), y las auditorías de calidad, enfocadas a la supervisión. Desde 1992, la Gran Bretaña cuenta con el *Higher Education Quality Council* para este último propósito.

Para la distribución de los fondos, está *The Higher Education Funding Council for England* (HYEFCE).

En 1997, se fundó *The Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) que reemplazó al *Higher Education Quality Council* y absorbió las funciones del HEFCE y de su homólogo en Gales; se pretende incorporar también los consejos de Irlanda del Norte y el de Escocia.



Este cuerpo es independiente y financiado por la adscripción de las universidades y colegios de educación superior; su principal función es revisar la gestión universitaria y las normas de la enseñanza y el aprendizaje a través de visitas de evaluación.

Tiene la misión de publicar los resultados, asesorar al gobierno sobre las inversiones y la certificación de títulos y contribuye, junto con las universidades y colegios, al mejoramiento de los parámetros de calidad.

### Entidad encargada del proceso de acreditación

Los Consejos de Financiamiento de la Educación Superior son los encargados de operar el Programa de Evaluación de la Calidad y en

particular los Consejos de Calidad para la Educación Superior son los que aplican las Auditorías de Calidad.

Los procesos de evaluación son financiados por los Consejos de Financiamiento, no por las instituciones.

### **Características de la acreditación**

La acreditación que se realiza es institucional y por programas. La evaluación de la calidad de la enseñanza es responsabilidad explícita de los Consejos y está escrita en la legislación.

Según el Secretario de Educación los propósitos que debe cumplir la evaluación son:

- a) Asegurar el valor de la inversión pública y demostrar la rentabilidad de la inversión;
- b) Alentar las mejoras en la calidad de la educación y
- c) Proporcionar al público una información eficaz sobre la calidad de la educación superior y para que los Consejos proporcionen dinero.

Aún cuando los juicios de los pares son importantes, las evaluaciones son cuantificables usando criterios de desempeño.

### **Proceso**

- La Universidad elabora un expediente con los documentos que describan el proceso de evaluación de la calidad, el control y mejoramiento dentro de la institución.
- El documento se revisa por un grupo de auditores (3 académicos y un auditor).
- Se realiza una visita de entrevistas por tres días.
- Se escribe un informe y se hacen recomendaciones.
- El informe se publica y se espera el curso de un año para la respuesta de la universidad.
- La evaluación de programas se califica como de excelente, satisfactorio y no satisfactorio, asimismo se puede solicitar, si así se considera, la excelencia para algún programa.

## Conclusiones

Podemos identificar al menos dos posturas ideológicamente opuestas en los casos expuestos: una de ellas la modalidad de la evaluación diagnóstica, originada en Francia, y desarrollada y adaptada al caso mexicano, en la que la evaluación se considera un instrumento de apoyo y de carácter formativo y otra, la que plantean las auditorías y la acreditación, con una postura de evaluación paramétrica comparativa, basada en la clasificación y que plantea la competencia interinstitucional e internacional reflejada entre otras cosas, en los costos de las colegiaturas; esta modalidad se basa principalmente en aquellos elementos que dan origen a la que se lleva a cabo en los Estados Unidos, en donde la base del éxito económico de prestigio y de reconocimiento se traduce en una competencia por los primeros lugares a través de la evaluación de resultados (ranking)".

Como hemos podido observar, existen similitudes entre los procesos evaluativos más utilizados, que son el diagnóstico y la acreditación. Sin embargo, los diferentes niveles de desarrollo social y la experiencia educativa en cada país y región marcan sensibles diferencias que se profundizan en cada una de las instituciones y sus contextos.



## CAPÍTULO II. La Educación Superior y la Evaluación en México

### Introducción

En este capítulo se describirán las condiciones generales del sistema de educación superior en México, el que de entrada muestra un aparente vacío en la planeación educativa, que se explica por la inconsistencia de un proyecto económico adecuado para el desarrollo nacional, y del papel que la educación y sus profesionales juegan en dicho proyecto. También se describirá la experiencia mexicana en la evaluación externa como una práctica muy reciente y cuyas modalidades han sido más el producto de intereses sexenales que de una filosofía que refleje un proyecto educativo (que quizá es necesario construir), por lo que aquella se ha dado parcial y desagregadamente.

Es un elemento a considerar para el desarrollo del sistema educativo, el que más del 80% de las IES tienen menos de 35 años de haberse fundado y que por su juventud y el rápido crecimiento al que se han visto sujetas, no han alcanzado aún su consolidación, pero tampoco han tenido oportunidad de llevar a cabo un proceso consistente de planificación educativa.

La política educativa nacional en los setentas, tendió hacia la desconcentración, con el fin de lograr una mejor cobertura geográfica



nacional en primer término y dado que el crecimiento demográfico en todas las regiones había sido intenso, el de las Instituciones de Educación Superior también lo fue. Por otro lado, en la visión inicial de las instituciones educativas no cabía la idea de procesos de evaluación internos ni externos, dado que esas prácticas se veían como algo lejano o simplemente se desconocían.

La prioridad nacional era iniciar un sistema educativo con cobertura nacional y lograr su subsistencia. La evaluación se iba dando aislada y parcialmente, enfocada principalmente a la evaluación del conocimiento en los alumnos y centralizando la evaluación para la distribución con criterios de un financiamiento oficial.

Por último, se describirá la experiencia mexicana en la evaluación externa, que aunque es muy reciente, constituye actualmente un modelo exitoso que tiene más de catorce años de práctica y cuenta con reconocimiento internacional y que tiende a la consolidación.

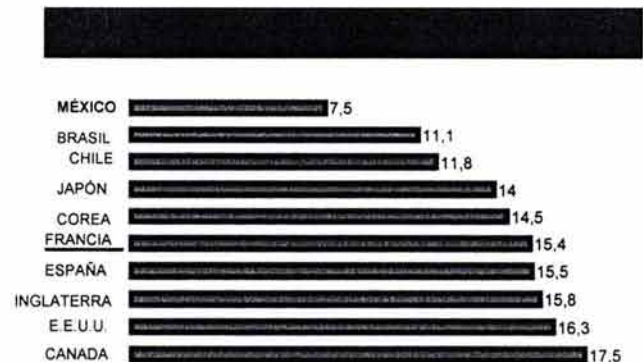
## II.1. Los indicadores nacionales como una muestra del país que somos o del país que queremos

Un indicador de la diferencia entre México y los países desarrollados es su escolaridad; México ha tenido que cubrir cuantitativamente este renglón, aunque últimamente existen indicios de preocupación por su aspecto cualitativo.

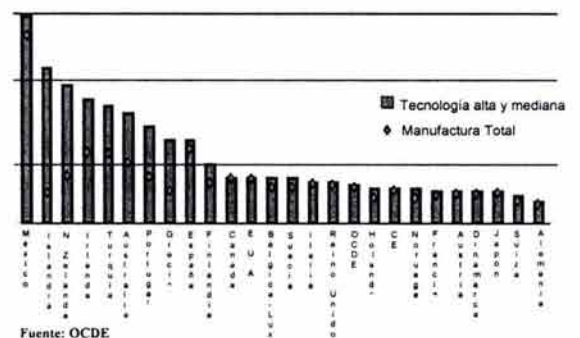
La primera gráfica muestra los índices de escolaridad de varios países, en donde se observa que los respectivos a México representan menos de un tercio de los que tienen países más desarrollados como es el caso de Estados Unidos y Canadá.

La segunda estadística relativa a las exportaciones de los productos manufacturados desde 1980, en donde éstos crecen positivamente, mientras que los registros de patentes y la producción de investigación van en descenso. Esto por sí mismo manifiesta un perfil de país manufacturero.

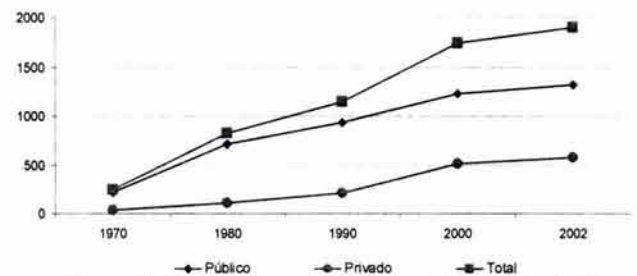
Lo anterior puede ser un indicador claro de un proyecto económico que no impulsa la innovación tecnológica,



**EXPORTACIONES DE INDUSTRIAS DE ALTA TECNOLOGÍA**  
Crecimiento anual promedio de exportaciones de industrias de tecnología alta y mediana, 1990-96.



**Matrícula por control (miles)**

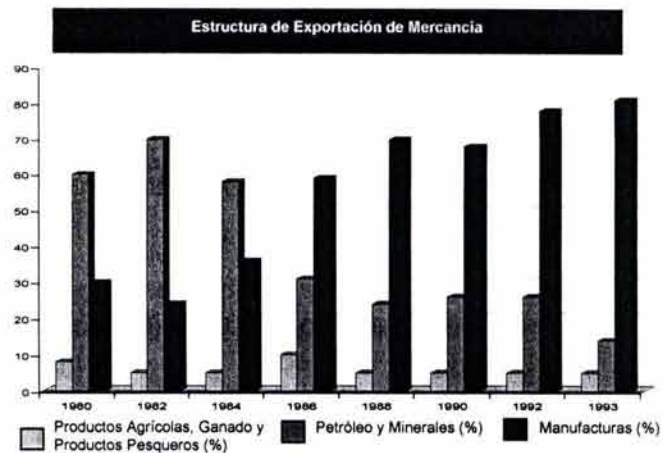


modelo que los últimos gobiernos han llevado a cabo sin explicitarlo abiertamente. Pareciera que el Proyecto de Educación Superior en México tiende sólo a la capacitación técnica, de nivel medio de sus recursos humanos como una respuesta a exigencias económicas basada en modelos de desarrollo exógenos.

La educación superior, debe ser congruente con su país y sus recursos y características; si el modelo es innovador, éste sería uno de los referentes que la educación tomaría y a su vez, sería también uno de los referentes de la evaluación educativa.

La educación superior en México ha sido impactada por las difíciles condiciones socioeconómicas, lo que afecta a la población joven. Su nivel de escolaridad es de los más bajos en el contexto internacional; hay un incremento apenas sensible de la tecnología sobre la manufactura; se ha incrementado substancialmente la matrícula, el número de instituciones educativas privadas ha crecido significativamente y ni los posgrados ni la investigación han podido consolidarse.

Las condiciones en que se desarrolla la educación superior en México son una muestra de que el sistema está en una etapa incipiente y requiere urgentemente de un proyecto, inversión y tiempo para lograr su consolidación.



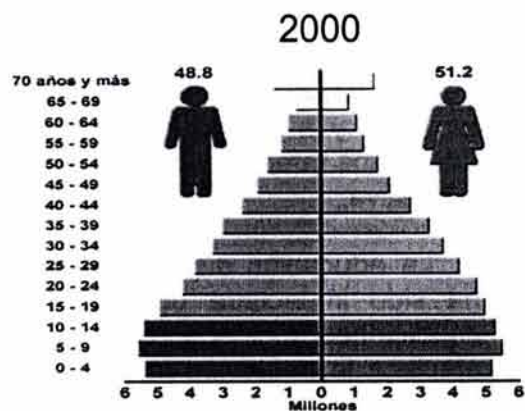
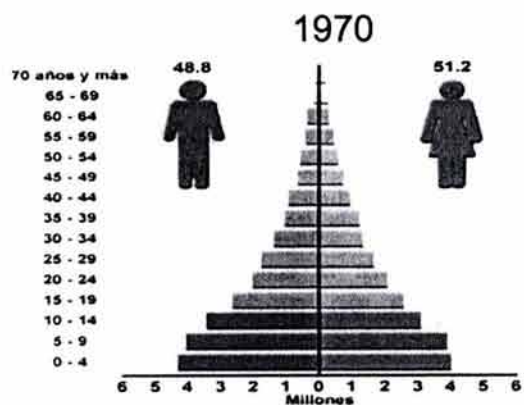
## II.2. La Educación Superior en México.

La geografía educativa, a imagen de los procesos de desarrollo y de urbanización, representa inequidades significativas que han dado como consecuencia la macrocefalia y las aglomeraciones regionales, que se desarrollan a ritmos diferentes en las cabeceras y en las periferias. Esto se ve reflejado en parte en el número de instituciones de educación superior y en su matrícula, que por otro lado tienen consecuencias en el financiamiento, en la calidad educativa y en la manera en que se ha abordado la planificación educativa.

Es importante hacer una breve reseña de lo que ha acontecido en la educación superior en México, a propósito de entender su situación actual y ubicar el contexto en el que aparece la evaluación.

A partir de la Revolución mexicana y una vez que el país entró en calma, la llamada explosión demográfica abrió prioridades de cobertura en empleo, industria, construcción y educación entre otras.

En las siguientes graficas, se aprecia el aumento poblacional, pero también el cambio de su composición por grupos de edad. Por algunas décadas, las políticas de gobierno se enfocaron fundamentalmente a la construcción de un país moderno y con un enfoque social, en donde la educación como una prioridad nacional se ofrecía como un derecho, de carácter obligatorio y gratuito.<sup>9</sup>



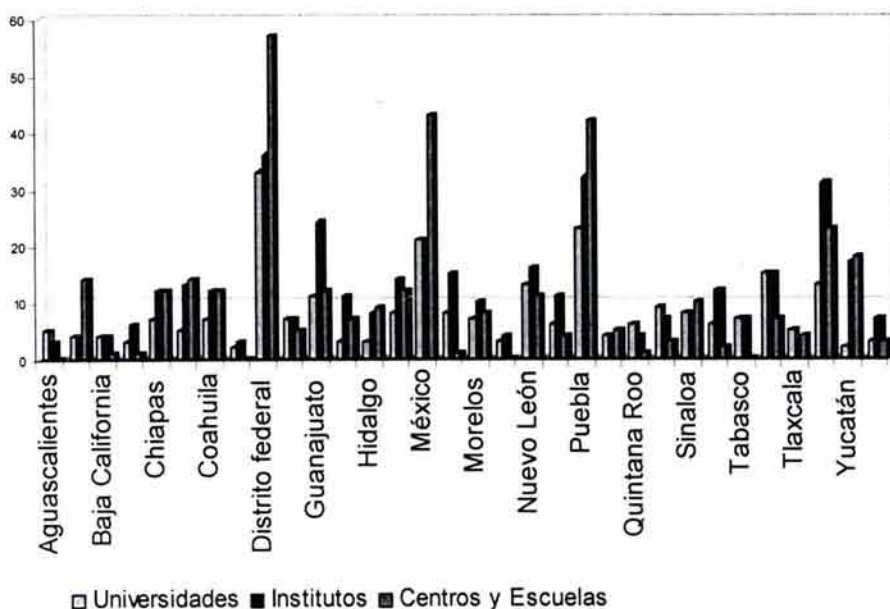
<sup>9</sup> Constitución Mexicana. Artículo 3ro.



**Cuadro: Porcentaje de Instituciones de Educación Superior por entidad federativa en México.**

Entidad	Universidades	Institutos	Centros y Escuelas	Total	%
Aguascalientes	5	3	0	8	0.82%
Baja California	4	4	14	22	2.24%
Baja California Sur	4	4	1	9	0.92%
Campeche	3	6	1	10	1.02%
Chiapas	7	12	12	31	3.16%
Chihuahua	5	13	14	32	3.27%
Coahuila	7	12	12	31	3.16%
Colima	2	3	0	5	0.51%
Distrito federal	33	36	57	126	12.86%
Durango	7	7	5	19	1.94%
Guanajuato	11	24	12	47	4.80%
Guerrero	3	11	7	21	2.14%
Hidalgo	3	8	9	20	2.04%
Jalisco	8	14	12	34	3.47%
México	21	18	43	82	8.37%
Michoacán	8	15	1	24	2.45%
Morelos	7	10	8	25	2.55%
Nayarit	3	4	0	7	0.71%
Nuevo León	13	16	11	40	4.08%
Oaxaca	6	11	4	21	2.14%
Puebla	23	32	42	97	9.90%
Querétaro	4	4	5	13	1.33%
Quintana Roo	6	4	1	11	1.12%
San Luis Potosí	9	7	3	19	1.94%
Sinaloa	8	8	10	26	2.65%
Sonora	6	12	2	20	2.04%
Tabasco	7	7	0	14	1.43%
Tamaulipas	15	15	7	37	3.78%
Tlaxcala	5	3	4	12	1.22%
Veracruz	13	31	23	67	6.84%
Yucatán	2	17	18	37	3.78%
Zacatecas	3	7	3	13	1.33%
				980	100.00%

**Cuadro: Porcentaje de Instituciones de Educación Superior por entidad federativa en México.**



El papel que el estado asumió frente a la educación fue de financiamiento casi incondicional y sus instituciones educativas se fundaron con una concepción de corte social de acuerdo a las circunstancias de ese tiempo. Predominaron las Universidades Públicas, financiadas por el Estado, con el objetivo de cubrir las necesidades de la población, se inicia la apertura de instituciones, éstas, por la amplia geografía mexicana a partir de los 60's inician una rápida expansión de la matrícula: 213.000 alumnos en 1960, a una población de casi 750,000 alumnos para 1980.

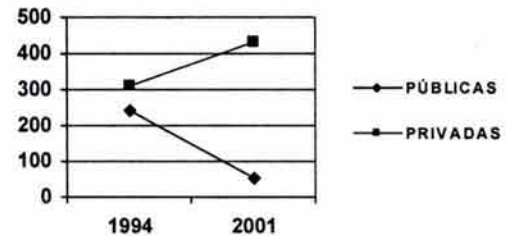
Este fenómeno por sí solo, nos permite imaginar las condiciones de estructura y operatividad en que se dió el desarrollo de las mismas.

Según diversos estudiosos del tema, entre ellos, Rollin Kent y Rosalba Ramírez, sostienen que hasta el año 2000 existían tres períodos importantes para iniciar un recorrido de lo que ha sido la evolución de la educación superior contemporánea en México, a lo que se podría agregar un cuarto.

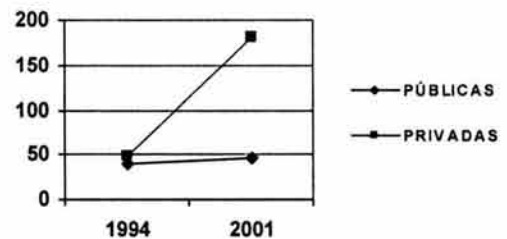
El primero relacionado con el reconocimiento y la incorporación de la educación superior a los proyectos del estado (Universidad Pública), el segundo, entre 1970 y 1988, caracterizado por la expansión y diversificación no regulada y un tercero, para finales de los años ochentas, con la formulación de políticas educativas del gobierno



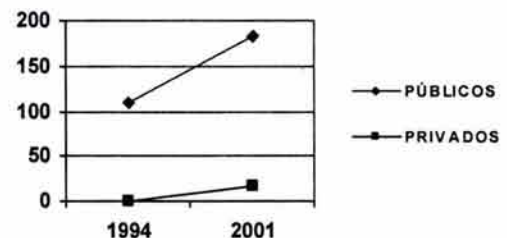
#### INCREMENTO DE OTRAS IES



#### INCREMENTO DE UNIVERSIDADES



#### INCREMENTO DE TECNOLÓGICOS



federal ante las nuevas condiciones económicas y de política externa del país.

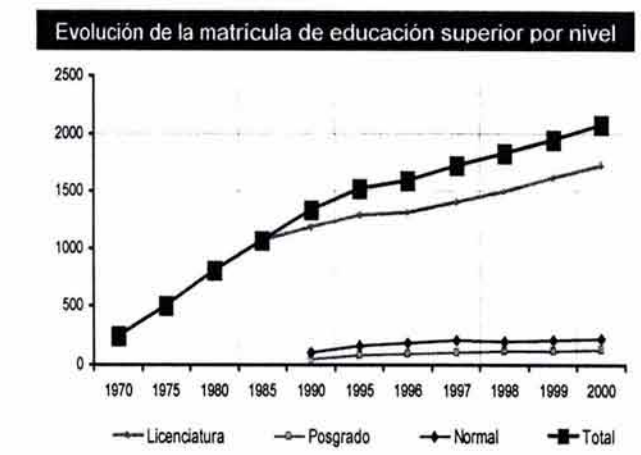
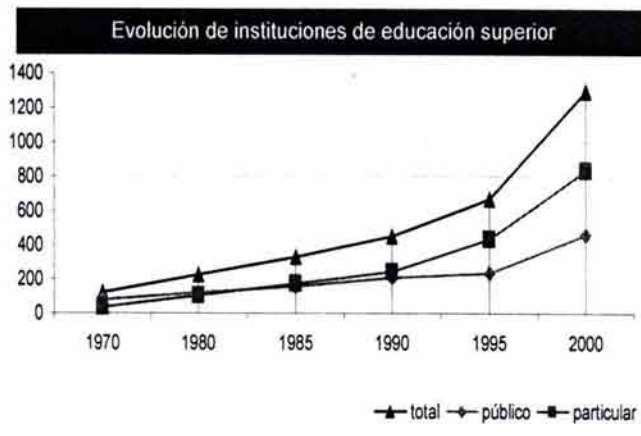
La cuarta etapa correspondería a la que se inicia con las acciones sexenales del estado para diversificar la oferta educativa<sup>10</sup> y más profundamente a las instituciones de educación superior a través del impulso de una serie de mecanismos de evaluación.

Durante el primer período, comprendido de 1920 hasta 1960, la matrícula nacional apenas superaba a los 80,000 estudiantes, lo que representaba el 2.7% de la población joven de entre 20 y 24 años.

Las universidades públicas constituyeron el centro del sistema, ya que durante cuarenta años se fueron estableciendo en todos los estados, principalmente en las ciudades capitales; de tres, pasaron a 25, a excepción de Aguascalientes, Baja California Sur Quintana Roo, Tlaxcala, Hidalgo y Nayarit.

En 1960, las universidades públicas, atendían al 79% de la matrícula nacional, aún así, 50% correspondía a la Universidad Nacional Autónoma de México. En este período surgió también el Instituto Politécnico Nacional (1937), fundado por el presidente Lázaro Cárdenas.

<sup>10</sup> A partir de 1998, se instalan en México las Universidades Tecnológicas y las Universidades Politécnicas en el 2001



Las carreras ofertadas correspondían en su mayoría al ejercicio libre de la profesión: Medicina, Ingeniería, Derecho, Contabilidad y Arquitectura, en ese orden. La Arquitectura ha ocupado desde sus inicios, uno de los diez primeros lugares en la preferencia de los estudiantes hasta 1999.

Por otro lado, las instituciones privadas constituían sólo un pequeño número, éstas iniciaron su aparición durante la industrialización en los años cuarenta.

El período de mayor expansión en la historia de la educación superior en nuestro país, se dio indiscutiblemente a partir de 1959. Mientras en este año sólo el tres por ciento de los jóvenes en el grupo de edad para ingreso a la educación superior estaba inscrito en la Universidad, esta proporción se elevó al 12%; sólo en la década de 1970 a 1980.

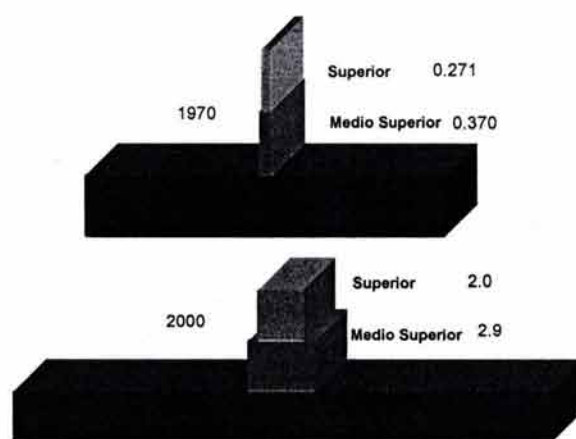
Contra lo previsto de un crecimiento del 10% anual, la matrícula nacional se elevó de 212,881 estudiantes, a 731,191, lo que significó un aumento del 244%.

Para 2001, la cifra había aumentado a 795,974 de matriculados sólo en programas de licenciatura.

Ante estas cifras, la discusión se centra en la controversia acerca de si esto se considera expansión o masificación, debido al hecho de que

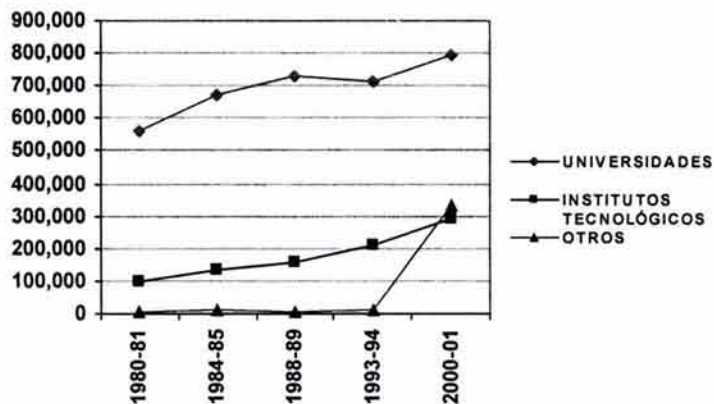
si bien el sistema de educación superior creció rápidamente, el cincuenta por ciento de la población en edad universitaria todavía no sabía leer ni escribir.

#### MATRÍCULA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO



Fuente: Anuarios Estadísticos de ANUIES, 1970- 2000

#### Incremento de la matrícula de 1980 al 2001



Todo ello viene a repercutir en el tema de la evaluación, por el reto que representa formar con calidad a los crecientes grupos demográficos que así lo demandan. Para 1980, ya eran 225 instituciones de educación superior distribuidas en el país, trayendo consigo una desconcentración del Distrito Federal cada vez más importante, ya que para 1990 se habían reducido en términos relativos al 28% las instituciones de educación superior que se encontraban ubicadas en la ZMCM<sup>11</sup> y se habían conformado varios polos de desarrollo educativo, principalmente en los estados de Jalisco, Puebla, Nuevo León, Veracruz y Sinaloa.



Con este panorama, de una distribución geográfica más equitativa de las instituciones de educación superior, ésta se oferta ahora a sectores más amplios de la población por su cercanía, lo que en síntesis abrió las posibilidades de educación a los asalariados, campesinos y sobre todo a las mujeres, cuya participación en la matrícula actual muestra un porcentaje ascendente superior a la de la población masculina, que se mantiene en un crecimiento estable.

La masificación o la explosión demográfica educativa no necesariamente ha ido acompañada de innovación disciplinar, de planificación educativa, de mejoras en la calidad de los procesos, argumento que se puede defender si se analizan la lista de carreras con las que iniciaron las primeras instituciones de educación superior y aún se mantienen, ofertando a muy pocas áreas del conocimiento; se reducen a Educación, Humanidades, Ciencias Sociales, Derecho, Ingeniería y Medicina, cuyos planes de estudio, en su mayoría, eran copiados de la Universidad Nacional Autónoma de México, todavía en épocas recientes.

Mencionan Ramírez y Kent, es conocido como "la expansión contra el mercado", y tuvo consecuencias trascendentales tales como la devaluación de los grados académicos, la desocupación y subocupación de los egresados, o el desempeño de trabajos sin relación con la formación recibida y la

<sup>11</sup> Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

prolongación creciente del tiempo de espera entre el egreso y la obtención del empleo.

En los noventas, se manifiesta lo que se ha llamado "el viraje", período durante el cual, por primera vez en la historia moderna de la educación superior, la matrícula en las IES públicas se redujo en términos absolutos de 723,420 a 719,333 estudiantes inscritos, lo que se puede explicar debido a la inducción del estado para que las de mayor tamaño, de 55,000 a 150,000 alumnos, restrinjan sus dimensiones.

Esta política canalizó a los estudiantes a otro tipo de instituciones, entre las que se encuentran las de carácter privado, los institutos tecnológicos, las universidades tecnológicas y más recientemente, las universidades politécnicas.

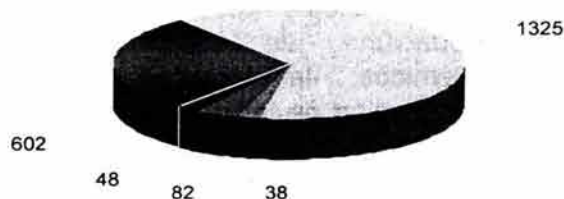
Para el 2004, se observa una población cercana a los dos millones y medio de estudiantes, que cuentan con una mayor gama de opciones derivadas de las nuevas tecnologías, la informática y de las tendencias internacionales y de la comunicación.

La cuarta etapa que se agregaría a las anteriores se caracteriza por la aparición en los años noventas de la evaluación externa formal y la utilización por parte del Estado, como un elemento para otorgar el financiamiento.

La evaluación externa y la acreditación, como las modalidades que han impactado tanto en forma como en estructura a los esquemas tradicionales de operación de las instituciones de educación superior, han representado un cambio en los procesos de financiamiento "incrementalista" al "proyectista", que se basa en otorgar los apoyos, mediante soluciones que se valoran a través de "proyectos" basados en los esquemas oficiales de los últimos sexenios (1994 - 2000 y 2000 - 2006) conocidos como FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior), PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional), PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior) y últimamente, el PIFOP (Programa Institucional de Fortalecimiento del Posgrado), todos ellos son programas de evaluación relacionados con proyectos institucionales y personales de los académicos, lo que permite en la

**Instituciones que conforman el sistema de educación superior 2001**

■	Universidades Públicas	38
■	Institutos Tecnológicos	82
■	Universidades Tecnológicas	48
■	Escuelas Normales	602
■	Instituciones Privadas	1325



actualidad deshomologar salarios y condiciones laborales tradicionales<sup>12</sup>, quedando por probarse las mejoras en los resultados y en la calidad de los sistemas de enseñanza, a partir de este esquema.

Por su parte, la evaluación externa de programas e instituciones se inicia en 1991, a cargo de los Comités bajo un modelo de participación nacional de *pares académicos*, a través de Comités de función y los especializados en cada una de las áreas del conocimiento.<sup>13</sup>

Dentro de este esquema, el tema de la evaluación ha cobrado una relevancia interesante. La evaluación institucional desde sus diferentes enfoques: la autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación del subsistema oficial<sup>14</sup>, propuesta por la CONPES (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior) desde 1987 y complementada con la de los estudiantes y egresados, a través del Centro Nacional de Evaluación incluyendo la acreditación confiada a organismos diversos autorizados por la Secretaría de Educación Pública a través del Consejo para la

Acreditación de la Educación Superior AC, resumen las políticas establecidas por las autoridades para el aseguramiento de la calidad y el otorgamiento del financiamiento en la década de los ochentas.<sup>15</sup> El tema de la evaluación externa, aparece en Latinoamérica en general, debido a las crisis económicas y de masificación en la educación mencionadas antes, que ponen en tela de juicio la calidad de la misma, en México y en los países del centro y sur del continente americano.

La rendición de cuentas aparece, como un mecanismo de revisión ya que en el gobierno, el sector empresarial y los medios de difusión, la expansión, financiamiento y gestión de la educación superior se cuestionaban en términos de baja calidad, poca productividad y pertinencia del servicio educativo, como un reflejo de lo que se discutía también en Europa y los Estados Unidos, a partir de la masificación global de la matrícula educativa.

También se discutía el desbordamiento político y la estructura que caracterizó a las Universidades públicas hasta esa época. Las limitaciones financieras eran sin embargo el motor principal del cuestionamiento a las líneas tradicionales. Antes de esto, las instituciones de educación superior latinoamericanas se medían por el prestigio social de sus egresados y el tipo de empleos obtenidos.

<sup>12</sup> Axel Didriksson llama a estos programas, "La insolvencia universitaria: El incumplimiento de los derechos de pensión y jubilación" Anuario Educativo Mexicano. 2001. Tomo II. Ediciones "La Jornada". Berstussi y González compiladores.

<sup>13</sup> CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

<sup>14</sup> Ver el esquema de CONPES y CONAEVA. SEP-ANUIES-CIEES. 10 años de impulso a la Educación Superior en México. México, 2001. pp 3

<sup>15</sup> COPAES. Consejo para la acreditación de la educación superior.



Rara vez se comparaban con otros países y no había sistemas de información lo suficientemente confiables para hacerlo.

Del ámbito cotidiano y doméstico el tema pasa a uno de mayor trascendencia, como lo es el de promotor del cambio en la educación, como un factor de cambio social y de desarrollo nacional.

Aparece en América Latina el Estado evaluador, que afina instrumentos cada vez más precisos en un intento de elevar la calidad de sus instituciones educativas, a la vez que intenta limitar su crecimiento buscando alternativas.

En el contexto global, el elemento determinante en el tema de la evaluación es el de la "internacionalización de los sistemas económicos", que afectan a la educación y la evaluación.

Este elemento exógeno, surgido en parte con propósitos de mejorar la calidad, marca el inicio de un proceso de madurez al que apenas ahora están llegando algunas instituciones de educación superior, por lo menos en nuestro país, lo que se retomará más adelante como uno de los elementos indicativos en el planteamiento de un proyecto educativo nacional.

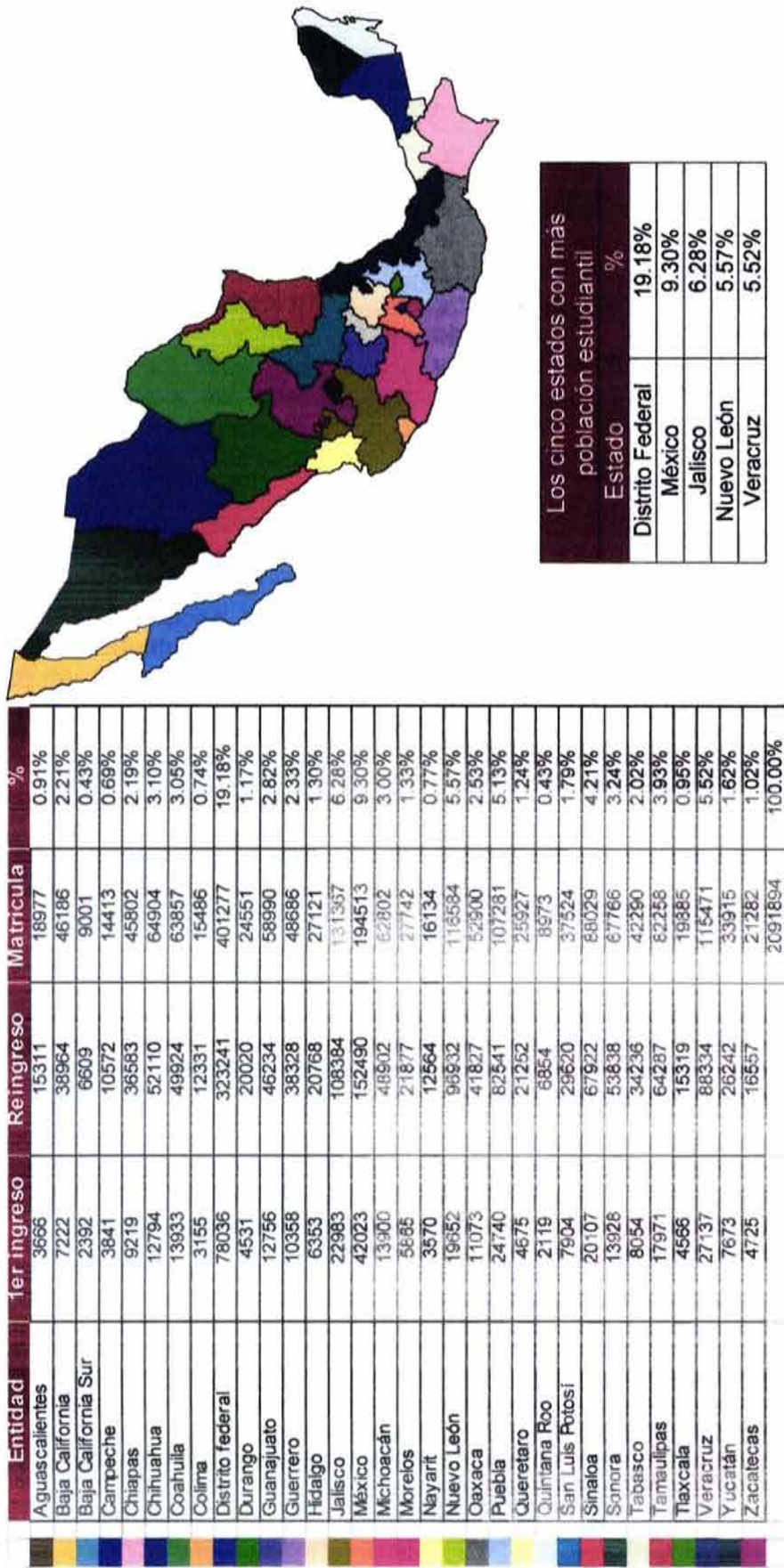
La tendencia hacia el monopolio histórico de la universidad pública, pierde fuerza ante la tendencia que marca la diversidad de la oferta educativa, que hoy se conforma por una variedad de instituciones: privadas, tecnológicas, politécnicas y centros de investigación científica.

El modelo de universidad pública sobre todo en Latinoamérica, está en una situación crítica, ya sea por acciones de intervención de las universidades, o por las limitaciones del financiamiento o incoherencias Inter-relaciones que actualmente las perjudican. Todo lo anterior ha colocado al Estado en una posición delicada ante las presiones externas y ha generado presión que se refleja en la vida universitaria.





**Porcentaje de Matricula de Educación Superior por Entidad Federativa en México (2001).**



Los cinco estados con más población estudiantil

Estado	%
Distrito Federal	19.18%
México	9.30%
Jalisco	6.28%
Nuevo León	5.57%
Veracruz	5.52%

La discusión acerca de la evaluación en todas sus modalidades, forma parte de la complejidad de los procesos que vienen a modificar en algunos casos la organización del sistema de educación superior con el Estado y que implican cambios estructurales en la valoración pública e interna de las Instituciones de Educación Superior.

### **II.3 El contexto de la evaluación.**

Durante los años noventa, el país entró en una dinámica de interrelaciones políticas y económicas vinculadas con la globalización. En 1994 se firmó el Tratado de Libre Comercio con los otros dos países de América del Norte.<sup>16</sup>

El impacto del Tratado se manifiesta en diversos ámbitos; Uno de ellos afecta las relaciones académicas donde se creó un hito, puesto que tal acuerdo considera la movilidad profesional y su consecuente articulación con las instituciones educativas. Este esquema fue modificado por los acontecimientos políticos y económicos que tuvieron lugar en 1995.

Sin embargo, el interés por construir mecanismos para el

intercambio académico profesional derivó en diversos acuerdos primarios para establecer criterios de intercambio y movilidad educativa entre los 3 países.

En este contexto, y por los precedentes sistemas operativos de los Estados Unidos y de Canadá en materia de evaluación educativa, el tema de la acreditación es incorporado como un elemento consustancial en los análisis para derivar los sistemas de intercambio entre las naciones que sustentan el tratado; sin embargo, se soslaya que no es comprensible un proceso de calificación (acreditación) sin el precedente de la evaluación diagnóstica; formativa la cual abre alternativas a las instituciones para determinar su grado de desarrollo en relación directa con los objetivos que se han trazado y, básicamente, el conjunto de fenómenos que determina su circunstancia y prospectivas.

El propio Estado determinó que para que la acreditación de programas de instituciones educativas se formalizara, fueran los organismos integrados por áreas del conocimiento quienes propusieran la estructura, mecanismos y funciones, a fin de determinar, con base en los parámetros por ellos establecidos, los grados de pertinencia de los programas académicos y las medidas para obtener la acreditación.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Además, no puede dejar de considerarse, por su importancia e implicaciones, la firma de tratados comerciales con la Comunidad Económica Europea, con países de Centroamérica y con los grupos comerciales de países de Sudamérica y de la Cuenca del Pacífico.

---

<sup>17</sup> El estado mexicano ubica el concepto de acreditación en materia de educación superior en el contexto de la evaluación general del proceso

Es importante destacar que, a través de la ANUIES, las instancias constituidas para la evaluación han recibido lineamientos para propiciar la adecuación de estos objetivos e incorporar nuevas funciones derivadas de las experiencias obtenidas.

En el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, se ha incorporado, entre sus funciones sustantivas, la participación en los consejos de acreditación de acuerdo con los requerimientos de cada disciplina y con un carácter de instancia normativa colegiada.

Al respecto, de la acreditación, la postura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Educación Superior, es tener objetivos claramente establecidos y con estricto rigor académico, y realizarse con pleno respeto a las características, autonomía y contexto de las instituciones educativas.

La evaluación es y será un elemento fundamental dentro de las estrategias para la conducción de las políticas de planeación educativa. Si se reconoce a la educación como uno de los pilares para el desarrollo

social, político y cultural del país, se tiene que considerar que la evaluación y la planeación conforman procesos que deben apoyar el desarrollo sustentable del sistema de educación superior.



En México la evaluación de la educación superior se ha desarrollado a través de programas independientes y con una incidencia limitada; se puede señalar, por ejemplo, el caso del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), organismo responsable de la coordinación del sistema de educación tecnológica, el cual incorpora dentro de su estructura una dependencia encargada de la evaluación del Sistema de Institutos Tecnológicos.

La educación superior privada se incorpora al sistema educativo oficial a través de un sistema de revalidación oficial y para su evaluación tiene dos alternativas: los CIEES, y a través de la Federación

---

formativo de los profesionales; ello se ha manifestado en la preocupación por crear organismos de evaluación, como el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), uno de cuyos objetivos es impulsar la certificación de la calidad del egresado en el nivel profesional a través de los exámenes de competencia profesional.

de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organismo que las aglutina a través de una Federación. En el sistema universitario público, fue hasta la fundación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior que se contó con un organismo académico, constituido de manera formal, encargado de llevar a cabo la evaluación externa del sector más importante de educación superior del país.

El país se ha visto en la necesidad de impulsar programas educativos y evaluativos enfocados a diversos ámbitos; sin embargo, a pesar de la diversidad de éstos, hasta hace una década se experimentaba un rezago en el fomento de una cultura de la evaluación compatible con las estrategias de conducción de las políticas relativas a la educación superior.



Como ya se mencionó, la apertura de espacios y ofertas educativas en las diferentes ramas del conocimiento, a cargo del Estado a

través de sus organismos desconcentrados o de las universidades públicas estatales y autónomas, se definió con base sólo en la aplicación de programas para la asignación de recursos hacia metas de carácter cuantitativo.

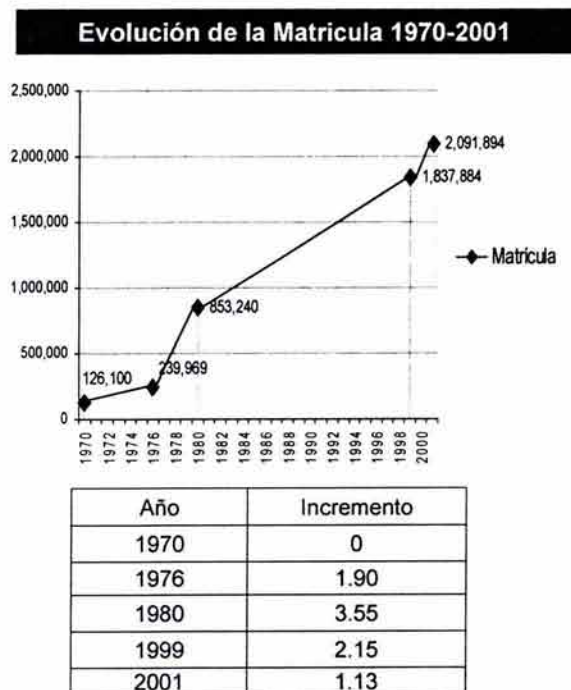
La matrícula constituyó, por mucho tiempo, el principal indicador de que se alcanzaban objetivos trazados con base en una aparente atención de las demandas sociales, y como una manifestación de la posibilidad de movilidad social a través de la educación, en una época en la que las autonomías universitarias propiciaban que la calidad de la educación se entregara a las propias instituciones educativas.

Históricamente, esta tendencia fue afectada por diversos fenómenos socioeconómicos; por una parte, la demanda en materia de educación superior superó la capacidad del Estado para atenderla, obligando a modificar las rígidas estructuras ideológicas que hasta el inicio de los años sesenta caracterizaron las políticas de educación superior.

Por otra parte, los fenómenos económicos recesivos, que manifestaron su severidad a partir de 1970 y presentaron un carácter endémico en las tres décadas siguientes, influyeron de manera determinante en la incorporación de procesos de evaluación en los sistemas y programas educativos de nivel medio y superior, los cuales se asumieron como mecanismos

orientados a elevar la calidad de los egresados y racionalizar el destino de los recursos económicos que la sociedad otorga a las instituciones de educación superior públicas.

aislado. Diversos fenómenos de carácter económico y social confluyeron en la modificación de los esquemas por los que había transitado el sistema de educación superior.



La tendencia a abrir y mantener escenarios académicos al margen de cualquier análisis de sus procesos y productos impidió la generación de una cultura de la evaluación. Hacia finales de la década de los ochenta, las autoridades gubernamentales comenzaron a preocuparse de la calidad de la educación superior a través del conocimiento de la situación de cada programa académico en particular, y el sistema de educación superior en general.

Estos criterios adquieren mayor relevancia conforme el país emprendió su incursión al intercambio internacional en el esquema de globalización, que previsiblemente tipificaría las relaciones con sociedades acostumbradas a desarrollar evaluaciones endógenas, e influidas por los factores de cambio externo.

La apertura del país frente a la globalización e integración de la economía internacional, influyó en forma determinante en la procuración de la conjunción de una visión introspectiva y externa de la educación superior, la cual trajo, entre otras consecuencias, la tendencia a incorporar a los procesos formativos la cultura de la evaluación diagnóstica que, en más de una década (1990-2004), ha significado una notable presencia dentro de la planeación de las instituciones que atraviesan por procesos de evaluación en México

La constitución de organismos que emprendieran la inaplazable tarea de formular procesos de evaluación diagnóstica no fue un acto

Internacionalmente, las variables son historia, tradición y cultura, ante las constantes que son: expansión, diversificación, internacionalización y disminución en el financiamiento.

Lo que es importante aquí, es señalar como prioritarios los aspectos de intencionalidad y de resultados, los que nos permiten verificar la coherencia y consistencia de los mecanismos o instrumentos que utilizan cada uno de los países.

A esto, habría que agregar las particularidades que cada secretaría ó ministerio de educación tienen a nivel nacional y regional, los estilos académico y de liderazgo de las instituciones, las modalidades administrativas y los actores académicos representados por sus directivos, coordinadores, colegios y profesores.



El autor de un estudio acerca de administración institucional en la educación superior de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, John Brennan, establece dos elementos que norman su estudio; y que resumen la esencia de los procesos evaluativos:

El primero, aclarar los propósitos, métodos y resultados que intentan alcanzar los diversos sistemas nacionales de control de

calidad; Segundo, investigar su impacto en la administración institucional y la toma de decisiones.

La idea de que los propósitos son el elemento fundamental del cualquier evaluación, podría comprobarse con la huelga que se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que la paralizó durante casi un año en el 2000<sup>18</sup> en parte debido a los constantes cambios en las políticas sexenales respecto a el papel que tiene el Estado en el financiamiento de las Instituciones públicas de educación superior.

## II.4 La Posición Oficial

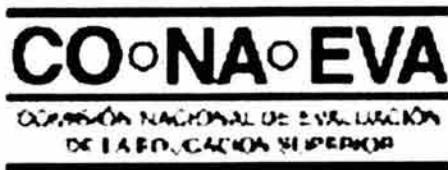
En los últimos 25 años el Estado ha diseñado sistemas e instrumentos tendientes a la planeación educativa para su crecimiento y su financiamiento, mismos que han afectado la vida académica y la gestión de los programas e instituciones del sistema de educación superior.

En este período, tanto la Secretaría de Educación Pública, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), han tomado la iniciativa en la introducción del tema de la evaluación en México bajo la forma de políticas nacionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

<sup>18</sup> Pablo González Casanova.- La Universidad del siglo XXI. f.c.e. 2000

En el año de 1978, se creó del Sistema Nacional de Planeación Permanente (SINAPPES) y posteriormente, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), las COEPES y el COSNET, Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, respectivamente.

En 1989, la SEP instala la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que se plantea el impulso a la evaluación educativa de una manera sistemática, iniciando con un marco de referencia, criterios indicadores y procedimientos generales para llevar a cabo la evaluación del subsistema de educación superior mexicano.



En ese momento quedó establecido que la evaluación se llevaría a cabo mediante tres procesos complementarios entre sí:

La evaluación institucional (autoevaluación) de las propias instituciones, la evaluación externa por pares académicos, que abarcaría

las diferentes funciones académicas de las instituciones de manera integral (evaluación interinstitucional), y la evaluación del subsistema de educación superior.

En 1990, los rectores de las universidades y los directores de los institutos tecnológicos, reunidos en asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), acordaron proponer a la CONAEVA el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior compuesto por tres elementos:

- a) la autoevaluación de las propias instituciones de educación superior,
- b) la evaluación global del sistema de educación superior y de los subsistemas que lo integran (realizada por dos subsecretarías de la Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica) y
- c) la evaluación externa interinstitucional de pares (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior).

La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior estableció los lineamientos generales

de la evaluación interinstitucional, entre los cuales se estableció que ésta debe ser realizada “fundamentalmente entre los pares de la comunidad académica y, para ser efectiva, requiere de la existencia de grupos colegiados interinstitucionales, cuyos integrantes sean del más alto nivel académico, y que cuenten con la legitimación de la propia comunidad académica nacional”<sup>19</sup> A los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior se les encomendaron las siguientes funciones:

- a) la evaluación diagnóstica de los programas y de las instituciones de educación superior.
- b) la acreditación y el reconocimiento de programas e instituciones.
- c) la dictaminación puntual de proyectos o programas académicos.
- d) la asesoría de las instituciones y organismos educativos.

El objetivo que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior presentan como el más importante, es mejorar la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior mexicanas y de los programas que en ellas se imparten a través del

diagnóstico, son financiados por la Secretaría de Educación Pública; y a través de pares académicos, realizan la evaluación diagnóstica de instituciones y programas académicos. Los CIEES han llevado a cabo numerosas evaluaciones y recomendaciones que han contribuido a conocer mejor la situación de las instituciones educativas y han sido un apoyo en su desarrollo<sup>20</sup>.

La primer idea de evaluación en México, surgió dentro de las mismas instituciones como programas de mejoramiento y congruencia internas, lo que posteriormente se convirtió en una política que se oficializa por la Comisión Nacional de Evaluación de Educación Superior y que propone tres mecanismos complementarios de evaluación, como ya se ha mencionado: La autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación del propio subsistema. Tres elementos que hoy día se confirman mediante un elemento nuevo que es la acreditación.

Tradicionalmente la SEP (Secretaría de Educación Pública) y CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) practican evaluaciones a proyectos, programas y éste último también a becarios, para otorgar recursos financieros provenientes del gobierno federal, y

---

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 7.

---

<sup>20</sup> Los CIEES tienen dentro de sus funciones además de la evaluación, las asesorías, la dictaminación de proyectos puntuales y originalmente la acreditación.



cuyos procesos pueden considerarse como una manera de acreditación y reconocimiento. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología tiene integrado un padrón para los posgrados mexicanos con el fin de apoyar económicamente a los que están en las categorías de aprobados y condicionados.

# SEP

La Secretaría de Educación Pública, por su parte, ha instrumentado programas de apoyo a profesores, programas e instituciones, a través de diferentes mecanismos, entre los que destacan: el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) y a partir del 2003, el Programa para el Financiamiento del Posgrado (PIFOP), que junto con el Programa Nacional de Posgrado (PNP), apoyan los posgrados por parte de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Programa de Mejoramiento al Profesorado, por ejemplo, surge como una propuesta ante el problema financiero a que se enfrentaron las instituciones de educación superior por la jubilación dinámica de los académicos de las universidades

públicas estatales y como una alternativa para remediar el esquema de los profesores definitivos, remplazándolo por un esquema empresarial, en el que la renovación de sus contratos depende de la efectividad del profesor con criterios de eficiencia establecidos por las autoridades federales e institucionales.

Además de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, que funcionan desde 1991, no existe en México otro organismo que evalúe los programas e instituciones mexicanas. El tema de la acreditación surge hasta que las comunidades educativas y algunas asociaciones de escuelas iniciaron esta actividad que después y que posteriormente derivó en la formación de consejos de acreditación regulados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior AC. (COPAES).



La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en la ciudad de Puebla durante su XXVI Asamblea General en 1995, aprobó la propuesta para el desarrollo de la educación superior, en la que se incluyó la

creación de un sistema de acreditación. Al siguiente año, en la ciudad de Toluca, aprobó el documento "Evaluación y Acreditación de la educación superior en México", en el que se hace patente la necesidad de contar con un sistema de evaluación y acreditación.

Finalmente, en 1998, el Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior elaboró la propuesta para operar el sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior para la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y una estrategia para el año 2010 publicada en el año 2000. En el proceso de evaluación, las dos instancias que agrupan a las instituciones de educación superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Federación de Instituciones Mexicanas particulares de Educación Superior, para instituciones públicas y privadas respectivamente, han desarrollado indicadores específicos que denotan un cierto desarrollo en este campo y que pueden considerarse como los primeros en México. Federación de Instituciones Mexicanas particulares de Educación Superior ya ha iniciado procesos de acreditación institucional para las instituciones particulares.

Para el año 2004, las asociaciones acreditadoras tuvieron

un impulso muy importante con la aparición del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Algunas de ellas ya están funcionando, autorizadas por este organismo fundado en el año 2000.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior AC (COPAES) ha aprobado (por un período de cinco años) hasta principios del 2004, quince cuerpos acreditadores que comprenden a diversas disciplinas, tales como:

- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI).
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP).
- Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET).
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C. (COMAEM).
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza en la Contaduría y Administración, A.C. (CACECA).
- Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C. (CONAEDO).
- Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C. (ANPROMAR).

- Comité Mexicano de Acreditación Agronómica, A.C. (COMEAA).
- Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC).
- Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura, A.C. (COMAEA).
- Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, A. C. (ACCECISO).
- Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de la Enfermería, A. C. (COMACE).

Consejo Mexicano Acreditador de Programas de Diseño, A. C. (COMAPROD)

- Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A. C. (CONAET)
- Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A. C. (CONAECQ)

En conjunto, los doce organismos citados, han acreditado 354 programas académicos de licenciatura hasta marzo del 2004.<sup>21</sup>

La evaluación de la educación superior se ha ubicado en poco tiempo entre las prioridades del sector oficial educativo a nivel mundial, en México está considerada como una tarea inaplazable por la concurrencia de fenómenos externos e internos, y que principalmente constituyen un requerimiento social, aunque sus resultados todavía no son un insumo en la planificación educativa.

## II.5. Tendencia hacia la clasificación de programas

De acuerdo al Plan Nacional de Educación, el financiamiento a los programas se hará con base en los niveles de desarrollo otorgado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y comparativamente con la acreditación del programa.

Partiendo del principio de que las instituciones y programas educativos presentan diferentes etapas de desarrollo<sup>22</sup>, de acuerdo a su historia, su ubicación geográfica y sus resultados, fue posible para los CIEES establecer un primer esquema de categorización relativa al nivel de consolidación, pero sobre todo, a partir de la cual se puedan identificar las carencias y posibles estrategias para solventarlas.

<sup>21</sup> [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx).

<sup>22</sup> *Cfr. CADU*. Marco de referencia para la evaluación. México, CIEES -CONAEVA, 1995. pp. 23,24.

Los programas académicos se distinguieron en tres niveles: El nivel de inicio, el de desarrollo y el de consolidación. Esta primera categorización perfila determinadas características a las que se pueden otorgar valores diferenciados al interrelacionarse con otros indicadores. Este hecho por sí mismo constituye uno de los principios básicos en los que debe sustentarse la acreditación.

Otro aspecto que se estima relevante, es el conjunto de elementos y fenómenos que influyen regionalmente en un proceso académico.

La experiencia demuestra que muchas veces, instituciones con recursos limitados, pero con comunidades académicas integradas y acciones programáticas que fortalecen su identidad, entre otros factores, obtienen resultados altamente satisfactorios y en períodos semejantes a otras instituciones con mayores presupuestos económicos.

Es fundamental que las diversas regiones propuestas por organismos oficiales, mejor aún, las instituciones que naturalmente se relacionen por su ubicación ó por coincidencias temáticas propias, propongan parámetros en congruencia con su experiencia y características.

Estas propuestas a su vez, pueden formar parte de un conjunto de criterios para definir equivalencias, sin pretender, como ya hemos

referido, un proceso de homologación centralizado que ignore la personalidad académica de cada institución, localidad y región.

Es necesario subrayar que lo anterior no cancela la determinación de una escala de mínimos indispensables para el proceso formativo; pero factores como la ecología, los modelos educativos, la permeabilidad cultural, los tipos de coordinación y relaciones entre los protagonistas académicos, y otros referentes no menos importantes para el desarrollo de los planes y programas de estudio, son categorías potencialmente mesurables que pueden ubicarse en una escala de valores y contextos variables en cierto grado terminal.

Otros elementos no menos trascendentes, que caracterizan a cada programa son las estrategias académicas de cada institución, las características de la planta docente donde existen profesores de amplia experiencia docente y profesional, que con infraestructura y equipos muy limitados alcanzan resultados que llegan a ser ejemplares.

Las tecnologías didácticas, que se han modificado radicalmente en los últimos años, constituyen otro indicador que se interrelaciona con el trabajo docente y los procesos de aprendizaje en los distintos niveles de la formación.

No menos significativo es el papel y características que juegan las

tutorías, los sistemas de evaluación, etc., que hoy en día no pueden ser vistos en forma estrictamente cuantitativa sin otorgarles un grado de calidad de acuerdo a las experiencias de las instituciones.

Las radicales modificaciones en las estrategias académicas integrales, pueden observarse con el ejemplo de la incipiente universidad virtual, que vendrá a modificar frecuentemente los parámetros tradicionales, no sólo dentro de la arquitectura y el diseño, sino en otras áreas del conocimiento.

El ejercicio que realizó la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A.C. hace cerca de trece años sobre un esquema de parámetros, tuvo la virtud de abrir las inquietudes sobre el uso de metodologías para establecer criterios sobre la viabilidad formativa. Lamentablemente este trabajo no se continuó para que los organismos acreditadores hubieran iniciado sus evaluaciones con indicadores reales y sobre una plataforma paramétrica socializada. Por ello, se valora como altamente deseable que las comunidades pudieran trabajar coordinadamente con las asociaciones de escuelas para definir estos parámetros en el contexto de las regiones y llevar a cabo su construcción social.

A los indicadores de estado que ya se tienen establecidos en los Comités Interinstitucionales para la

Evaluación la Educación Superior, como resultado del conocimiento de las **medias nacionales** y producto del análisis contextual y regionalizado de la República, se incorporarían la experiencia y criterios de cada institución y su percepción de cómo operar el proceso de la acreditación.

Indicadores:

- a) De estado: existentes.
- b) Posibles: a corto plazo.
- c) Deseables: de trascendencia.

“Así entonces, resulta evidente que para definir el valor<sup>23</sup>...” de una categoría académica deben tenerse presentes las variables que intervienen en el proceso formativo, con base en ello es preciso pasar a una etapa de organización cuyas fases de trabajo son:

1. Constitución de las instancias operativas encargadas de llevar a cabo la acreditación en el área de arquitectura<sup>24</sup>.
2. Reconocimiento de las características locales, regionales y nacionales.

<sup>23</sup> Se está entendiendo al valor en su sentido lato, relativo a todo aquello que resulta objeto de preferencia o elección de quien evalúa, por sobre el sentido restringido del valor entendido como atributo moral. *Cfr.* Pérez Rocha, Manuel. *Evaluación y autoevaluación*. En materiales de apoyo para la evaluación. México, CIEES-CONAEVA. N° 27.

<sup>24</sup> COPAES considera recomendable para las comunidades académicas que existan varios consejos acreditadores para la misma disciplina.

3. Elaboración del marco normativo y metodológico para la acreditación.
4. Establecimiento de criterios para diferenciar características institucionales.
5. Definición de categorías de evaluación para establecer criterios y parámetros.
6. Diseño de procedimientos para llevar a cabo la acreditación.
7. Formación de cuerpos académicos para la acreditación.
8. Diseño de un sistema de información.

#### Padrones oficiales

Por último, es importante destacar las diferencias que existen entre los padrones que clasifican a las instituciones y programas para otorgar el financiamiento y el padrón de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación la Educación Superior, que clasifica a los programas en niveles del 1 al 3 para señalar los elementos que le hacen falta para su consolidación y trabajarlos con ellos para fortalecerlos.

#### Conclusiones.

Las condiciones en las que se dio la educación superior en México, presentadas en este capítulo, provocó que las IES y los programas que las integran se hayan iniciado con poca o ninguna planeación educativa y que su desarrollo inicial se haya dado más en el ámbito de lo cuantitativo en términos generales.

Siendo así, es claro que la ausencia de objetivos y su casi nula experiencia y actualización pedagógica, no permitieron el desarrollo de instrumentos en ese sentido, contra otros más de cobertura y de un corte inminentemente cuantitativo.

El Estado, por su parte, conocedor de esta condición, y comprometido con las recomendaciones de organismos internacionales acerca de la calidad de la educación superior, de las décadas de los 80's y 90's se ha propuesto diseñar, promover y poner en operación una serie de mecanismos institucionales, que le permitan valorar la calidad de los procesos educativos en México.

La evaluación en la educación superior constituye uno de los elementos esenciales para promover la renovación, reestructuración e innovación de la educación.

En México y Latinoamérica, durante los ochenta, aparece el tema de la evaluación en la discusión de la

educación superior sobre todo por la situación internacional en ese momento acerca de "la baja calidad y pertinencia del servicio educativo y sobre todo por los desbordamientos políticos de las universidades"<sup>25</sup>

El concepto de evaluación aparece hoy día ligado a la calidad, más que nunca en la historia de la educación, sobre todo por la relevancia que tiene el tema de la globalización y las políticas internacionales de intercambio y movilidad de personas y productos.



<sup>25</sup> Rollin Kent y Rosalba Ramírez. La educación superior en el umbral del siglo XXI. Un siglo de educación en México II. Pablo Latapi compilador. Fondo de cultura económica. México, 1998.





## CAPITULO III. Los Modelos de Evaluación en la educación superior.

### Introducción

Si bien es indudable que las recomendaciones que hacen los organismos internacionales respecto a la economía, la política, la salud y la educación para nuestro país no deben soslayarse, ya que son parte de políticas globales, existe también "una extraña dictadura" que margina crecientemente a los sectores más desprotegidos de la población a nivel mundial,<sup>26</sup> por lo que su aplicación debería adecuarse a las condiciones y nivel de desarrollo propios de cada país.

Una de las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (OCDE), hacia un incremento en la inversión pública en la educación, no ha podido aplicarse, sobre todo cuando ciertas economías no han sido fortalecidas aún, como es el caso de México, entre otros países.

Lo anterior, forma parte del debate acerca de las diferencias de desarrollo internacionales y las críticas condiciones económicas en que se encuentran algunos países, elementos que no aparecen cuando se condicionan los planes de apoyo y colaboración internacionales. Por otro lado, este fenómeno pareciera no

afectar a regiones geopolíticas, al asociarse, tal como lo ha hecho el Mercomún Europeo. Otro caso muy diferente es el mercado de libre comercio de Norteamérica, en el que participan Canadá, Estados Unidos y México, que promueve las relaciones internacionales en condiciones de profunda inequidad, pero sin un planteamiento de desarrollo mutuo.

Este ejemplo, podría contribuir a determinar el o los modelos de país que se quiere y derivar los de educación y de evaluación que un país como el nuestro necesita de acuerdo a sus propias condiciones, a las de sus instituciones educativas y la intención (filosofía educativa) del estado para consolidarlas.

El punto central en este capítulo inicia con que la evaluación de la educación superior, debe partir de un diagnóstico para desarrollar, a expensas de él, los parámetros basados en sus referentes regionales, disciplinares y profesionales. De ahí derivar sus proyectos educativos nacionales y los modelos apropiados de su evaluación.



Ciudad de México

<sup>26</sup> Viviane Forrester. Una extraña dictadura. Fondo de cultura económica. México. 2000.

### III.1 La evaluación.

En 1991, Carlos Muñoz Izquierdo definió la calidad de la educación como “la medida en que las instituciones cumplan las funciones con las que la sociedad les ha asignado” y propuso cuatro requisitos para que ésta sea de calidad: **relevancia, equidad, eficacia y eficiencia**, o sea que satisfice las necesidades de los sectores a las que va dirigida, transmitiendo conocimientos, actitudes y valores conforme a los demandantes (relevancia), distribuye las oportunidades educativas (equidad), alcanza los objetivos que se ha propuesto (eficacia) y aprovecha al máximo los recursos disponibles (eficiencia).



Por otro lado, algunos expertos<sup>27</sup> coinciden en que la calidad consiste en la adecuación de la educación a la sociedad que atiende.

Algunos estudiosos acotan sus estudios desde **las deficiencias** y abordan los problemas que ha enfrentado la evaluación.

<sup>27</sup> Martín Carnoy ... “educación de calidad es la que llega a toda la gente”. Stufflebeam la define como la capacidad de atender las necesidades del que aprende. José Joaquín Bruner la propone en términos de *inputs* y *outputs* e introduce los medios que las IES tengan para operar en forma adecuada.

Por ejemplo, Carmen Carrión<sup>28</sup>, enuncia algunos que enfrentan los actores involucrados en la evaluación y los resume de esta manera:

- a. La ausencia de un método o sistema de compilación de información, que pueda sustentar los juicios valorativos.
- b. La falta de confiabilidad de la información correspondiente (lo cual resulta paradójico en la era de la informática y las telecomunicaciones).
- c. La existencia de interpretaciones múltiples de conceptos como normas de resultados, estándares de calidad.
- d. La falta de continuidad en las evaluaciones para proyectar planes de mejoramiento de las instituciones a partir de un mayor conocimiento del estado en que éstas se encuentran.
- e. La tergiversación de los procesos escolares en razón de las evaluaciones de que son objeto.

<sup>28</sup> Carmen Carrión, Valores y principios para evaluar la educación, Ed. Paidós Educador pp10-11

La autora, sostiene que existe una **pre-verdad en la evaluación**, esto es: en tanto que la evaluación se lleva a cabo por individuos, cada uno de ellos está influenciado por su cultura, historia e intereses particulares, lo que representa un primer problema de definición de los valores educativos mutuos y el compromiso de comunidades con los evaluadores.

También menciona que no hay evaluación "inocua", lo que significa que siempre existen valores preconcebidos en los actores que participan en los procesos evaluativos, lo que de alguna manera también explica la resistencia que las comunidades educativas presentan ante la evaluación, a menos que ésta se base en principios acordados previamente, tales como las consecuencias, los alcances y los límites de la evaluación.

Carrión sostiene que las evaluaciones formales se aplican a raíz de alguna de las siguientes condiciones: Las políticas educativas gubernamentales, ya sean normativas o financieras, o bien, la decisión autónoma de la institución o de uno de sus grupos (directores, profesores o alumnos).



Michael Scriven

John Brennan<sup>29</sup>, director del Centro de Apoyo a la Calidad, de la Universidad Abierta en el Reino Unido, autor de un proyecto de análisis comparativo internacional de calidad en la educación superior, establece en éste dos objetivos principales que reafirman la posición de acuerdos mutuos:

1. Aclarar los propósitos, métodos y resultados que intentan alcanzar los diversos sistemas nacionales de control de calidad.
2. Investigar su impacto en la administración institucional y en la toma de decisiones. Para lograrlo, utiliza la relación entre tres factores: contextos, métodos e impacto.

Este último párrafo precisa la relación que sin duda enmarca toda acción evaluativa y que más adelante se tratará más extensamente, para definir el contexto mexicano: el impacto que se desea obtener en la modificación de la realidad explicitada en el primero y señalar los métodos más adecuados para ello.

Por otro lado, el modelo de evaluación planteado por Manuel Pérez Rocha y sistematizado por Jorge González González (Comités

<sup>29</sup> La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional. Salvador Malo y Arturo Velásquez, compiladores. Coordinación de Humanidades y Ed. Porrúa. México. 1998.

Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), sostiene que: la evaluación de los programas educativos de nivel superior deben verificar su pertinencia, coherencia y consistencia internas. Esto hace más complejo el esquema de la evaluación, porque habrá que integrarlos a la revisión y medición de los cuatro requisitos externos propuestos por Muñoz Izquierdo, de relevancia equidad, eficacia y eficiencia, con lo que resulta una matriz tridimensional que requiere acciones y definiciones multifactoriales enmarcadas en las cuatro referentes del modelo del Dr. González González: el social, el disciplinar, el profesional y el institucional.



Dr. Jorge González González

Estos cuatro referentes, al igual que los ámbitos en que se desarrolla la evaluación según el modelo CIEES, serán explicitados particularmente y conjugados en la propuesta para el caso de la enseñanza de la arquitectura, en el último capítulo.

También hay quienes comparan la educación con un proceso industrial

introduciendo los términos “insumo y producto”, para referirse al alumno que ingresa y al egresado, y los conceptos de “procesos y resultados”<sup>30</sup>, para señalar a los planes de estudio, los procesos académicos, la eficiencia terminal y el éxito de sus egresados en el mercado laboral.

Se introduce también el término “planeación estratégica” aplicado a la planificación educativa, en una velada referencia al ámbito militar.

La modalidad de calidad total, provocativa y de un atractivo “glamour”, porque marca, entre otras cosas, la necesidad (elemento positivo) de revisar y rendir cuentas a la sociedad que apoya la educación, resulta cuestionable en ciertos ámbitos.

Es evidente que la modalidad que cada país adopta, responde de manera coherente a las necesidades de su sociedad, contexto y políticas.

Una de las metas con este trabajo es proporcionar algunos elementos que nos ayuden a identificar y diseñar nuestras propias modalidades de evaluación utilizando estos referentes y evadiendo los que enmascaran la realidad.

---

<sup>30</sup> Raquel Glazman Nowalski. Evaluación y calidad. Un análisis de las propuestas recientes en la política educativa en México. Anuario Educativo mexicano 2001: Visión retrospectiva. Bertussi Guadalupe Teresina y González Villareal Roberto. Eds. Universidad Pedagógica Nacional y La Jornada. México 2002.

### III.2. Los principios, paradigmas y modelos de la evaluación educativa.

La trascendencia social de las actividades educativas derivadas de la falta de equidad, justicia social, e igualdad de oportunidades, son algunos de los principios con que la educación y la evaluación educativa se desempeñan hoy en día, yendo más allá de limitarse a valorar y cumplir los objetivos trazados por los grupos académicos que tienen bajo su responsabilidad la formación de los individuos.

Esto explica el cambio de los intereses gubernamentales a través de las últimas décadas: Durante los años setentas, se vigilaba la cobertura nacional y en cambio, durante los ochentas, se inició la exigencia de la cobertura, pero con un nuevo ingrediente, que es la calidad.

En esta discusión, uno de los elementos de medición fue la satisfacción social como un indicador de la calidad, pero en la última década la cobertura con calidad es el centro de la atención en el tema

Es ampliamente discutido que la evaluación en el siglo XXI, ya no puede ser concebida solamente como la verificación del cumplimiento de objetivos de los grupos académicos, sino que ahora, debe incluir ingredientes relativos a la trascendencia social en la resolución de problemas de **equidad, justicia, e igualdad** de oportunidades.

Por ello, una vez cubiertas las necesidades cuantitativas y de coberturas geográfica y demográfica, los gobiernos empiezan a exigir además de la cobertura, educación pero con calidad aceptable.

El paradigma tradicional de la evaluación, como ya se dijo, partía del método experimental, medible a través de la satisfacción social por la educación.

Lo anterior nos indica una evolución en los principios básicos de la evaluación, lo que se caracteriza en los siguientes términos<sup>31</sup>:

- a. La evaluación puede juzgar que un programa es bueno, sólo si sus objetivos se llevan a cabo.
- b. La evaluación es buena si causa que estos objetivos se lleven a cabo.
- c. Puede juzgar que un programa es mejor que otro, si: en condiciones equivalentes, dos programas logran todos los objetivos propuestos, más otros adicionales.
- d. Si uno que otro es más efectivo.

<sup>31</sup> Carrión Carranza Carmen. Valores y principios para evaluar la educación. (Adaptado de T. Husen y T. Neville Postlewaite comps. The Internacional Enciclopedia of Education, pp 1760-1763) Paidós Educador. México 2001.

- e. Si los objetivos de uno son de mayor valía que otro.
- f. Si el total de las consecuencias de uno de los programas tiene un mejor balance.
- g. Si es menos costoso.
- h. Si tiene preponderancia (excede en valor o en importancia) al otro, después de una valoración de los aspectos financieros y análisis del balance de todas las consecuencias.
- i. Si la evaluación debe juzgar programas basándose en las necesidades de información de audiencias específicas.

De las filosofías que han originado los modelos y paradigmas surgen escenarios diversos.



Algunas, con una visión oficial pretenden ejercer un alto control de la calidad, han diseñado mecanismos de medición de los resultados con

enfoques de auditorías académicas como es el caso de Holanda; otras con un espíritu formativo han diseñado sus instrumentos con una filosofía respetuosa de las condiciones propias, dando impulso a la calidad de los procesos y midiendo los resultados individuales con parámetros diseñados específicamente por cada institución, de acuerdo a sus características propias, tal es el caso francés.

Los resultados metodológicos de cada modelo de evaluación han tomado formas distintas, mismas que parten de los propósitos de la evaluación. y han adoptado procedimientos de acuerdo a los tiempos de que se dispone, la finalidad de su uso y el objeto de la evaluación.

Los escenarios socioculturales han resultado también ser muy distintos y muchas veces dependientes de ideologías y posturas personales y sobre todo de los entornos en que se producen. Los modelos, delimitan el campo de la evaluación y establecen las pautas de actuación de los evaluadores, así como el lenguaje a utilizar. Las auditorías académicas, el diagnóstico, la acreditación y la calidad total, o el desarrollo estratégico, son algunos ejemplos.

El análisis ontológico facilita la elección del modelo que se considere más adecuado para comprender y explicar una realidad educativa determinada, según su naturaleza y la reflexión epistemológica, los

métodos, estrategias y técnicas a utilizar. Un elemento indispensable en el proceso es la coherencia estructural entre todos ellos.

### III.3. Los modelos de evaluación.

Aunque está en discusión lo que es un modelo y el papel que éste juega en la práctica evaluativa, el modelo, puede definirse como una representación estructural de la realidad que pretende explicar. La elección de un modelo lleva la de una teoría epistemológica de aprehensión de la realidad.

Un Modelo es un estructurador de orden intelectual con referentes de la realidad. Ambos, intelecto y realidad, en el transcurso del acto del conocimiento, se condicionan y son mutuamente contingentes. Esto ocasiona que los modelos sean dinámicos y no estáticos: se le adicionan y se le eliminan elementos de acuerdo con las evidencias que proporciona la observación de la realidad.

Como creación intelectual, el modelo no puede ser más que producto del orden ideológico al cual se circunscriben los individuos. En el modelo están proyectados el razonamiento lógico, los deseos, las costumbres y los valores compartidos (en la profesión o en el área científica de referencia), sociales e individuales; estos elementos están intrincados de manera coherente pero no sin conflicto. De esta manera responden a ciertos paradigmas

disciplinarios, en este caso de una transdisciplina en ciernes.

Los modelos de evaluación educativa implican una representación *sui géneris* de la educación. Algunos la consideran con sus determinaciones sociales y políticas, otros de acuerdo con las posibilidades de una organización más racional, otros más con un sentido de colectividad en conflicto con las aspiraciones individuales, o como un proceso de comunicación entre subjetividades cuya posibilidad de objetivación se encuentra en los acuerdos que puedan definir los propios sujetos.

En el caso de los modelos de evaluación de instituciones educativas, estos tienen como propósito lograr una mayor racionalidad para su gobierno con el fin de identificar las vías de mejoramiento de las actividades educativas.

Cuando se concibe determinado modelo de evaluación, se representan también las concepciones acerca del objeto y de los sujetos de la evaluación. En este caso se trata de los sujetos de la educación y sus elementos de intercomunicación (institución, plan, programa, etc.) que constituyen las circunstancias específicas en las que se dan las relaciones entre individuos; la razón de esto es que es posible crear representaciones modélicas para los objetos de evaluación y como "los modelos son

para los paradigmas como las hipótesis a las teorías<sup>32</sup>, se describirán algunos paradigmas mas utilizados en la evaluación educativa.

#### a) El Paradigma Sistémico de Evaluación

Este paradigma incluye a todos los modelos que consideran al objeto educativo como un sistema y al proceso de evaluación como una forma de retroalimentación, verificación y control de la estructura y funciones del objeto. La palabra "sistema" se enmarca en la teoría general de sistemas. En México este modelo fue utilizado en 1984, a propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, considerando una organización educativa con elementos de insumo, proceso y producto.

En general, este paradigma se ha aplicado a sistemas o subsistemas de enseñanza nacional a partir de políticas de financiamiento, lo que no necesariamente implica la reivindicación de los valores educativos.

#### b) El Paradigma Experimentalista

Este modelo concibe el objeto de investigación a través de la recolección de datos e información hasta que se puede configurar una teoría o principio universal.

Esta concepción es clásica y se conoce a través de la experimentación científica.

Muy generalmente, éste consiste en la medición del comportamiento del sujeto en tres fases: antes, durante y posterior a la aplicación de un tratamiento experimental.

#### c) Paradigma Heurístico

El paradigma heurístico de evaluación es una propuesta que hace Carmen Carrión en su libro: Valores y principios para evaluar la educación.

En este modelo ella propone, como alternativa de corte heurístico de invención de modelos *ad hoc* a las circunstancias de las instituciones y de las relaciones educativas desarrolladas en su espacio social<sup>33</sup>.

Para este modelo la Dra. Carrión estudió el modelo aplicado en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

#### d) Paradigma Integral

Este modelo es el que emplean los comités de pares en Francia y en México, en tanto que abordan la evaluación como el estudio de sus partes y la forma como éstas afectan al todo. (Ver los Marcos de Referencia para la evaluación del

<sup>32</sup> Scriven Michael. Evaluation Thesaurus. Fourth Ed. SAGE. London, New Delhi. 1991

<sup>33</sup> Carmen Carrión. Valores y principios para evaluar la educación. Paidós Educador. México. 2001.



Comité Nacional d' Evaluation de cada uno de los nueve comités de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior).

Tratando de resumir, se habla de que existen tres grandes grupos en lo que se refiere a la evaluación de programas e instituciones educativas: Los que están centrados en la evaluación de resultados, los que centran su atención en la eficacia de los procedimientos y los modelos causales.<sup>34</sup> Los primeros, tienen en cuenta la evaluación en función de los objetivos, relacionados con los recursos y los indicadores de carácter social. Los del segundo grupo, tratan acerca de los métodos didácticos del profesor y la gestión. Y el tercer grupo, comprende modelos culturales y aquellos centrados en la evaluación del cambio.

### **Algunas definiciones de Calidad y Evaluación**

Hablar de evaluación en educación implica el concepto de calidad; ambos forman una dicotomía interesante de abordar, en cuanto que la evaluación se concibe para mejorar la calidad de todas o algunas de las características del objeto evaluado.

La Calidad definida por Carlos Muñoz Izquierdo es "la medida en que las instituciones cumplan las

funciones que la sociedad les ha asignado".<sup>35</sup>

La UNESCO define la calidad, en la educación como "un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades:

Enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario.

Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad"<sup>36</sup>.

### **Aseguramiento de la calidad y control de calidad**

El origen de estos conceptos viene de las áreas de la ingeniería y la manufactura; actualmente se utiliza también referida al monitoreo evaluativo en el área de la paquetería computacional. Este tipo de evaluación es usualmente interna y formativa. Se lleva a cabo por los supervisores responsables de un "producto" por un equipo especializado con el objetivo de retroalimentar a los conductores del proyecto, también es llamada de

<sup>34</sup> De Miguel. Revista de Investigación Educativa. Madrid, 1988.

<sup>35</sup> Muñoz Izquierdo, op cit. p.128

<sup>36</sup> UNESCO

“cero defectos” en el “producto” que el consumidor recibe.

La evaluación para la educación superior debe definir su papel con respecto a un proyecto educativo inmerso dentro de una sociedad que se encuentra sometida a constantes cambios socioeconómicos y a los continuos avances de la ciencia y de la tecnología que afectan a la educación superior; tiene además que “rescatar el valor cultural de la educación” de las tendencias economicistas que la ubican como un insumo de la producción.<sup>37</sup> Y que ha desarrollado mecanismos de control hacia las instituciones, sin haber promovido primero su formación y consolidación.

#### III.4. La evaluación diagnóstica y la acreditación, como elementos complementarios

El diagnóstico y la acreditación son las dos modalidades que considera la evaluación educativa en México; el primero es permanente, la segunda es periódica; el primero es motor, la segunda, verificación de su estado actualizado.

Forman parte de un solo proceso pero tienen propósitos, métodos y acciones diferentes, a pesar de lo cual deben partir de los mismos parámetros.

En la mayoría de los países que se llevan a cabo procesos de

<sup>37</sup> Manuel Pérez Rocha. La calidad en la educación superior en México. pag. 181.

evaluación de la educación superior, incluyendo Estados Unidos, la modalidad utilizada es la acreditación, misma que ha provocado un sistema de clasificación de instituciones y programas; aunque esta modalidad proporciona sistemas valiosos de información para la comunidad educativa y la sociedad en general, “sólo puede cumplir con la función de mejoramiento de la calidad cuando cumple ciertas condiciones”<sup>38</sup> de complementariedad con otros mecanismos de evaluación y todos ellos, determinados bajo una filosofía integral de la misma que sea congruente con un proyecto educativo nacional.



Por ahora, la evaluación de programas<sup>39</sup> académicos con carácter de diagnóstico, es la modalidad que

<sup>38</sup> Ibidem

<sup>39</sup> Se entiende por “programa” no solamente al conjunto de asignaturas o actividades que conducen a la obtención de un título o grado (licenciatura, maestría, doctorado), sino al conjunto de todos los elementos normativos, técnicos, humanos y materiales, que conducen al logro de esas metas. Por lo tanto, en la acreditación debe juzgarse la calidad o nivel de los contenidos curriculares, sino la calidad de todos los factores que intervienen en la consecución de los resultados. Manuel Pérez Rocha. Evaluación Educativa No. 22. Serie “Materiales de apoyo a la evaluación Educativa”. CIEES-SEP-CONAEVA.

más experiencia tiene en nuestro país y la acreditación es un modelo que recientemente se ha oficializado.

#### **III.4.1. La Evaluación Diagnóstica como un mecanismo de desarrollo a la medida.**

La evaluación diagnóstica es una herramienta que pone en movimiento las fuerzas internas propias hacia un objetivo de desarrollo educativo real. Esta experiencia ha empezado a mostrar su eficacia en el medio de la Educación Superior.

Originalmente a los CIEES se les encomendaron las siguientes funciones: a) la evaluación diagnóstica de los programas y de las instituciones de educación superior, b) la acreditación y el reconocimiento de programas e instituciones, c) la dictaminación puntual de proyectos o programas académicos, y d) la asesoría de las instituciones y organismos educativos.

El objetivo de los CIEES es mejorar la calidad y la eficiencia de las IES mexicanas y de los programas que en ellas se imparten.

#### **III.4.2 La evaluación para la acreditación**

La finalidad de la acreditación es el otorgar credibilidad social pública del programa que se evalúa. En los países donde se lleva a cabo este proceso, los instrumentos de evaluación son muy precisos y los

parámetros han sido determinados con valores derivados de las instituciones y programas más avanzados en su país.

La acreditación de las instituciones debería ser el resultado de la suma de las acreditaciones particulares de los programas que la integran.

#### **El carácter de la acreditación**

La acreditación por definición basa sus procedimientos en sistemas precisos de medición paramétrica. En México, las políticas de evaluación para el financiamiento se han definido de diferente manera cada sexenio en función de los indicadores del momento, uno de ellos durante 1960 y el año 2000, fué la matrícula; a mayor población estudiantil, mayor presupuesto estatal. Otro indicador ha sido el que se basa en los proyectos institucionales y uno más, que se basaba en el prestigio institucional entre otros.

Desde el 2001, la Subsecretaría de Educación Superior ha ido fortaleciendo e integrando sus programas de financiamiento a través de la información proveniente de tres fuentes para desarrollar el nuevo programa de financiamiento llamado *Programa integral de fortalecimiento institucional*, mejor conocido como PIFI: La información y autoevaluación de la propia institución; la evaluación externa de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior; y la acreditación a cargo de

los cuerpos acreditadores (cuando éstos existan).

Para poder contribuir a mejorar la calidad de la educación superior, la acreditación, debe, tener, un, carácter formativo; para que ello ocurra es necesario que tome como punto de partida el carácter cualitativo de la evaluación. La acreditación en este sentido no puede ser un ejercicio único de medición de valores, o funcionar como una lista de cotejo de logros y deficiencias.

Por ello, la construcción de los criterios, indicadores y parámetros de evaluación para la acreditación, deben considerar el carácter cualitativo que subyace a todo proceso; es decir, la acreditación no puede privilegiar como insumo principal los resultados obtenidos por el programa.

La acreditación ante todo debe permitir a las instituciones reconocerse en cuanto a su capacidad de gestión y producción académica. En este sentido, debe visualizarse con precaución el sentido de la medición y la comparación entre programas e instituciones, ya que si bien no se puede soslayar el carácter de los parámetros, en su elaboración debe cuidarse que éstos, más que excluir, sean un referente relativo a la elaboración de metas de desarrollo individuales o institucionales.

La gran heterogeneidad de instituciones de educación superior y sus niveles de calidad hizo necesaria

la acreditación en otros países para establecer un control de calidad de los programas ofertados.

Actualmente en México, la acreditación es un proceso integrado al mismo concepto de universidad pública, en el que las instituciones desde su misma concepción asumen el compromiso de evaluar, acreditar y certificar la calidad de sus procesos y resultados (entre estos los egresados), a través de exámenes parciales y sobre todo del examen final, que guarda un rigor excepcional.

La acreditación externa se inicia por diversas asociaciones disciplinares, en conjunto con las profesionales y gremiales, ante la motivación de un Tratado de Libre Comercio (TLC), que involucra productos e idealmente también a los actores (profesionales) de los Estados Unidos, México y Canadá.

En el Plan de Desarrollo Educativo de México, el nuevo gobierno señala a la acreditación como uno de los elementos fundamentales de la educación superior. En dicho documento, se establece que la acreditación será el factor mediante el cual el gobierno racionalizará los recursos para las IES públicas y será el parámetro para igualar la educación superior pública con la privada.

Inicialmente, en el mismo documento, se menciona que los Comités Interinstitucionales para la

Evaluación de la Educación Superior se transformarían en agencias acreditadoras, lo que asumía una igualdad de conceptos, valores y filosofía de la evaluación diagnóstica, con los de la acreditación.

Ante esta disyuntiva, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior ratificaron a la evaluación diagnóstica como un elemento formativo de las instituciones de educación superior, más que de calificación; la regulación de la acreditación fue asumida por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), un organismo creado para reconocer a los grupos acreditadores que ya operaban y a incentivar nuevos, bajo ciertos preceptos.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, establece una serie de elementos, entre los cuales se mencionan en seguida los más importantes:

Criterios para la acreditación.

La acreditación de programas educativos y de las mismas instituciones de educación superior, entendida como la producción y difusión de información que garantice los servicios educativos, lo hacen a través de sistemas de clasificación que proporcionan criterios de elección de los programas educativos de calidad, y se entiende en sociedades que plantean algunas de las siguientes características:

- a. La sociedad tiene las posibilidades económicas para elegir la escuela.
- b. Las escuelas definen sus colegiaturas dependiendo del rango otorgado.
- c. Hay movilidad estudiantil.
- d. Hay movilidad de profesores.
- e. La sociedad educativa es competitiva.

1°. Consenso entre los sectores involucrados

La acreditación es un proceso con un carácter multifactorial. En concordancia con esta naturaleza, su ejercicio debe desarrollarse a partir de una visión compatible.

La estructura de un organismo encargado de llevarla a cabo debe contar con la participación de todos los actores que participan dentro los procesos educativos, a saber: educadores, profesionales, empleadores y usuarios; desde luego a través de los organismos que los agrupan y representan.

Esta condición arroja un primer criterio fundamental para llevar a cabo la acreditación, que es la representatividad, criterio que debe ser cumplido para tener un organismo socialmente reconocido y equilibrado.

2°. El organismo encargado de la acreditación debe ser una instancia en permanente evolución.

La instancia encargada de la acreditación debe tener un carácter lo suficientemente flexible para permitir su evolución. A la luz de un panorama a futuro, en el que se desenvolverá la educación superior, es necesario marcar etapas que permitan identificar el posible desarrollo de este organismo con respecto a los diversos actores que participarán en su operación, sus procesos e instrumentos.

3°. Integralidad de los procesos

Es pertinente insistir en el hecho de que la evaluación diagnóstica y la acreditación deben estar íntimamente interrelacionadas, en tal sentido, se requiere integrar ambos mecanismos y metodologías para que se tenga un referente más exacto sobre el estado que guardan el programa y la institución evaluada.

4°. Participación de los cuerpos de evaluación como autoridad normativa

Es necesario precisar el papel que otros cuerpos de evaluación desarrollarán dentro del proceso de acreditación. De hecho, se juzga que no es conveniente llevar a cabo la acreditación de manera directa; en términos de principios axiológicos; la

evaluación diagnóstica no es compatible con la responsabilidad de llevar a cabo la acreditación. Se parte de la premisa que no se puede ser juez y parte del mismo proceso.

En cambio, la experiencia de los otros cuerpos evaluadores, con base en la experiencia e información recopilada, pueden hacerse cargo del establecimiento de la metodología y parámetros con los que se llevará a cabo la acreditación.

5°. Asegurar el sustento normativo y su difusión

En la acreditación confluyen diversos aspectos de tipo filosófico (los fines), lo normativo (las reglas) y lo metodológico (el cómo).

Ello debe asegurar la existencia de: a) los reglamentos correspondientes, b) los manuales de procedimiento respectivos, c) los parámetros (indicadores nacionales de calidad, las normas nacionales y regionales, entre otros) y d) los criterios con base en los cuales se llevará a cabo la acreditación.

Es necesario, que se busque la coherencia entre los criterios e indicadores que aplican las diversas instancias encargadas de la evaluación y acreditación nacionales principalmente Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondo para Modernizar la Educación Superior y Programa de Mejoramiento del Profesorado

Asimismo, que se tomen como referentes las experiencias de organismos internacionales. De la acreditación se derivan otros aspectos importantes; en tal medida, un objetivo fundamental es la retroalimentación del subsistema de educación superior. Se puede hablar, en este sentido, de un sistema de información, la vinculación y la extensión.

#### 6°. Diferenciar la acreditación

Los propósitos de la acreditación deben tomar en cuenta los requerimientos de cada región y de cada programa. Asimismo, no es posible soslayar los diferentes niveles de desarrollo por los que transitan las IES y sus programas. Aunado a ello, dependiendo del régimen al que pertenecen (público o privado), de su rango o tamaño, así como de su antigüedad o grado de desarrollo, las instituciones tienen expectativas distintas frente a la acreditación.

Todas ellas son válidas, y por ello deben ser atendidas, observando estas diferencias. Tampoco se puede olvidar la necesidad de diferenciar los posibles tipos o niveles de clasificación de la acreditación: de ingreso, permanencia y promoción, lo que derivará en una matriz de plazos otorgados en la acreditación.

Las etapas de organización para instaurar un sistema de acreditación pueden ser:

1. Constitución de la instancia operativa encargada de llevar a cabo la acreditación de cada área disciplinar.
2. Reconocimiento de las características locales, regionales y nacionales y su influencia en cada disciplina.
3. Elaboración del marco normativo y metodológico para la acreditación.
4. Establecimiento de criterios para diferenciar instituciones (Tamaño y nivel de desarrollo, entre otros).
5. Definición de categorías de evaluación para establecer criterios y parámetros por disciplina.
6. Diseño de procedimientos para llevar a cabo la acreditación en cada caso.
7. Formación de cuerpos académicos para la acreditación.
8. Diseño de un sistema de información específica.

#### Proceso de Acreditación

Por lo que respecta al proceso en sí, se propone que éste se lleve a cabo por tres organismos distinguidos jerárquicamente y encargados de cumplir con las diferentes fases conforme a la siguiente estructura:

- I. *Organismo coordinador de la acreditación* (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior AC).
- II. *Organismo técnico de la acreditación* (cuerpos colegiados Consejo para la Acreditación de la Educación Superior AC, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior).
- III. *Organismo de evaluación operativo* (Escuelas, usuarios, agrupaciones profesionales y laborales).

Cada uno de éstos asumiría las siguientes funciones:

- I. *Organismo coordinador de la acreditación.* Instancia cuya función principal es la creación de un Registro Nacional de Acreditación de Instituciones y Programas Educativos.
- II. *Organismo técnico de la acreditación.* Este organismo estaría representado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, ya que dentro de sus propósitos se establece esta potestad, le correspondería realizar tres funciones:
  - a. Elaborar la normatividad necesaria, y diseñar los procedimientos e instrumentos correspondientes, para constituir el aparato sobre el que se llevará a cabo la acreditación.

- b. Dictaminar sobre la obtención, refrendo o cancelación de la acreditación de instituciones o dependencias, a los parámetros normativos que garanticen la calidad de la educación superior.
- c. Formar y acreditar evaluadores para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, dictaminación y acreditación técnica.

- III. *Organismo operativo de la evaluación para la acreditación.* Es la instancia encargada de llevar a cabo la evaluación relativa a la acreditación. Este organismo desarrollaría sus actividades a través de un consejo colegiado que aglutine a instituciones representativas del ejercicio profesional, académico y de investigación.

El contexto de la evaluación interinstitucional

Durante los años noventa, el país entró en una dinámica de interrelaciones políticas y económicas vinculadas con la globalización.

En 1994 se firmó el Tratado de Libre Comercio con los otros países de América del Norte.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Además, no puede dejar de considerarse, por su importancia e implicaciones, la firma de tratados comerciales con la Comunidad Económica Europea, con países de Centroamérica y con los grupos comerciales de países de Sudamérica y de la Cuenca del Pacífico.



El impacto del Tratado se manifiesta en diversos ámbitos; en las relaciones académicas se creó un hito, puesto que tal acuerdo considera la movilidad profesional y su consecuente articulación con las instituciones educativas.

Este esquema fue modificado por los acontecimientos políticos y económicos que tuvieron lugar en 1995. Sin embargo, el interés por construir mecanismos para el intercambio académico profesional derivó en diversos acuerdos primarios para establecer criterios de intercambio.

En este contexto, y por los precedentes y sistemas operativos de los Estados Unidos y de Canadá en materia de evaluación educativa, el tema de la acreditación es incorporado como un elemento consustancial en los análisis para derivar los sistemas de intercambio entre las tres naciones; sin embargo, se soslaya que no es comprensible un proceso de calificación (acreditación) sin el precedente de la evaluación diagnóstica; la cual abre alternativas a las instituciones para determinar su grado de desarrollo en relación directa con los objetivos que se han trazado y, básicamente, el conjunto de fenómenos que determina su circunstancia y prospectivas. El propio Estado determinó que para la acreditación de programas de instituciones educativas fueran los organismos integrados por áreas del conocimiento quienes propusieran la

estructura, mecanismos y funciones, a fin de determinar, con base en los parámetros por ellos establecidos, los grados de pertinencia de los programas académicos y las medidas para obtener la acreditación.<sup>41</sup>

Es importante destacar que, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, las instancias constituidas para la evaluación han recibido lineamientos para propiciar la adecuación de estos objetivos e incorporar nuevas funciones. Los CIEES han asumido entre sus funciones sustantivas, la de asesoría hacia COPAES y también hacia los consejos de acreditación en cada disciplina, para quienes se han convertido en una fuente de experiencias e información.

## Conclusiones

Las modalidades, programas y organismos de evaluación se fueron iniciando en México paulatinamente de acuerdo a las necesidades de los diferentes momentos que el país fue enfrentando.

---

<sup>41</sup> El estado mexicano ubica el concepto de acreditación en materia de educación superior en el contexto de la evaluación general del proceso formativo de los profesionales; ello se ha manifestado en la preocupación por crear organismos de evaluación, como el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), uno de cuyos objetivos es impulsar la certificación de la calidad del egresado en el nivel profesional a través de los exámenes de competencia profesional.

Pero es sólo hasta 1998 que se plantea una visión complementaria entre ellos por la CONPES y la CONAEVA, en donde se visualizan diferentes niveles de la evaluación a través de la autoevaluación, la evaluación externa interinstitucional y la evaluación oficial a cargo del propio subsistema de educación superior de la SEP.

Al respecto, la postura que aquí se sostiene se desarrolla en el sentido de que la función de la evaluación, en cualquiera de sus modalidades, debe tener objetivos claramente establecidos y con estricto rigor académico, compartir parámetros, además de realizarse con pleno respeto a las características, autonomía y contexto de cada una de las instituciones educativas, sobre todo en algunas disciplinas de las ciencias sociales, arte y diseño.

## CAPÍTULO IV: Una visión de la Evaluación en México

### Introducción.

Las condiciones de origen y rápido crecimiento de las Instituciones educativas en México, no siempre han sido compatibles con un desarrollo cualitativo y hacen necesario promover primeramente su desarrollo para la consolidación. Ahora bien, las particularidades de cada institución y disciplina marcarán el rumbo de sus procesos, y sería altamente deseable que los resultados del diagnóstico fueran el sustento de dicho cambio hacia su buen desarrollo, para iniciar un proceso de acreditación y de clasificación, pero con criterios consistentes a esta condición particular.

### IV.1. La evaluación para la educación superior en México.

#### Antecedentes

La evaluación para la educación superior, en términos generales, surgió en nuestro país formalmente durante la primera mitad del siglo XX identificándose tres momentos: El primero, derivado de una visión optimista de que la educación sería el motor del cambio social, por lo que el financiamiento en total se relacionó con un fuerte incremento de la matrícula y de las consecuentes

políticas de financiamiento que incrementaron el gasto público para la educación y la formación de posgraduados; el segundo, fue el resultado de un receso económico global que se ha traducido en restricciones del gasto público para la educación. Y el tercero, se relaciona con la necesidad de responder a las recomendaciones de los organismos internacionales sobre la transparencia, la calidad y la rendición de cuentas a la sociedad, principalmente en estas épocas en que ésta ve reducido su poder adquisitivo y se interesa cada vez más en la administración de los recursos derivados de los impuestos que paga 10, 107 millones de pesos de recursos extraordinarios a través de Programa Integral de Fortalecimiento Institucional para las Instituciones de Educación Superior públicas.

La sociedad en su conjunto percibe una dualidad: Por un lado, demanda educación, pero al mismo tiempo solicita que la administración pública y las propias universidades, optimicen los cada vez más restringidos recursos financieros dedicados a éstas. La otra deriva del cuestionamiento a la calidad de los resultados de las instituciones educativas, sin un análisis de sus indicadores de estado y sus causas.

Las universidades públicas iniciaron bajo la política de lo que se ha llamado el período del *optimismo* en que la idea predominante era la reducción de sus recursos; cada vez están más pobladas, se encuentran sometidas a restricciones en su acceso a los recursos económicos tradicionalmente otorgados en forma de subsidio por parte del Estado, y tienen que cumplir crecientemente con una serie de requisitos y normas oficiales y de mecanismos para allegarse ingresos adicionales, a través de fuentes tales como aumentos a las colegiaturas y venta de servicios profesionales complementarios, con el fin de cubrir sus necesidades a través de la generación de recursos propios, entre otras cosas.

La respuesta estatal ante esta compleja situación de la educación ha sido diversa. Una de las respuestas más importantes ha sido la de ofrecer nuevas opciones educativas y al mismo tiempo, como ya se mencionó, diseñar y poner en práctica mecanismos de evaluación que les permitan medir la calidad de los procesos y los resultados en los servicios educativos y además, contar con criterios para la distribución de los recursos destinados a ella.

Es imperativo agregar al análisis, las influencias que la economía mundial y los tratados internacionales ejercen sobre las políticas de la economía pública, que afectan de manera importante las de la educación superior y hacen cada vez

más difícil la solvencia de la educación pública gratuita, lo que forzosamente tiende a una clara y creciente disminución de los subsidios que anteriormente se les otorgaba. Las Universidades Públicas, concebidas en el siglo XIX como una muestra de la política socialista que pretendía cobertura, igualdad y oportunidad para todos, como sus valores intrínsecos, es un tema que está en el candelero hoy más que nunca, debido a la compleja situación nacional que le imponen organismos extranjeros.

Se ha ido conformando un aglomerado de organismos evaluadores que se han utilizado en racionar los recursos para la formación de los medios humanos, más que un verdadero sistema para la evaluación de la educación superior que promueva el reconocimiento, ingreso y promoción de profesores, programas e instituciones. La creación, primero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT y posteriormente de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES, el Centro Nacional de Evaluación CENEVAL, el Programa de Mejora al profesorado PROMEP, que absorbió el antiguo Fondo de Mejora de la Educación Superior FOMES, y últimamente el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI y otros, son testimonio de los intentos de la Secretaría de Educación Pública por conocer y administrar más cercanamente a las

instituciones públicas y responder a las indicaciones de los organismos internacionales que regulan los recursos económicos y también para contribuir a elevar la calidad y la planeación educativa.



### Los esfuerzos por la cobertura educativa

Al período de paz que sucedió a la Revolución Mexicana, el gobierno realizó una serie de esfuerzos para satisfacer la demanda educativa de la creciente población que se enfrentó súbitamente con un período de paz y al mismo tiempo con una sociedad tendiente a la urbanización y cuyas expectativas de salud y vida crecían a pasos agigantados.

La cobertura educativa, tanto desde el punto de vista geográfico, como para una gran diversidad de instituciones educativas, planteó un reto al gobierno federal y los gobiernos estatales, quienes la impulsaron y financiaron bajo un esquema paternalista que apostaba por la educación como un símbolo de desarrollo nacional.

Para lograr la cobertura nacional, en las últimas tres décadas, la Secretaría de Educación Pública se propuso impulsar a los estados de la federación, que se pusieron como meta tener sus propias universidades. Actualmente cada estado tiene su universidad, y alguna o varias de las siguientes opciones: Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, además un buen número de Instituciones de educación superior privadas, que han superado en número a las públicas a partir de los ochentas.

Las instituciones de educación superior en el presente son muy variadas, pueden diferir en sus funciones, tipos de gobierno, tamaño o tipos de financiamiento, y carácter público o privado.

En el fértil campo de la crisis educacional, las universidades privadas, surgieron con frecuencia y en grandes cantidades bajo la vigilancia del Estado a través de los RVOES, o bien bajo su incorporación a las universidades públicas de prestigio.

Este fenómeno, aunque ha otorgado mayor número de oportunidades a la sociedad en general, presenta, en concurrencia uno de los temas más polémicos en cuanto a las enormes diferencias cualitativas en la oferta de educación privada en nuestro país.

Ante tal crecimiento y variedad de instituciones, es entendible que el Estado haya impulsado, a través del tiempo, mecanismos de control presupuestal y de planeación a través de mecanismo de evaluación que variaba de acuerdo a las políticas específicas de los diferentes gobiernos.

La gran mayoría de las instituciones de educación superior en México se fundan a partir de la década de los sesentas, pero con un período de fuerte crecimiento durante los setentas. Esto nos arroja un porcentaje cercano al 80% de IES con menos de 35 años de vida, lo que representa una fuerte explosión demográfica hasta del 400% de la matrícula nacional, en menos de 35 años; lo anterior, sitúa a las Instituciones educativas, en una posición de *inicio* en términos de su consolidación y a su vez, con características de un vertiginoso crecimiento que de ninguna manera es significativo para considerarlo como indicador de madurez, tanto en lo que se refiere a sus procesos y en su nivel de calidad, por el contrario las pone en un estado de debilidad académica, de desequilibrio en su relación cualitativa y cuantitativa e inestabilidad política.

En este punto, no se deben soslayar los esfuerzos e intentos que las IES han realizado por elevar los niveles de calidad al mismo tiempo que se encuentran dentro de un estado de crecimiento acelerado y constante, y cuando las políticas recientes se han transformado enfocadas a la restricción matricular y financiera.

Las acciones oficiales para lograr la consolidación del subsistema de educación superior se pueden resumir en cuatro:

a) Políticas de calidad y transparencia. b) Políticas de optimización de sus planes financieros y de gestión; c) Políticas de diversidad educativa; d) La promoción a las Instituciones de Educación Superior privadas en la última década, esto es de 1990 al 2000.

Hace cincuenta años, sólo dos de cada cien habitantes en edad escolar cursaban educación superior; hoy, es más del doce por ciento. El tema de discusión continua estando alrededor del aspecto cualitativo de estos indicadores.

Para 2002, el país contaba con 912 Instituciones de Educación Superior con 7,565 programas educativos, los que incluían 427 posgrados. Ahora, en el 2004, sabemos de la existencia de 988 Instituciones de Educación Superior con una matrícula de casi dos millones y medio de estudiantes en cerca de 5 mil programas académicos.

Cuando un país es claro en su proyecto y por tanto en sus objetivos, la educación le debe consistencia. En nuestro caso, la diversidad de proyectos y de políticas institucionales, muchas veces dispersas y desarticuladas, que se reflejan en sus resultados, está en función proporcional a la inconsistencia de las políticas gubernamentales. La estructura de la educación superior está sustentada en torno a sus escuelas profesionales, que imparten, programas de estudio asociados a una actividad profesional o carrera.

Al concluir un programa de cuatro o cinco años, cada una de las instituciones tiene la autoridad y autonomía para otorgar un título profesional que respalde el ingreso directo de un estudiante al campo y ejercicio profesional.

Las instituciones de educación superior, se dividen en:

1. Instituciones de Educación Superior Públicas (IES). Estas cuentan con la mayor tradición histórica y se sostienen con fondos públicos. Atienden al 60% de la matrícula nacional, con 2 millones 391 mil 258 alumnos.
2. Institutos Tecnológicos. Estos pertenecen al sistema de educación pública. Son 257 planteles con 377, 259 alumnos. Tienen sus propios sistemas de regulación y están centralizados.
3. Universidades Privadas Consolidadas. Existen algunas IES privadas con un gran prestigio y reconocimiento por la calidad de sus servicios educativos.
4. Instituciones y Universidades Privadas no consolidadas. Muchas de ellas no tienen el reconocimiento oficial y desgraciadamente son la mayoría.
5. Universidades tecnológicas. Son 59 instituciones, con 50, 287 alumnos en el 2004.
6. Universidades Politécnicas. Esta modalidad se inicio en el 2001. Son 4 hasta el 2003. Se promoverán 3 más.
7. Universidades Interculturales Bilingües. Un proyecto que iniciará con 2 instituciones en el 2004.

La relación y las reglas que los gobiernos federal y estatal tienen entre sí, es imprecisa y a veces ambigua<sup>42</sup>.

Las políticas nacionales resultan a veces en meros acuerdos enmarcados por las asociaciones que agrupan a las IES: FIMPES, ANUIES y en todo caso, el CONACYT.

<sup>42</sup> Malo Salvador. La experiencia mexicana de evaluación. La calidad de la educación Superior en México. Una comparación Internacional. Coordinación de Humanidades y Editorial Porrúa. México, 1998.

La evaluación está en manos de diversos organismos no lucrativos que se encargan de esta actividad. El interés de la sociedad se evidencia cuando vemos que los resultados de las evaluaciones, ya sean internos o externos, causan un gran interés.

Un primer período de evaluación en el país surgió en la década de los 70's, cuando la planeación estatal, federal o institucional regía los movimientos de la educación superior; un elemento importante de esa época fue el hecho de que tres instituciones públicas de Educación Superior: la Universidad Nacional Autónoma de México, las universidades estatales y de la Secretaría de Educación Pública eran quienes llevaban a cabo la validación de los estudios y vigilaban el buen desempeño de éstas de manera autónoma.

El período más complicado se dio a partir de 1982, cuando la población estudiantil era tan grande, que las IES se masificaron; sus estructuras se volvieron muy complicadas, sobre todo por modelo de su financiamiento, lo que afectó de manera importante sus relaciones laborales, a lo que se sumó la pérdida sustancial del poder adquisitivo de la mayor parte de la población.

Tal situación, presenta consecuencias en la educación, que se simplifican bajo las siguientes consideraciones:

Reducción en su crecimiento.

Envejecimiento del personal académico a causa de la inconsistencia de su impulso.

Preocupación creciente por su operación y eficiencia.

Mayor atención a la educación continua y al postgrado.

Vinculación de la investigación y servicio con la sociedad.

A partir del 1995, las políticas nacionales intentaban promover una mejoría en la calidad del sistema, en ese momento la evaluación inicia su participación más amplia dentro del escenario educativo.

Todo lo anterior, aunado con la política de aprobar un gran número de nuevas instituciones públicas de enseñanza y programas de incentivos para el mejoramiento del salario del profesorado nuevas modalidades de contratación, sin adquirir los tradicionales compromisos institucionales y sobre todo, por el inicio de una etapa basada en comparaciones de corte internacional, a raíz del ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

## **IV.2. Las teorías y filosofía de la evaluación en México.**

El principio de este apartado así como la adopción de una filosofía, no puede sustraerse de la realidad mexicana.



Un sistema de educación masivo, diverso y joven, cuyos orígenes de corte social, no puede de la noche a la mañana sustituir sus procedimientos y sistemas de evaluación educativa por otros de importación, surgidos creados para otras sociedades, sin antes darse a la tarea de analizar y referenciar esos mecanismos hacia su propio contexto o contextos particulares.

Otro factor indisoluble lo es el complejo resultado de este vertiginoso crecimiento de las IES mexicanas y de todo el sistema en su conjunto y las consecuencias de sus interrelaciones en un momento que propone la movilización, la competencia y en el mejor de los casos, el intercambio internacional. El diagnóstico para conocer primero el estado de las cosas, con sus logros y deficiencias, para posteriormente sentar las bases de la planeación educativa.

La opción actual que deberíamos asumir está relacionada con un nuevo concepto de la calidad, entendida como la satisfacción de las necesidades de la sociedad, misma que debe motivar los cambios en la formación. Los cuatro referentes aplicados a la disciplina, los que además garanticen la ocupación de los egresados.

Aunque los modelos de evaluación particularmente en el caso de la educación superior, responden a diferentes propósitos, las metodologías resultan ser muy

similares; y lo son, hasta en la consideración del elemento filosófico que debe derivarse, por un lado, de la concepción del propio campo del conocimiento, y por otro, de una realidad operativa local, nacional o regional en cada uno de los casos.

### **IV.3. Sustento y orientación de la evaluación diagnóstica para la Educación Superior.**

Este modelo de evaluación se puso en operación exitosamente en Francia y es el más cercano al que se aplica en México. Sin embargo, es importante destacar que el modelo mexicano, partió de preceptos metodológicos experimentados en ese país, aquí se ha utilizado con una adecuación de carácter ecléctico que se ha superado por la fuerza de la cultura y la tradición educativa nacional.

“El significado de la palabra diagnóstico, no aparece muy claro dentro del contexto educativo, aunque etimológicamente significa “a través del conocimiento”, por lo que se deduce que la evaluación diagnóstica sería: la evaluación a través del conocimiento”<sup>43</sup>.

Por lo anterior, podríamos decir que este tipo de evaluación está dirigida a un ente ó individuo específico, enfocado a su crecimiento, desarrollo y mejoramiento individual.

<sup>43</sup> Manuel Pérez Rocha. Serie: Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. México. CIEES, SEP. CONAEVA No. 22. México.

La utilización de sus resultados no necesariamente tiene fines paramétricos, sino de identificación de sus características particulares, con logros y deficiencias de cada unidad u objeto evaluado.

La evaluación diagnóstica utilizada en Francia, es una modalidad de la evaluación, cuyo objeto es institucional y que ha constituido un sistema nacional de evaluación para las instituciones de educación superior en ese país. Su principal filosofía es la de establecer un diagnóstico y emitir recomendaciones y cuya metodología y operación, se lleva a cabo a través de reconocidos pares académicos, influyó favorablemente a la evaluación diagnóstica mexicana.

En México, esta modalidad se inició con una filosofía que podríamos llamar de vanguardia dentro de la evaluación, la cual parte de identificar los principales logros y deficiencias de sus programas educativos, permitiendo así el diagnóstico general de la institución, a través del colectivo de sus programas académicos, con el objeto principal de la determinación de acciones para establecer un plan de desarrollo y mejoría de ambas instancias.

Los primeros modelos de evaluación utilizados en nuestro país para la educación superior fueron con la finalidad de distribuir los recursos económicos y sus indicadores fueron de índole cuantitativa demográfica, ya que la matrícula de educación

superior se incrementó de manera considerable; a partir de 1970. Entre 1980 y 1999 aumentó de 853,240 a 1,837,884 y en 2001 a 2,091,894 alumnos, lo cual representa un incremento de más del 100 por ciento.<sup>44</sup> Para el 2004, sabemos que la cifra es cercana a dos y medio millones de estudiantes.

El avance oficial durante el presente sexenio (a partir del año 2000), es importante en cuanto que intenta cruzar la información disponible de los diferentes organismos dedicados a la evaluación, para elaborar los contenidos e indicadores del destino de los recursos económicos. En los últimos años, el gobierno se planteó incrementar al gasto público para la educación y la evaluación como los temas clave para la consolidación del sistema educativo.

La política de educación superior ha tendido hacia la consolidación de la evaluación en todas sus modalidades: al principio, de este sexenio se establecía la acreditación como el único mecanismo en el tema del aseguramiento de la calidad en la educación.

Hoy, el tema de la evaluación, se vislumbra como una totalidad que aún se está consolidando, en el que los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior están jugando un

---

<sup>44</sup> ANUIES, *Anuario estadístico 1999. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*, México, 1999.

papel importante en la orientación en sus criterios, indicadores y parámetros

En México, existe un padrón de programas elaborado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), para la clasificación y reconocimiento de los programas de posgrado, cuyos parámetros son ampliamente conocidos por la comunidad, por su carácter científico y su rigor de procedimientos.

La Subsecretaría de Educación Superior, en los últimos dos años (2002-2004), solicitó a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, la tarea de elaborar los criterios para la clasificación de los programas académicos de licenciatura mismo que consta de tres niveles que orientan acerca de la distancia que cada programa está hacia los niveles de consolidación.

Las diferencias que existen entre ambos padrones son tres: La primera es el nivel de los programas, mientras que uno es de posgrado, el otro corresponde sólo a licenciaturas, la segunda está en los propósitos y la tercera en la metodología y los parámetros utilizados.

Estos padrones, son utilizados como elementos orientadores para la asignación de recursos por parte del Estado, la diferencia está en los criterios utilizados en la elaboración de ambos. En el caso del padrón de los CIEES, este es el resultado de

una serie de criterios e indicadores tendientes a detectar los elementos que requiere cada programa para superarse y la Subsecretaría, se apoyará en estos criterios para apoyar cada acción propuesta en su PIDE para su fortalecimiento

#### **IV.3.1. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.**

##### **Los primeros pasos**

La evaluación de la educación superior se ha ubicado en poco tiempo entre las prioridades de la planeación del sector educativo, tarea inaplazable por la concurrencia de fenómenos externos e internos, que la convierten en un requerimiento social.

En 1978 La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), impulsó la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

En 1990, los rectores de las universidades y los directores de los institutos tecnológicos, reunidos en asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), acordaron proponer a la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior el establecimiento de un Sistema

Nacional de Evaluación de la Educación Superior compuesto por tres elementos:

- a) *La autoevaluación* de las propias instituciones de educación superior.
- b) *La evaluación* del sistema de educación superior y de los subsistemas que lo integran, realizada por la SEP.
- c) *la evaluación interinstitucional*, asignada a los CIEES.

Ese mismo año, la CONAEVA estableció los lineamientos generales de la evaluación interinstitucional, entre los cuales se estableció que ésta debe ser realizada "fundamentalmente por PARES de la comunidad académica y, para ser efectiva, requiere de la existencia de grupos colegiados, interinstitucionales, cuyos integrantes sean del más alto nivel académico, y que cuenten con la legitimación de la propia comunidad académica nacional"<sup>45</sup>

En 1991, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior acordó la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

A los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior se les encomendaron las funciones siguientes:

- a) la evaluación diagnóstica de los programas y de las instituciones de educación superior, b) la acreditación y el reconocimiento de programas e instituciones, c) la dictaminación puntual de proyectos o programas académicos, y d) la asesoría de las instituciones y organismos educativos.

El objetivo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior es mejorar la calidad y la eficiencia de las Instituciones de Educación Superior mexicanas y de los programas que en ellas se imparten.

Al respecto, la postura del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (CADU) es en el sentido de que la función de acreditación debe tener objetivos claramente establecidos y con estricto rigor académico, y realizarse con pleno respeto a las características, autonomía y contexto de las instituciones educativas.

#### **El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (CADU).**

Al inicio de los trabajos de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, se planeó que las primeras evaluaciones diagnósticas correspondientes a arquitectura las realizara el *Comité de Ingeniería y Tecnología*, también de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, puesto que no existía el

---

<sup>45</sup> *Ibid.* p. 7.

comité correspondiente al área de arquitectura. Este hecho provocó en el seno de la Asociación Nacional de Escuelas de Arquitectura (ASINEA), y de algunos otros organismos educativos y profesionales, la propuesta por la valoración de esta área de conocimiento.

En 1992, durante la Reunión Nacional de la Asociación Nacional de Escuelas de Arquitectura, se acordó buscar que la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior considerara la creación del noveno comité de pares, cuya responsabilidad sería evaluar los programas de arquitectura, propuesta que posteriormente se modificó para incorporar las áreas del diseño y el urbanismo en sus distintas ramas.

La Asamblea de Directores y el Consejo Directivo de la Asociación, en 1992, consideraron que era inadecuado que la arquitectura estuviera incluida dentro de las disciplinas a evaluar por el Comité de Ingeniería, ya que las características de la disciplina, tanto en el ejercicio profesional como en la enseñanza, difieren enormemente de un campo al otro, y se corría el riesgo de que la evaluación no cumpliera sus objetivos.

A través de diversas pláticas con las autoridades, la ASINEA expresó esta inquietud e hizo notar las particularidades en la enseñanza de la disciplina, la cual presenta situaciones especiales en cada

programa académico, ya que la arquitectura depende en gran medida de su contexto, lo que condiciona el proceso de evaluación a adaptarse a estas particularidades, razón por la cual, la evaluación debía ser realizada por los mismos arquitectos.

Asimismo, para efectos de evaluación, no era posible concebir a la arquitectura de manera aislada, ya que existen disciplinas como el urbanismo, la arquitectura del paisaje, la arquitectura de interiores, el diseño gráfico y el diseño industrial que comparten en mayor o en menor grado el fundamento metodológico, lo que condujo a la conclusión de que debía tomarse la arquitectura, el diseño y el urbanismo como el eje que marcara las pautas para la conformación del comité correspondiente.

Con base en un estudio sobre los fundamentos epistemológicos que apoyan disciplinariamente a la arquitectura y la concepción de que los productos del diseño, se iniciaron las gestiones ante la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC) de la Secretaría de Educación Pública, a cargo en ese entonces del maestro Antonio Gago Huguet, con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) al frente de la cual estaba el maestro Carlos Payán Figueroa y la Dirección General de Profesiones cuyo titular era el licenciado Jaime Almeida; quien desempeñó un papel

fundamental en este proceso fue el ingeniero Manuel Pérez Rocha, coordinador general de los CIEES en aquel período, quien acogió la iniciativa con una gran visión, sensibilidad e interés académico, frente a las particularidades que tienen las disciplinas de la arquitectura y el diseño presentan.

Asimismo, con un claro espíritu de identidad académica y con el estricto respeto al ámbito de sus funciones, la Federación de Colegios de Arquitectos de la República Mexicana (FCARM), presidida en ese momento por el Arq. César Flores Garza, apoyó las gestiones de la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A.C. cuyo presidente era el entonces maestro Luis Mora Godínez para que fuera constituido el comité de pares para la evaluación diagnóstica del área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

En cada una de las instancias oficiales, sus titulares escucharon con atención los argumentos del Consejo Directivo de la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A.C. Su disposición y apertura ante la iniciativa, coadyuvaron a consolidar años de esfuerzo precedentes para que las disciplinas de la arquitectura, el diseño y el urbanismo, alcanzaran el reconocimiento acreditado a lo largo del tiempo dentro de la estructura educativa nacional.

En 1993, el Director General de Profesiones de la SEP anunció ante el pleno de la asamblea el acuerdo de aceptación para la creación del noveno comité de pares correspondiente a las áreas de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Un mes después se instaló la vocalía ejecutiva del CADU, cuya responsabilidad recayó en la maestra Osvelia Barrera Peredo, autora de esta investigación.

Así, en 1994 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), lanzó una convocatoria



nacional para que las instituciones afiliadas a la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A.C. propusieran candidatos a integrar el Comité y a quienes el Secretario de Educación Pública designaría como pares.

La selección se realizó sobre la consideración de la vocalía de que el Comité cubriera todo el espectro de Instituciones de Educación Superior, orientación educativa y ubicación geográfica, así como los perfiles necesarios para que quedaran cubiertas todas las disciplinas afines del diseño. De esta forma quedó integrado el Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo (CADU) en 1994, formado por nueve pares académicos y un vocal ejecutivo.

Las primeras acciones del Comité se dirigieron a establecer acuerdos metodológicos y académicos para determinar los fundamentos evaluativos y atender las primeras solicitudes institucionales de evaluación.

El *marco de referencia* fue la premisa metodológica rectora para iniciar los trabajos del Comité, y el programa de licenciatura en arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Baja California en el que se pusieron a prueba los instrumentos metodológicos del proceso de evaluación diagnóstica; particularmente, en la integración de voluntades académicas de los pares hacia una de las tareas de mayor complejidad y trascendencia académica: la evaluación diagnóstica.

Cabe señalar que dentro de la estructura que soporta el trabajo de evaluación de pares, se integraron a la vocalía ejecutiva, coordinado por un arquitecto, profesionales del diseño, la psicología y la pedagogía, disciplinas que contribuyen a que la evaluación diagnóstica adquiriera un carácter interdisciplinario; así mismo contó con la colaboración de especialistas de diferentes disciplinas del diseño, como analistas; todos ellos apoyados por un equipo secretarial ejecutivo.

El Comité, integrado de esta manera, ha trabajado en la evaluación de más de ciento cuarenta programas, además de participar en

el diseño, la organización y conducción de cursos, asesorías, dictámenes y seminarios de formación de evaluadores regionales e internacionales a lo largo y ancho del territorio nacional, elaborando y publicando documentos, con lo cual ha logrado un impacto favorable en la calidad de los procesos académicos de los programas evaluados.

Empezó a gestarse así una cultura de la evaluación diagnóstica en el contexto de las disciplinas cuya evaluación ha sido asignada al Comité.

La creación del noveno comité de pares debe considerarse como un logro y un reconocimiento a esta área, resultado de los esfuerzos conjuntos para consolidar la posición de las disciplinas del diseño en México.

### **Universo de estudio, el universo de trabajo y el activo**

Con respecto a la disciplina de arquitectura, es indispensable señalar que ésta se ha ubicado en los últimos cuarenta años, entre las 15 más pobladas del nivel superior.

La arquitectura ocupó el cuarto lugar en 1966 y el séptimo lugar en el 2003 con una matrícula de 48 422 alumnos. Actualmente se encuentra en el lugar número quince, con una matrícula de más de 60,000 estudiantes en todo el país.

Por lo que se refiere a los posgrados, los datos del 2001, establecen la existencia de 19 programas de especialidad con una matrícula de 100 alumnos, 45 programas de arquitectura y diseño con una concentración de 1 396 alumnos en el nivel de maestría y cuatro programas de doctorado con una matrícula de 52 alumnos.<sup>46</sup> (Ver anexos).

#### **a) Evaluaciones diagnósticas.**

Hasta la fecha el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo ha evaluado todos los programas públicos de licenciatura en Arquitectura, once privados y 23 posgrados. Los resultados de esta actividad hasta el 2001, fueron publicados.<sup>47</sup>



<sup>46</sup> ANUIES, *Anuario estadístico 1999; Población escolar de posgrado*, México, ANUIES, 2000. Los datos expresados pueden variar debido a que hay programas sin reconocimiento oficial, cancelados o sin inscripción de primer ingreso.

<sup>47</sup> CADU-CIEES. La enseñanza de la Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados. México, 2001.

#### **b) Dictámenes**

Otra de las actividades encomendadas a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior es la de realizar dictámenes puntuales a proyectos académicos.

En el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, esta actividad se realiza cuando el programa a evaluar no cuenta con egreso, o bien durante la etapa antecedente a su puesta en operación, de tal suerte que el proceso permite detectar posibles deficiencias estructurales y, en esa medida, sugerir soluciones antes de que los programas o proyectos académicos entren en operación.

El Comité ha emitido más de 30 dictámenes, tanto en licenciatura como en posgrado

#### **c) Asesorías**

El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo brinda asesoría sobre proyectos académicos, esta actividad se ha ido incrementando y diversificando con el paso del tiempo, ya que en muchos casos las Instituciones de Educación Superior la solicitan como resultado de la evaluación diagnóstica. Las asesorías se han brindado sobre diversos aspectos, pero las más recurrentes se orientan a la elaboración de planes de estudio y al rediseño curricular. En este rubro se ha participado en más de 25 asesorías dirigidas a 10 instituciones.



Las asesorías han sido importantes porque para las instituciones representan la posibilidad de diseñar sus proyectos académicos apoyados en referentes más amplios.

El valor agregado de las asesorías consiste en establecer el vínculo con la planeación, es decir, se trasciende el carácter empírico con el que se procede en algunos casos cuando se trata de diseñar un plan de estudios.

Al mismo tiempo, al Comité le ha permitido afinar instrumentos, o bien, llevar a la práctica algunos de los productos derivados de la evaluación diagnóstica.

#### **d) Cursos**

La sistematización de la experiencia que el CADU ha obtenido a lo largo de los años de trabajo le ha posibilitado estructurar cursos con los que se abordan diversos temas. Se han impartido: un seminario a nivel nacional, uno regional y otro de carácter internacional. Todos éstos con temas relacionados con la formación de evaluadores.

También se han diseñado e impartido cursos de didáctica aplicada al diseño, de planeación estratégica y de diseño curricular en muchas universidades del país; éstos se han planeado especialmente para cada dependencia que los ha solicitado, y hasta el momento han sido nueve cursos.



#### **El proceso y los instrumentos de la evaluación diagnóstica**

Uno de los preceptos que sustentan el desarrollo de la evaluación diagnóstica es la adecuada integración del acervo de datos correspondientes a los distintos ámbitos que considera dicha evaluación.

Para tal fin, los instrumentos son los medios diseñados en los que se apoya el Comité para solicitar, recopilar, organizar y analizar la información sobre los programas académicos a evaluar. Estos instrumentos son de tres tipos: Cuestionarios; Matrices de evaluación y Guías para diferentes etapas de la evaluación.

**Cuestionarios.** El Comité aplica directamente los cuestionarios a las personas que están involucradas en la operación del programa evaluado.

**Matrices.** Las matrices de evaluación son formatos estructurados que permiten el registro sistemático de la

información sobre aspectos en los que subyace un carácter cuantitativo. La finalidad de las matrices es facilitar la recolección de información por parte de los responsables del programa, así como el procesamiento e interpretación de ésta por parte del Comité.

Estos formatos se aplican para analizar diversas categorías del proceso académico como son: la conformación de la planta académica, eficiencia terminal, comportamiento de la matrícula, tamaño del programa y tasas de titulación, entre otros.

Guías. Las guías son de dos tipos: unas corresponden propiamente al ámbito de los instrumentos, es decir, aquellas que apoyan el desarrollo de los procedimientos implicados en la evaluación, ya sea en el trabajo de campo o en el de gabinete; las otras guías son aquellas con las que se indica el tipo de información y documentación requerida para iniciar la evaluación, misma que es analizada en la Vocalía del CADU a fin de planear la visita de evaluación diagnóstica a la institución; los usuarios directos son los responsables del programa evaluado.

Dichas guías están elaboradas conforme a la metodología que el Comité ha diseñado para realizar la evaluación diagnóstica.

Durante el tiempo de operación del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, se han elaborado también documentos metodológicos:

1. Marco de referencia para la evaluación. Dos ediciones.

2. Para las instituciones, dependencias y programas:

- Guías de autoevaluación para programas académicos de licenciatura, posgrado e investigación.
- Guía para la visita de evaluación de las IES.
- Guía de información y documentos que se solicitan a las IES para la elaboración del prediagnóstico.

3. Para uso interno del CADU:

- Guía para la elaboración del prediagnóstico.
- Guía para la elaboración del reporte.
- Guías para las entrevistas.
- Guía para el seguimiento.
- Guía para la elaboración del informe de seguimiento.
- Banco de datos y estadística.
- Padrón de niveles de respuesta a la evaluación.

4. Cabe señalar que para llevar a cabo la evaluación diagnóstica es

necesario que el programa académico cuente por lo menos con una generación de egresados, ya que son el principal resultado que se ha de evaluar; además, los CIEES tienen como una de sus premisas evaluar los programas académicos con sus insumos, procesos y productos.

Los momentos del proceso de evaluación que lleva a cabo el Comité son los siguientes:

### **Proceso de la Evaluación Diagnóstica**

#### **a. Visita previa**

Para iniciar el proceso operativo de evaluación, el CADU solicita que los protagonistas principales en la conducción de la evaluación por parte de la institución, participen en una sesión de orientación que ofrece la Vocalía del Comité, la cual es denominada visita previa, y cuyo fin es coadyuvar a que el acopio informativo fluya con mayor dinamismo y se comprenda, en su real dimensión, el carácter diagnóstico de la evaluación.

#### **b. Autoevaluación**

En esta fase, el Comité solicita a las instituciones lo que incluye el "Listado de información y documentos que solicita el CADU para la realización del prediagnóstico".

Los documentos proporcionados, integrados a la información obtenida durante la visita previa, sirven para

elaborar el prediagnóstico, documento que condensa todo aquello que resulta fundamental para que los pares del Comité tengan una visión inicial general, con la mayor objetividad posible, del estado que presenta el programa a evaluar.

Este acercamiento descriptivo es la base sobre la cual se planea la visita de evaluación, en la que se ratifica o rectifica la información de las instituciones.

A partir del prediagnóstico se identifican los aspectos en los que se deberá incidir durante las entrevistas con los diferentes protagonistas académicos y administrativos, o en la valoración de la infraestructura y otros factores colaterales que dan carácter al programa.

#### **c. Elaboración del prediagnóstico**

Para orientar esta labor, el Comité ha estructurado la "Guía para la elaboración del prediagnóstico", instrumento de uso interno del CADU, y destinado a los analistas que participan en el proceso de la evaluación diagnóstica.

Dicha guía permite precisar la información requerida y optimizar el acopio de datos que cada institución debe suministrar, así como orientar el primer análisis que deberán realizar los encargados de elaborar el prediagnóstico.

Con base en el prediagnóstico, el Comité planea, en coordinación con

la institución, la visita de evaluación. En esta se emplean diversas técnicas y se aplican también diversos instrumentos. La técnica básica para el trabajo de campo es la entrevista, para la cual se cuenta con una guía sobre los diversos ámbitos que deben considerarse en esta fase. Asimismo, es factible la utilización de cuestionarios que se aplican cuando las condiciones así lo requieren.

#### **d. Elaboración del reporte de evaluación**

La información que se ha captado con los instrumentos y acciones descritas dan pie a la discusión colegiada por parte de los pares; se analizan entonces los aspectos relevantes en cuanto a problemáticas o fortalezas del programa; sobre estos aspectos se elaboran las recomendaciones que, a juicio del Comité, contribuirán a la solución de la problemática o el apuntalamiento de las fortalezas.

Como consecuencia de estas acciones, se elabora el reporte de evaluación. Para llevar a cabo esta fase de trabajo también se dispone de la "Guía para la elaboración de reporte de evaluación".



Forma parte del proceso evaluativo del Comité la discusión y aprobación del reporte antes de su entrega a los responsables del programa académico. Una vez que ello sucede, se solicita que el reporte de evaluación sea discutido por la comunidad y se efectúe un encuentro con los miembros del Comité a fin de discutirlo y, con base en ello, se realicen las acciones conducentes.

De todos los instrumentos señalados, el Marco de referencia es el que conduce los esfuerzos para mantener vigente el ejercicio de la evaluación diagnóstica; se asume que éste y los demás instrumentos, deberán ser revisados y actualizados constantemente, atendiendo al proceso de cambio, en el que, por su naturaleza, está inmersa la vida de los programas académicos.

#### **Producción editorial.**

Para el Comité, la producción editorial ha sido un elemento de suma importancia, ya que a partir de ella ha cubierto los requerimientos de elaboración y publicación de documentos relacionados con la evaluación diagnóstica, y también ha difundido temas acerca de la formación profesional de los arquitectos, los diseñadores, los urbanistas y profesionales de disciplinas afines.

Además, a través de esta actividad se alcanza uno de los fines fundamentales de la evaluación, que es el dar a conocer a la sociedad en

general y a los sectores especializados, la información obtenida a lo largo de los años que tiene funcionando el CADU. La producción del CADU en este ámbito se da dentro del programa editorial de los CIEES, en el cual se publican diversos materiales que pueden ser agrupados en tres líneas básicas:

- a Documentos referenciales para la evaluación.
- b Documentos de diagnóstico.
- c. Instrumentos de evaluación.

#### **a. Documentos referenciales para la evaluación**

*Marco de referencia* para la evaluación (dos ediciones). La primera edición se publicó en 1995, en ésta se expusieron los fundamentos filosóficos y metodológicos con los que el Comité inició su trabajo. La segunda edición se publicó en abril de 2000, en esta nueva versión, a la estructura metodológica de la evaluación se agregaron indicadores sintetizados a partir de los resultados de la evaluación, a esa fecha, de un total de 90 programas, además se desarrolló el capítulo de gestión.

*Propuesta para la integración del capítulo IV: Criterios y parámetros del Marco de referencia del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (1995).*

*Ambito de Gestión y administración*, dentro de la colección de materiales de apoyo a la evaluación, se presenta la propuesta del Comité con respecto a cómo se asume la gestión académico-administrativa, al mismo tiempo que se propone su categorización para efectos de la evaluación diagnóstica.

*Diagnóstico del posgrado y la investigación en arquitectura, diseño y urbanismo (2000).* El documento hace referencia a los resultados obtenidos con la evaluación diagnóstica de programas de posgrado, así como lo concerniente a la actividad de investigación. La publicación constituye un diagnóstico sobre el desarrollo, estado y problemas que se manifiestan en estos dos ámbitos en las áreas del diseño.

*Memoria del primer seminario para la formación de evaluadores (1999).* En esta publicación se presentan las conferencias impartidas dentro del programa académico del seminario, así como los resultados del taller de evaluación que se efectuó como parte del mismo.

#### **b. Documentos de diagnóstico**

En esta línea se encuentran los denominados "panoramas", que son documentos en los que se expone la caracterización y descripción (estado del arte) que muestran las diferentes disciplinas objeto de estudio de los CIEES en general y del CADU en

particular. Los panoramas producidos por el CADU hasta el momento son:

- 1.-Panorama de la enseñanza de la arquitectura en México (1998).
- 2.-Panorama de la enseñanza de la arquitectura de paisaje en México (1998).
- 3.-Panorama de la enseñanza del diseño gráfico en México (1999).
- 4.-Panorama de la enseñanza del diseño industrial en México (2001).
- 5.-Panorama de la enseñanza del urbanismo en México (en prensa).
- 6.-Panorama del posgrado en el diseño en México (en prensa).
- 7.-Panorama sobre la investigación del diseño en México (en prensa).
8. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados.



### c. Instrumentos de evaluación

Esta línea incluye los instrumentos desarrollados por el Comité para efectuar la evaluación; a través de su publicación se promueve la divulgación en dos ámbitos sustanciales: la que se realiza como preparación para el proceso de

evaluación, y forma parte de las acciones de capacitación que lleva a cabo el Comité.

Otro instrumento importante es lo que llamamos "referente de evaluación", es decir, valores numéricos y criterios.

Estos referentes son, por un lado, implícitos al proceso, por ejemplo, la autoridad de la institución evaluadora y de los expertos; tiene el inconveniente de dejar al evaluado bajo la subjetividad del evaluador. Es conveniente no ignorar que los evaluadores no son sujetos asépticos de sus propios valores, criterios, actitud e intereses.

Existe otro referente que considera el paradigma que establece para sí misma la institución evaluada y el del comité evaluador sean acordados; ésto permite que ambos, evaluador y evaluado queden comprometidos con el proceso.

Pueden resultar coincidencias y diferencias entre ellos y con la realidad, para lo cual existen previsiones. Los diversos tipos de evaluación dependen de los enfoques y de los criterios aplicados: de pares, jurídica, financiera, académica.

La evaluación holística es la que se aplica a los elementos del programa y las relaciones entre ellos; no se aplica a todos los elementos y relaciones necesariamente, sino tan sólo a los significativos al tipo de evaluación que se realiza.

Existe también la que se hace según propósitos, destacando tres tipos: evaluación diagnóstica, de acreditación y para asignación de recursos.



#### ACREDITACIÓN.

**El Consejo para la Acreditación de la Educación superior (COPAES) y el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura (COMAEA)**

Hasta ahora, el Consejo para la Acreditación de la Educación superior ha aprobado un consejo de acreditación para la enseñanza de la arquitectura; aunque está a prueba su operación por el momento, es el único organismo reconocido que puede llevar a cabo las funciones de acreditación en ésta disciplina, aprobado en el 2002<sup>48</sup>.

Con la creación de este organismo, las funciones de Comités Interinstitucionales para la Evaluación

<sup>48</sup> Ver resumen del Acta Constitutiva del Consejo para la Acreditación de la Educación superior (COPAES)

de la Educación Superior y Consejo para la Acreditación de la Educación Superior AC, quedan delimitadas, siendo así que Consejo para la Acreditación de la Educación Superior AC reconoce a las instancias acreditadoras que ya estaban operando y promueve y aprueba a otras asociaciones.

COMAEA es reconocido por el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior AC como el primer organismo para la acreditación de la enseñanza de la arquitectura.

#### III.4. Las políticas evaluativas para el financiamiento.

Pareciera que por el momento, todos los esfuerzos tienden a la evaluación para fines de rendimiento de cuentas y el financiamiento, como resultado quizá de los recortes presupuestales que se han ido incrementando debido a las políticas internacionales de control económico a las que México se ha visto sujeto. La evaluación para el reconocimiento, promoción y permanencia de los programas educativos y de las mismas instituciones ha cambiado de acuerdo a las políticas del financiamiento prevalecientes.

Actualmente, la administración distribuye los recursos oficiales básicamente mediante dos instrumentos: el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), ambos

mecanismos son instrumentados por la Secretaría de Educación Pública.

Ahora bien, aunque esta situación ha ofertado en disminuir los satisfactores del ser humano en general, la educación superior, particularmente se ha visto afectada por el aumento masivo en su matrícula, sobre todo en los países pobres ó en desarrollo

Esta situación, aplicada a todas las disciplinas y también a la de la arquitectura en México, se manifiesta visiblemente en cuanto que habiendo un número importante y creciente de egresados en las últimas décadas, sus mecanismos de enseñanza no se han modificado en respuesta y proporción a la situación nacional e internacional.

Por lo mismo, la diversificación de opciones educativas no se ha manifestado, lo que produce muchas veces la insatisfacción de los egresados, y aunque el número de egresados aumenta, su impacto en el medio ambiente construido no es proporcional y la población acude cada vez menos a los arquitectos.

Siendo la educación uno de los elementos que se habían considerado como prioritarios para el cambio y el desarrollo socioeconómico en las décadas pasadas, resulta una paradoja, que sea el sector que menos cambios e innovaciones ha sufrido en las últimas décadas.

De esta situación ha resultado toda una gama de problemas que se han traducido en un relajamiento del sistema educativo público por lo que las autoridades han decidido diversificar las opciones educativas creando nuevas instituciones como alternativas a las universidades tradicionales, por lo que las restricciones a éstas en sus presupuestos no se han hecho esperar, así como la asignación de presupuestos importantes para el nuevo sector.

Aunado a lo anterior, las medidas acerca del gasto público y la transparencia de las operaciones financieras universitarias es operada con nuevas políticas de inversión y con mayor control, aplicando criterios enfocados a seguir las recomendaciones de los organismos internacionales a los que México ingresó recientemente y que financian en alguna medida la operación de nuestro gobierno. La evaluación evidentemente en este contexto no se circunscribe sólo a la educación, sino a todas las áreas operativas y a los sectores de nuestro país.

En cuanto al tema que aquí se trata, se puede concluir que dentro de este esquema tan complejo en el que nuestra sociedad se ha visto inmersa, los mecanismos y sus diferentes organismos evaluativos, han surgido desvinculados, desarticulados y operan bajo diferentes marcos teórico conceptuales en el mejor de los casos.



El Estado planteó en el año 2000, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), con una intención integradora de la evaluación en un documento que intenta englobar a los programas que operaban para la asignación de recursos<sup>49</sup>. Hasta ese momento, no había una visión nacional de conjunto que integrara los diferentes modelos teniendo como base una filosofía propia nacional, misma que se puede generar ahora.

---

<sup>49</sup> Políticas y programas orientados a la mejora de la calidad del sistema de Educación Superior y de las instituciones que la conforman.



## CAPITULO V. La Evaluación en la Formación del Arquitecto

### Introducción

En la arquitectura, como en cualquier otra manifestación cultural, científica y artística, las diferencias geográficas, culturales, sociales y económicas son valores que constituyen la base de su identidad. El conocimiento de sus referentes regional y nacional, son factores de los que se parte para el desarrollo conceptual y de un marco teórico-metodológico que debe fundamentar la práctica de su quehacer sustantivo.

La riqueza de las naciones está en las diferencias de cada una, que las hacen complementarias. Esta condición es también la de la arquitectura, que como toda manifestación humana, expresa individualmente valores culturales determinados.

Es necesario revisar las respuestas que están ofreciendo cada uno de los programas académicos en la arquitectura relacionados con su realidad nacional y sus valores a través del análisis referencial de su profesión.

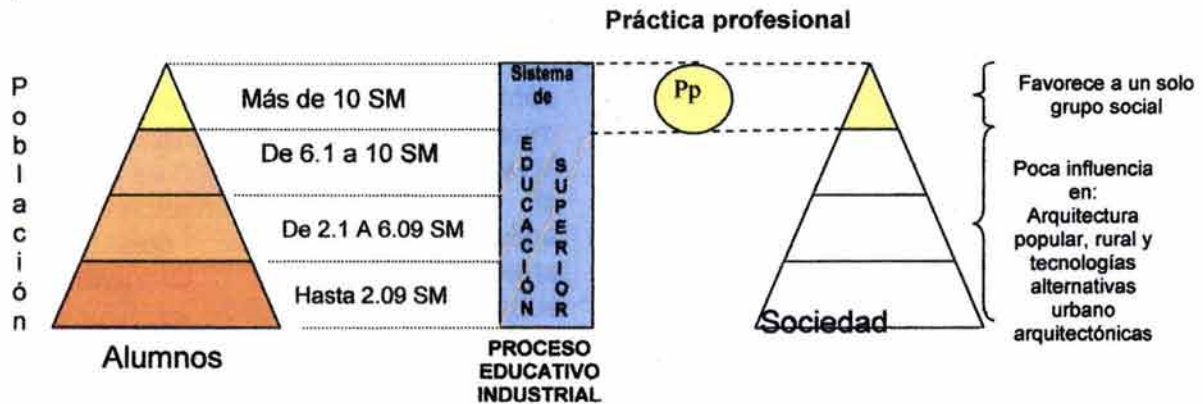
Tan sólo con el estudio estadístico comparativo relacionado con la vivienda, (mismo que se estudió en el capítulo anterior), en donde se aprecia el alto porcentaje de la población (más del 70%) que actualmente construye sin ocupar los servicios de un arquitecto lo que,

contrastado con otro donde se muestra la cantidad de egresados de la arquitectura, que también es mayor al 70% que no trabajan en alguna actividad relacionada con su profesión o se encuentran subempleados, se puede apreciar la contradicción que existe entre las necesidades que la población tiene por sus servicios profesionales y la aparente incapacidad del arquitecto por atenderlos profesionalmente.

Los enfoques que puede tener este tema se han discutido por expertos en diversos foros y publicaciones, reflejando puntos de vista diferentes. Algunos especialistas opinan que hay una sobrepoblación de arquitectos y proponen controlar el ingreso o bien cerrar algunos planteles.

Esta tesis difiere de la posición anterior, en cuanto que plantea que dentro de la formación del arquitecto actual que no se contemplan los referentes social, disciplinar y profesional en la actualización, diseño y práctica de sus planes de estudio. Uno de los sustentos del presente trabajo, para el desarrollo del referente disciplinar, es el diagnóstico publicado por el Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo de los CIEES en el 2001, a sus siete años de experiencia en la evaluación diagnóstica, bajo el siguiente título:

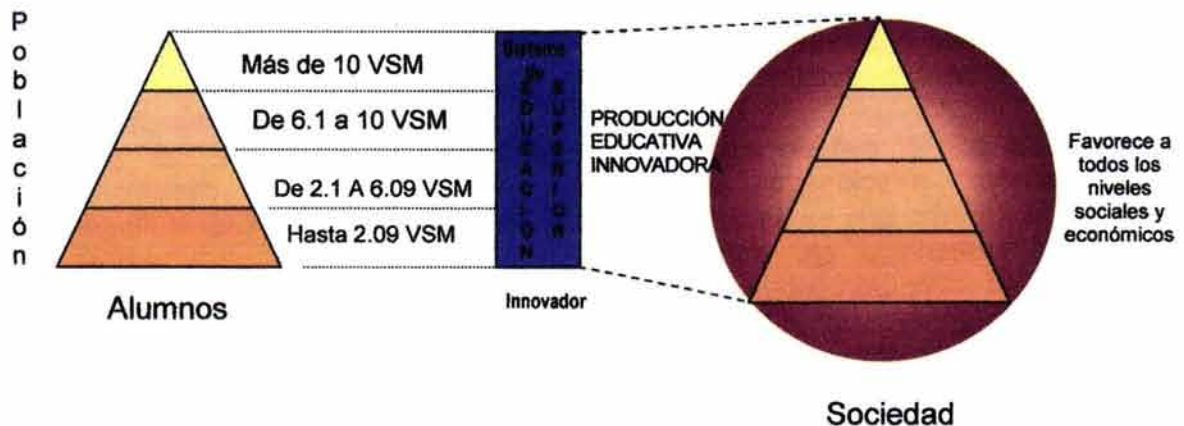
## El papel de la Educación actual



*La enseñanza de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo en México, que plantea algunos puntos que caracterizan la enseñanza de la arquitectura en el país, y que se enuncian dentro de los siguientes aspectos que constituyen básicamente el referente disciplinar y también comprueban algunos de los puntos que se han mencionado antes respecto a los otros tres referentes:*

- a. El crecimiento de programas en la disciplina, a partir de los sesentas, ha sido más en el orden cuantitativo que cualitativo.
- b. Existe una falta de planeación educativa y de profesionalización de la enseñanza de la arquitectura.

## Propuesta para nuevos paradigmas en la educación superior (Arquitectura)



- c. La estandarización en los procesos de enseñanza se traduce en muy poca variación en la currícula.
- d. La falta de conocimiento de la sociedad en que se desempeñan.
- e. La falta de visualización y capacitación para nuevos mercados de trabajo.
- f. La ausencia de criterios didáctico-pedagógicos y de actualización-académico profesional de los docentes para enfrentar los nuevos mercados o líneas profesionales.
- g. La falta de métodos didáctico pedagógicos que permitan la operatividad de un nuevo concepto en la enseñanza

Esencialmente la arquitectura tiene por lo menos tres componentes disciplinares y científicos que hacen su enseñanza muy compleja: **El área de las ciencias sociales, el área de la tecnología y el área del diseño.** Cada una de ellas por sí, plantea un sistema especializado de conocimientos que requiere Bases Conceptuales y métodos de estudio especializados.

Al unir pedagógicamente las tres áreas del conocimiento, así como para desarrollarlas y aplicarlas (como se espera en una obra arquitectónica)

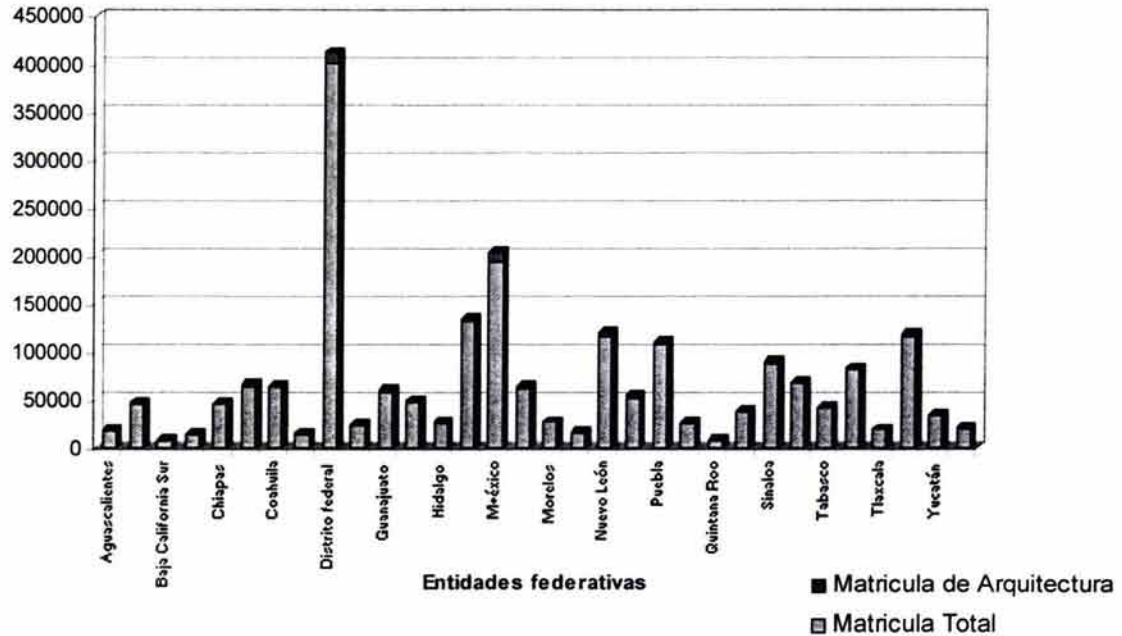
en un producto terminal, que debe cumplir con un alto grado de satisfactores para los usuarios, se mezclan también por lo menos cuatro niveles taxonómicos que son: El conocimiento, la comprensión, el análisis y la aplicación.

Para cada uno de éstos, es necesario encontrar un profesional de la disciplina que reúna las características de información, teoría y práctica respectivamente. Aunado a la falta de una planeación educativa sistemática dirigida a resolver la crisis por la que la disciplina atraviesa, existe la ausencia de un plan educativo y de programas que consecuentemente la lleven a la conjunción de ambos procesos de forma matricial taxonómica.

	Ciencias Sociales	Tecnología	Diseño y proyectos
Conocimiento	X	X	
Comprensión	X	X	
Análisis		X	X
Aplicación		X	X

Existe un aparente desconocimiento de que la disciplina requiere una renovación múltiple; esto se refleja en la ausencia de planeación educativa particular o colectiva en la arquitectura. Este hecho, se manifiesta internacionalmente por el desempleo y subempleo que caracteriza a los egresados en las sociedades actuales y no sólo en el caso de la arquitectura.

**Porcentaje de Matrícula en Arquitectura con relación a la matrícula total por entidad federativa.**



Entidad	Matrícula Total	% M.T.	Matrícula de Arquitectura	% Arq.	% Con Respecto a la Mat. Total
Aguascalientes	18977	0.91%	407		0.02%
Baja California	46186	2.21%	1395	2.29%	0.07%
Baja California Sur	9001	0.43%	392	0.64%	0.02%
Campeche	14413	0.69%	287	0.47%	0.01%
Chiapas	45802	2.19%	1077	1.77%	0.05%
Chihuahua	64904	3.10%	1302	2.14%	0.06%
Coahuila	63857	3.05%	932	1.53%	0.04%
Colima	15486	0.74%	510	0.84%	0.02%
Distrito federal	401277	19.18%	11040	18.12%	0.53%
Durango	24551	1.17%	843	1.38%	0.04%
Guanajuato	58990	2.82%	1994	3.27%	0.10%
Guerrero	48686	2.33%	1578	2.59%	0.08%
Hidalgo	27121	1.30%	1011	1.66%	0.05%
Jalisco	131367	6.28%	3140	5.15%	0.15%
México	194513	9.30%	9493	15.58%	0.45%
Michoacán	62802	3.00%	2041	3.35%	0.10%
Morelos	27742	1.33%	589	0.97%	0.03%
Nayarit	16134	0.77%	621	1.02%	0.03%
Nuevo León	116584	5.57%	4082	6.70%	0.20%
Oaxaca	52900	2.53%	2762	4.53%	0.13%
Puebla	107281	5.13%	2896	4.75%	0.14%
Queretaro	25927	1.24%	1277	2.10%	0.06%
Quintana Roo	8973	0.43%	521	0.86%	0.02%
San Luis Potosí	37524	1.79%	935	1.53%	0.04%
Sinaloa	88029	4.21%	2670	4.38%	0.13%
Sonora	67766	3.24%	862	1.41%	0.04%
Tabasco	42290	2.02%	1007	1.65%	0.05%
Tamaulipas	82258	3.93%	1119	1.84%	0.05%
Tlaxcala	19885	0.95%	228	0.37%	0.01%
Veracruz	115471	5.52%	2594	4.26%	0.12%
Yucatán	33915	1.62%	604	0.99%	0.03%
Zacatecas	21282	1.02%	719	1.18%	0.03%
	2091894	100.00%	60928	99.33%	2.91%

La necesidad de referenciar la formación y la práctica con los contextos social- y nacional, aparece como el primer punto en la UNESCO y en la declaración de la Academia Internacional de Arquitectura en el 2003, misma que se tomó como el punto de partida ya que de esta relación, depende la definición de una serie de factores como los perfiles deseables del arquitecto a formarse, misma que generará consistentemente el diseño de las herramientas pedagógicas para lograrlo.

### **V.1. La Evaluación de la Enseñanza de la Arquitectura en el Ámbito Internacional**

Todos los países, sea cual sea su condición de desarrollo, presentan características específicas bajo la forma de necesidades a ser satisfechas. Es nuestra responsabilidad como formadores verificar que los arquitectos del futuro tengan esta visión.

La economía mundial está pasando por los momentos más difíciles de la historia moderna y los cambios que este factor produce en la sociedad se suceden uno tras otro con tal rapidez que es difícil asimilarlos inmediatamente.

Aunque es cierto que la solución a los problemas económicos rebasa el campo de acción de los arquitectos,

también es cierto que el éxito de su formación y práctica profesional están condicionados al conocimiento y análisis de las situaciones contextuales actualizadas, ya que afectan directamente su práctica profesional y tiene un impacto ya sea positivo o negativo en la sociedad.

Una de las tendencias en la disciplina en las últimas décadas, ha sido la introducción de las ciencias sociales en la currícula, a través del urbanismo y la ecología, por lo que profesores y estudiantes están cada vez más conscientes del contexto local, regional nacional y mundial, lo que hasta hace poco sucedía sólo esporádicamente. Es necesario que la educación del arquitecto ofrezca alternativas para el desempeño de la práctica profesional, basadas un su referente social ya que de otra forma, estaremos conduciendo a nuestros egresados al desempleo y lo que es más grave, a la frustración

Algunos países comparten con otros, su ubicación geográfica, su historia, cultura, grado de desarrollo o características económicas, como es el caso de los países que integran el Mercado Común Europeo. En otros casos, se presentan características comunes en varios de estos aspectos, y aunque cada uno de ellos es único, han logrado formar grupos de apoyo y colaboración internacional para promover su desarrollo como sucede en Sudamérica, Centroamérica y en la última década, con Norteamérica.

El caso de Europa del norte, por ejemplo, tiene características demográficas diametralmente opuestas a las de los países que se encuentran en vías de desarrollo; La situación geográfica no es un indicador para algunos países que a veces comparten identidad y riqueza histórica cultural más allá de la riqueza económica y a veces a pesar de ella. En este caso existe mayor similitud de carácter histórico y cultural entre Europa y México que entre México y los Estados Unidos de Norteamérica, aunque geográficamente se encuentren más cercanos.

El crecimiento demográfico negativo que caracteriza a algunos países del norte de Europa, ha orientado la práctica profesional de sus arquitectos hacia la remodelación y la restauración de vivienda y la necesidad de regeneración de barrios, ó la gestión social y limita su papel en el campo de la construcción en desarrollos urbanos y arquitectónicos nuevos, que están bajo la responsabilidad de grandes corporativos monopólicos.

El caso de los países en vías de desarrollo, si bien no se escapa de esas prácticas monopólicas, al caracterizarse por un alto crecimiento demográfico de la población resulta en acelerados procesos de urbanización, centralismo político y administrativo; macrocefalia urbana y condiciones de irregularidad en tenencia de la tierra y pobreza generalizada, que marcan tendencias

urbano-arquitectónicas diferentes que las que se dan en los países ricos y desarrollados.

En los primeros, la construcción está más enfocada a la producción masiva de vivienda en autoconstrucción; a bajar los costos y tiempos de edificación; a la realización de planes físicos de desarrollo que casi siempre se llevan a cabo en cortos períodos de tiempo, y la provisión emergente de servicios e infraestructura a gran escala a corto plazo.

En ambos casos, existe evidencia de que la formación tradicional que recibe el arquitecto no cumple las expectativas de los grupos sociales más desprotegidos y sobre todo de muchos de los egresados, que no ven posibilidades de practicar su profesión.

Esta situación ha generado importantes movimientos educativos en Gran Bretaña y México que son conocidos por muchos de nosotros como movimientos alternativos de práctica profesional y educativa que han impactado a la sociedad: las asociaciones para la vivienda "*Housing Associations*" en Gran Bretaña. fundadas y asesoradas por egresados activos de algunas escuelas de arquitectura como la Architectural Association en Inglaterra y el mismo Autogobierno en la Universidad Nacional Autónoma de México, son algunos ejemplos de ello.



La responsabilidad que tenemos como educadores es estrechar la brecha que en momentos parece muy abierta entre los cambios económicos y tecnológicos que afectan a la sociedad y la práctica profesional tradicional del arquitecto, sin que por ello disminuya la calidad educativa; la parte creativa o teórica de la profesión, requiere imaginación para abordar la práctica con nuevos enfoques y conocimientos en el diseño y aplicación de tecnologías innovadoras, gestión y otras, que le permitan enfrentarse a los nuevos retos de una situación socioeconómica muy diferente a la del pasado reciente.



Academia de San Carlos

## V.2. La Formación del Arquitecto en México

México es un país rico en historia y tradición, poseedor de una gran cultura desde mucho antes de que fuera conquistado por los españoles. Las culturas mexicanas originales, mezcladas con la española, han

producido en el México actual un extraordinario mosaico de expresión artística representada en la pintura, la escultura y por supuesto en la arquitectura contemporánea, de tal valor que ha obtenido reconocimientos internacionales por la interpretación moderna y contemporánea de sus valores tradicionales.

México, tiene también una rica tradición educativa en la formación de arquitectos. Con una experiencia de 223 años desde la fundación de la primera Institución. Hoy cuenta con más de 180 escuelas integradas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La primer escuela de arquitectura en México y Latinoamérica se fundó en 1783, la Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos, y posteriormente en la facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En 1931 se fundó el segundo programa educativo en el área, que fue la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura perteneciente al Instituto Politécnico Nacional, también en la ciudad de México. En la década de los cuarentas, se abrieron tres escuelas más; cinco durante los cincuentas, siete en los sesentas, nueve durante los setentas; de 1980 a 1990, surgen 38 nuevos programas de arquitectura.

En la década de 1990 al 2000, se abrieron 40 escuelas más, hasta

alcanzar un número que pasa las ciento ochenta en el año 2004.<sup>50</sup>

Si analizamos el crecimiento acelerado de programas de arquitectura en los últimos treinta años, y lo relacionamos con el crecimiento demográfico de México y sus necesidades, el número de arquitectos egresados de los 140 Programas que ya rebasan los 60,000, pareciera lógico y necesario; bajo una condición que la formación de arquitectos hubiera sido el resultado de una planeación educativa nacional que tendieran a satisfacer las necesidades de desarrollo urbano, de equipamiento o simplemente de la vivienda social y popular; Para ello, el número de escuelas y egresados, apenas estaría cubriendo las necesidades actuales.

Pero desafortunadamente para la sociedad y los numerosos egresados, el crecimiento matricular se ha dado más en función de condiciones demográficas, que en un estudio de planeación en donde se hubiesen señalado perfiles de acuerdo con la situación del país, para ofrecer opciones educativas acordes a las necesidades sociales actuales.

Por otro lado, si se analiza nuevamente el desempleo y subempleo de los profesionales de la arquitectura en México, y muchos otros, resultaría provocador concluir que la formación de los universitarios

entre ellos los arquitectos, han dejado excluidos a algunos sectores de la población, lo que nos lleva a analizar la práctica profesional en la actualidad como un resultado de una recesión global y de lo que podría ser si las condiciones económicas de la sociedad mejoraran.

Aparentemente existe una fuerte contradicción entre la creciente necesidad por el diseño y construcción de equipamiento, servicios y otros, como ya se mencionó, y por los servicios profesionales de los egresados universitarios de todas las áreas. Lo anterior, aunado al incremento de egresados y un número significativo de ellos realizando labores ajenas a su profesión, nos lleva a la reflexión acerca de que el desempleo se debe el enorme cambio internacional que se ha generado en las economías y las sociedades.

El otro ángulo del conflicto, aparece cuando observamos los planes de estudio de casi todos los programas de arquitectura, no sólo en México sino en el mundo. Salvo algunas excepciones, la currícula está encaminada a conocer, diseñar y construir arquitectura monumental, para clientes con recursos económicos altos. El centro curricular está en el diseño arquitectónico como una expresión artística alejada de ejercicios que contemplen clientes o usuarios de capacidades económicas distintas; alrededor del diseño se imparten el resto de las asignaturas consideradas como complementarias.

---

<sup>50</sup> CADU-CIEES. Ver gráficas anexo 2

El perfil descrito antes cubría, perfectamente hasta hace pocas décadas la relación cliente-profesional. A partir de la década de los cincuentas, la oferta de profesionales aumentó, el poder adquisitivo disminuyó y la demanda por sus servicios por parte de la población con elevados ingresos económicos, quedó cubierta por un reducido número de arquitectos de élite.

Sería ingenuo pensar que sólo la formación del arquitecto es la responsable de la situación de subempleo a la que se enfrentan gran parte de los arquitectos. Es en gran medida la recesión económica mundial y los cambios en las estrategias internacionales por elevar la productividad a los más bajos costos posibles, lo que ocasionó esta crisis mundial. La respuesta de las escuelas de arquitectura ante esta crisis ha sido lenta e insuficiente en la mayoría de los casos en todo el mundo.

La inserción de materias en el área de las ciencias sociales (para que el arquitecto conozca su referente social), pero sobre todo para que los conductores de los programas lleven a cabo procesos de autoevaluación y reorientación pedagógica, ha sido escasa y la variedad e innovación en las asignaturas de materiales y técnicas constructivas casi nula (referentes disciplinar y profesional), debido en gran parte a la carencia de investigadores y de profesionales actualizados.



Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Los ejemplos que se han dado en algunos países, en un intento por poner en práctica planes de estudio innovadores, en su deseo por ofrecer al alumno y a la sociedad egresados preparados para situaciones de mayor cobertura y actualidad, son casos aislados en que su proyecto académico surgió en función de inquietudes personales, y no de un acuerdo común nacional o inclusive internacional, que parta de una reflexión acerca de la grave situación social y de desempleo que ya hoy enfrentan muchos de nuestros egresados.

La educación de la arquitectura requiere un replanteamiento internacional acerca del deber ser, basado en el conocimiento del común de sus realidades y en particular, de sus características nacionales.

La UNESCO, la Academia Internacional de Arquitectura y la Unión Internacional de Arquitectos han intentado desde hace varios años, llegar a una declaración mundial que fundamente los cambios necesarios en la formación para las nuevas prácticas profesionales de los

arquitectos que se requieren en la actualidad. Esta declaratoria permitiría identificar nuevos mercados potenciales de trabajo, pero sobre todo, los campos específicos del conocimiento que se requiere incluir o reforzar en la currícula para poder atender las necesidades de la población que directa o indirectamente podría emplear un profesional en el urbanismo, prefabricados, autoconstrucción, tecnologías alternativas y otros campos de su competencia.

### V.3. La formación del arquitecto.

La planeación, la formación y la evaluación educativas, debieran surgir del análisis de su contexto a través de **cuatro referentes**: el social, el institucional, el disciplinar y el profesional<sup>51</sup> para cumplir con las características primarias que marcan a la educación: *pertinencia, vigencia, congruencia y trascendencia*.

Los diagnósticos y resultados de la enseñanza de la arquitectura, por su parte, requieren ahora más que nunca, guiar la variedad de los paradigmas de la enseñanza que la arquitectura debe diseñar.

La masificación de la educación, tanto en México como en la mayor parte de América Latina, así como el incremento de programas y matrícula

en los programas de arquitectura en las últimas décadas, aunado a un deterioro económico, han producido desempleo y en consecuencia frustración de los egresados universitarios en casi todo el mundo.

El impacto insignificante y la poca oferta del mercado nacional por los profesionales de la arquitectura, son los principales indicadores de la necesidad urgente de plantear un cambio en los paradigmas educativos actuales, más acordes a las nuevas condiciones socioeconómicas globales que afectan también a nuestro país.

Por otro lado, si bien es cierto que la situación económica global ha transformado nuestras sociedades y las ha obligado a bajar sus niveles de calidad de vida, la optimización de los recursos de que disponemos se ha transformado en una prioridad.

Algunos arquitectos involucrados en la educación, sostienen que la mística de la arquitectura tradicional debe prevalecer, sin tomar en cuenta los impactos tecnológicos y las demandas diferentes de otros grupos de la sociedad.

Para el diseño de novedosas currícula que respondan a la enorme cantidad de alumnos, con criterios diferentes de la práctica profesional, se requiere un cambio pedagógico, bajo la consideración de que las condiciones laborales actuales no son como eran décadas atrás.

---

<sup>51</sup> Modelo epistemológico de evaluación-planeación. CIEES. Jorge González González.

La posición de tensión<sup>52</sup> que existe entre el déficit de vivienda y la autoconstrucción por un lado y el desempleo de casi el 70% de nuestros egresados por el otro, puede marcar un rumbo derivado del referente social en el diseño curricular de los programas de arquitectura.

Aunque se sabe que el problema de la vivienda es de carácter económico y que el arquitecto no puede resolver, sí puede, en cambio, contribuir con técnicas innovadoras adecuadas a las condiciones de nuevos clientes potenciales; que actualmente no contratan sus servicios profesionales.

Por otro lado, las condiciones de las nuevas sociedades contrastan con la impasible formación y práctica profesional del arquitecto, misma que ha permanecido sin cambios significativos.



<sup>52</sup> El concepto de tensión está tomado de la definición que las Naciones Unidas publicó en un documento de la Comisión presidida por Jacques De Lors, París 1996 y que Ángel Díaz Barriga utiliza para demostrar la necesidad de modernizar la educación Superior en México en su artículo "Las tensiones entre tradición y modernización". Tensión, entendida como la lucha entre una posición extrema a otra.

El análisis enfocado a uno de los campos profesionales del arquitecto, permite sostener la necesidad urgente de cambios en la disciplina.

La crisis a la que se enfrenta la enseñanza de la arquitectura, sobre todo en términos de actualidad y de la masificación de la matrícula, (aunque no es exclusivo de esta disciplina), aunada a la crisis económica global que ha repercutido en todos los ámbitos de la sociedad, así lo exige.

La ingeniería asumió el reto que trajo consigo la Revolución Industrial; modernizó y adecuó sus procesos pedagógicos a las nuevas condiciones sociales y tecnológicas, ofreciendo opciones educativas que rebasan en la actualidad las 30 especialidades que se imparten.

#### V.4. Investigación y Posgrado en Arquitectura

La investigación que se realiza en México sobre arquitectura es insuficiente, debido a que la formación de los arquitectos ha sido principalmente enfocada a la práctica y su quehacer, por lo que la innovación que se podría derivar de la investigación en los aspectos teóricos, constructivos tecnológicos, plásticos o sociales es realmente escasa. Por si esto fuera poco, los criterios para el financiamiento oficial en ese renglón, están alejados de la disciplina.

La mayor parte de la investigación y las publicaciones que hay sobre arquitectura se realizan en la UNAM, institución que ha otorgado el grado, hasta este año, a cerca de 250 doctores en el área, los que representan poco más de la mitad de los doctores en Arquitectura y Urbanismo en México, cuyo total suma aproximadamente 400, el resto se han formado en el extranjero, y sólo la mitad de ellos se dedican a la educación.<sup>53</sup>

La Universidad Nacional Autónoma de México es también pionera en la enseñanza a nivel posgrado en el área. El primer posgrado en México se inició en 1969. Aún hoy, la Universidad Nacional Autónoma de México es la institución educativa más grande, con mayor prestigio y tradición; y que maneja el mayor presupuesto educativo; también en ella se produce el 70% de la investigación en el país.<sup>54</sup>

Los posgrados, y la investigación que se realiza en ellos, deberían constituir el mayor factor de cambio social, tecnológico y de actualización, Pero su evolución y crecimiento no han sido satisfactorios por varios motivos.

El primero está fundamentado en el escaso número de doctores en el área que atiendan los programas de

posgrado que hay en el país y ello por sí, constituye un indicador de la poca innovación en la profesión, la disciplina y en sus aspectos pedagógicos.

El segundo es lo errático de los criterios con los que se han evaluado los posgrados de arquitectura.

Y el tercero, que es una consecuencia de los dos anteriores: no hay suficientes posgraduados, investigaciones ni doctores con el grado, ó con la experiencia que puedan atender los programas de posgrado que hay en el país sobre todo fuera del Distrito Federal, lo que a su vez ha tenido como consecuencia la falta de financiamiento, de becas y reconocimiento a los programas ni a los alumnos de esos posgrados, lo que constituye un círculo vicioso.

Es necesario incrementar las acciones tendientes al fortalecimiento y consolidación del área y al reconocimiento de sus logros; a través de un mejor conocimiento de la disciplina. Se precisa conseguir los apoyos financieros que requiere la investigación, ya que la innovación técnica, científica y pedagógica son los factores de su transformación.

A partir de los ochentas, la centralización geográfica de los programas de arquitectura comenzó a cambiar paulatinamente, hasta que actualmente esta carrera se ofrece prácticamente en todos los estados de la república tanto en instituciones

<sup>53</sup> CADU-CIEES. Fuente directa. Centro de documentación.

<sup>54</sup> Ver cuadro en anexo IV.

públicas, privadas, institutos tecnológicos y en los niveles de licenciatura y posgrado.

Actualmente (2004), en los más de 180 programas que imparten la carrera de arquitectura en México, hay una población de 60,928 alumnos y egresan 10,279 al año.

Su ubicación es hoy más equitativa dentro del territorio nacional que lo que era tres décadas atrás y muchas veces coexisten varias escuelas en una misma ciudad, casi siempre en la capital de alguna de las entidades de la república. (ver lista en Anexo II)

Los planes de estudio de arquitectura, en términos generales en México, básicamente se dividen en tres grandes áreas del conocimiento que se complementan en: a) Diseño, b) Ciencias Sociales y c) Tecnologías, hecho que por un lado pretende formar un ente profesional integral y le otorgan una formación transdisciplinar pero que por otro, le ocasiona múltiples problemas al ubicarse en una u otra de estas tres áreas del conocimiento, dependiendo de los criterios del grupo evaluador o del organismo que lo estudia.

Un ejemplo de ello es que en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se le ubica en el área de ciencias sociales, en CONACYT en la de Ingeniería y Tecnologías y para el Sistema Nacional de Creadores, en la del Arte, así sucesivamente.

## **V.5. La Evaluación en México. Los propósitos marcan las modalidades en la valoración del objeto de evaluación.**

Difícilmente en México y en otros países en desarrollo se advierte un proyecto educativo consistente que se adapte a un proyecto de país que reconozca o defina su identidad y que aproveche congruentemente sus recursos.

En la historia reciente, la inversión en la educación superior, por causas que ya se expusieron anteriormente, ha sido el resultado de indicadores cuantitativos basados en la matrícula de cada institución, el aumento en la demanda.

La respuesta actual del sector oficial se ha encaminado primero a la expansión y luego a la diversificación de las instituciones educativas y la reducción presupuestal en relación a las universidades públicas,

De cualquier forma, las relaciones educación-estado en un mundo globalizado, se han modificado de tal manera que ha surgido un nuevo equilibrio entre el estado y la autonomía universitaria, las Instituciones de Educación Superior se han visto orientadas a buscar nuevas formas de financiamiento enfrentando su inexperiencia en este campo, una gran competencia interinstitucional y al mismo tiempo, se han ido introduciendo a su vida cotidiana nuevas actividades, entre

las que destaca la evaluación en sus diversas formas para el aseguramiento de la calidad y la transparencia de sus finanzas, conceptos internacionales que se introducen en México a raíz de su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y de sus relaciones con el financiamiento globalizado.

Hasta hace una década, la evaluación en México estuvo regulada por el Estado, mediante el reconocimiento de validez oficial, de la calidad a través de la autonomía universitaria y de los mecanismos de reconocimiento oficial de las Instituciones de Educación Superior particulares.

Las condiciones de crecimiento a las que ya nos hemos referido de las Instituciones de Educación Superior y de los programas educativos en las últimas décadas, hizo necesaria la evaluación, pero por el otro, no han permitido que el estado cumpla satisfactoriamente con esa función. Es por ello que recientemente, ha promovido la constitución de varios organismos de evaluación para diferentes propósitos, que se resumen en el siguiente cuadro:

Las diferencias que hay entre los organismos evaluadores parten de sus enfoques pedagógicos, filosóficos y administrativos acerca de un objeto de evaluación. Por lo mismo, se establecen las tres funciones, los propósitos y las instancias responsables de la evaluación.

En México, existen instancias para la evaluación de cuatro objetos: El sujeto, el programa educativo, la institución y el subsistema (educación superior. Para cada uno de ellos, de acuerdo a la intencionalidad, puede haber uno o varios métodos de evaluación.

Es indudable, que la evaluación "si no es la panacea" como dice Phillip Coombs,<sup>55</sup> constituye un instrumento valioso para elevar la calidad de la educación, y las modalidades deben diferenciar sus métodos, mecanismos, filosofía y procesos, pero más importante aún, deben explicitar la forma en la que se contribuirá al desarrollo integral de la educación superior. En el capítulo VI, se propone un sistema nacional de evaluación en la que cada organismo cumpla su papel con un propósito común que debe ser la consolidación de la educación superior.

La educación superior mundial tiene frente a sí tres retos fundamentales: la rápida expansión, la calidad y su eficacia.

La Evaluación en términos generales tiene el propósito de formar y además, proporcionar a la sociedad información confiable para la orientación de criterios en la toma de decisiones acerca de programas educativos; también auxilia al sector oficial para la asignación de recursos, a los empleadores y a las mismas IES, en función de sus intereses

---

<sup>55</sup> Evaluación, Promoción de la Calidad y Financiamiento de la Educación Superior. Sep.1992



formativos y para el cumplimiento de los criterios de la acreditación.

La acreditación, se sustenta en un proceso de evaluación que parte del tipo de acreditación que se va a llevar a cabo, por ejemplo, ésta puede derivar en un padrón y por lo tanto, el método es un simple cotejo de criterios, indicadores y parámetros, que si bien son la clave del proceso, pueden resultar inútiles si no se valoran los elementos contextuales, históricos, así como la naturaleza, procesos y resultados de la institución que se evalúa.



Habría que hacer una advertencia acerca de la evaluación de los resultados aisladamente, lo que sería peligroso ya que no se pueden evaluar si no se tiene un método eficaz, y desgraciadamente, en nuestro país falta desarrollar estas técnicas. En el caso de la arquitectura, las artes y otras disciplinas, por ejemplo, los criterios y parámetros que señalan que los programas deben cumplir con criterios y parámetros derivados de otras áreas, como un número determinado de doctores en su planta

de profesores y que éstos deben ser de tiempo completo, nos conduce a la reflexión del origen del criterio con el que se elaboró el indicador, lo que nos lleva al ámbito de las ciencias exactas, en donde el posgrado y la investigación son actividades indispensables para su formación y práctica profesional.

Por otro lado, las instituciones, que muchas veces no hacen explícito su perfil ó su intencionalidad y tampoco tiene mecanismos para medir sus resultados, generalmente son las primeras que tienen confusión también respecto a cómo responder a los requerimientos del Estado, que establece criterios de evaluación que las instituciones de educación superior interpretan como requisitos ó mandatos. Durante la última década, en el cumplimiento de éstos criterios y parámetros, hay experiencias muy desafortunadas, en las que se altera la organización interna para dar seguimiento a una recomendación oficial, contra el desarrollo de sus genuinos intereses académicos<sup>56</sup>.

## V.6. La Práctica Profesional del Arquitecto en México

La práctica profesional siempre está determinada por las condiciones socioeconómicas y el modelo económico del país en el que se ubica.

<sup>56</sup> Ciertas Instituciones de Educación Superior cambiaron repentinamente al modelo departamental, sin la planeación previa en las décadas de los ochentas y 90's

Las características socioeconómicas de México son similares a las de la mayoría de los países en vías de desarrollo:

Altas tasas de crecimiento poblacional; disminución o muy bajo ingreso *per cápita*; proceso de urbanización acelerado, falta de normatividad y destrucción del medio ambiente natural, entre otras.

La población en el país creció 45 veces en 77 años. Simplemente de 1940 a 1950, la población en la Ciudad de México, que es la capital del país, se duplicó.

Actualmente la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), tiene 22 millones de habitantes y crece 70% cada diez años. Las dos ciudades que le siguen en tamaño son Guadalajara y Monterrey, con menos de la quinta parte de la población de aquella.

El 60% de los habitantes de la ZMCM se encuentran asentados en la periferia, en viviendas autoconstruidas principalmente en terrenos alejados de los servicios urbanos y en pésimas condiciones de habitabilidad (tierras, de mala calidad, rodeadas de canales de aguas negras abiertos, etc.), en donde la tenencia de la tierra es irregular; la mitad de las viviendas son alquiladas en vecindades altamente saturadas. Se pronostica a futuro un aumento en la densificación de estas colonias, alto hacinamiento y falta de servicios.

Por otro lado, de acuerdo con la estructura económica del país, la población que trabaja se divide en tres grandes grupos: Casi 65% recibe de 0 a 2 salarios mínimos mensuales; el 30% de 2 a 5; y solo el 5% de ellos, recibe más de 10.<sup>57</sup>

Esto nos lleva a pensar en una estructura piramidal de la población según sus ingresos, en donde la base del 65% tiene pocas o nulas posibilidades de acceder a los servicios profesionales de un arquitecto; el segundo grupo, que es el 30% de la población, tiene posibilidades de adquirir su vivienda a través de un crédito en el mercado inmobiliario y un tercer grupo, que constituyen la minoría, con un alto poder adquisitivo, altos ingresos y satisfecha su demanda por un reducido número de arquitectos.<sup>58</sup>

El crecimiento demográfico, la migración a las ciudades y el bajo poder adquisitivo de la población, se traduce en un fuerte déficit de vivienda<sup>59</sup>, de servicios y equipamiento, sobre todo en las zonas urbanas del país. , en donde las políticas actuales, la gestión y la participación del estado para la provisión de vivienda y la planificación física, determinan una rama importante de la práctica de la arquitectura.

<sup>57</sup> El salario mínimo actual es 3.40 dólares diarios.

<sup>58</sup> INEGI, 1990

<sup>59</sup> El déficit de vivienda en México, se aproxima a otro tanto de las viviendas que actualmente tiene.



Fuente:; INFONAVIT (1970)

construir otro tanto de lo existente. En algunos países como en Uruguay y Chile, la construcción de viviendas en forma masiva se ha dado bajo esquemas alternativos y son promovidos por el estado, condicionaron y ampliaron la práctica profesional a la administración, finanzas y gestión; también a la aplicación de técnicas de prefabricación y construcción en serie, determinadas para solucionar lo que es considerada una prioridad social y gubernamental.

En otros países, ha habido cambios en la legislación para regular la práctica profesional y en México aunque se presentan varias de las modalidades mencionadas, predomina la modalidad autogestiva, misma que ha sido objeto de estudios pero que requiere también ciertas técnicas especializadas que el arquitecto debería conocer para abordar científicamente y proporcionar sus servicios a la población de bajos recursos.

El caso Chileno aporta también un ejemplo en la provisión de vivienda a través del sistema bancario y la clasificación de créditos a los trabajadores con base en sus ingresos económicos.

En México, la política estatal en relación con la provisión de vivienda ha sido manejada por el Instituto de Fomento Nacional a la Vivienda del Trabajador (INFONAVIT), institución que se ha transformado en los últimos años, modificando el papel de constructor que antes tuvo, para convertirse en un promotor financiero mediante el otorgamiento de créditos colectivos orientados a apoyar organizaciones y grupos comunitarios, para la producción de vivienda y el pie de casa, en lugar de un producto totalmente terminado que resulta en la mayoría de los casos inapropiado. Otro caso interesante en México, es la forma con que el gobierno capitalino de Andrés Manuel López Obrador del período 2000-2004, mediante préstamos a la palabra para diferentes necesidades.

Por su parte, los países que han optado por llevar a cabo cambios en la legislación urbana, ya sea total o parcialmente, apoyan legal y financieramente a la sociedad en general en la adquisición y reconstrucción de sus viviendas; con la "liberación" de la profesión; permiten que ciertas construcciones se realicen por el usuario sin la supervisión o certificación de los arquitectos, tal es el caso del Reino Unido y a partir del 2004, también lo promueve así, el nuevo reglamento de construcción de la Ciudad de México.

Estos cambios en la práctica profesional, originados por la necesidad de simplificar procedimientos y de beneficiar a los mayores y más necesitados sectores de la población, marcan una tendencia que no podemos soslayar. Esto le abre al arquitecto posibilidades de una práctica diferente, y sus nuevas actividades requieren una formación diferente y un mayor grado de involucramiento con su sociedad, que necesita de su participación como investigador diseñador, técnico, gestor, promotor y administrador.

La creciente demanda por vivienda de bajo costo y en grandes cantidades presenta un campo no atendido; muchos arquitectos menosprecian el mercado que se presenta con la vivienda rural y de baja tecnología, siendo que éste es un importante reto dentro del campo del diseño y la tecnología

arquitectónicos, ya que es necesario optimizar los espacios a través del diseño innovador y bajar los costos de los materiales, así como reducir los tiempos y cambiar los procedimientos de construcción para beneficio de un alto porcentaje de la población, que ve cada vez más lejana la posibilidad de obtener créditos bancarios o de las fuentes tradicionales. Aunque la realidad es que estas opciones han sido monopolizados en el caso de la Ciudad de México a través de algunas pocas inmobiliarias ó desarrolladoras.

El estado mexicano también ha incrementado sus acciones en la organización, diseño y construcción de espacios urbanos, lo que en teoría abre para los arquitectos posibilidades en el campo del urbanismo y el diseño urbano, la planeación y la construcción de obra urbana, equipamiento, servicios e infraestructura así como dentro del campo de la gestión y la legislación urbanas. Un ejemplo interesante se tuvo en el Distrito Federal considerado como una práctica alternativa y su relación con la enseñanza se dió a raíz del sismo en 1985, en que la comunidad educativa se organizó para producir interesantes modelos urbano-arquitectónicos en la reconstrucción urbano-arquitectónica.

Paralelamente al crecimiento demográfico nacional y al déficit de vivienda, en las tres últimas décadas, tanto el número de programas de

arquitectura como sus egresados ha aumentado, no así el poder adquisitivo de la población en general. La innovación curricular, educativa y profesional no se ha dado en la misma proporción que la diversidad política, económica y social así como de las situaciones a las que se enfrenta el arquitecto de hoy y que rebasan los límites de su formación.



### V.7. La Relación entre la formación y la práctica profesional del Arquitecto en México.

Existe una extraña contradicción entre la formación y la práctica profesional del arquitecto, analizada desde el punto de vista de la falta de empleo del egresado por un lado y la necesidad social que se tiene por sus servicios, por el otro.

Una sana relación entre ambos, debería basarse en el conocimiento de las condiciones que le afectan, a través de la actualización de sus referentes.

Todo parece indicar que hace falta una "declaratoria nacional", que defina las condiciones de la sociedad actual y de la práctica profesional del arquitecto, que permita identificar la pertinencia de los perfiles profesionales que alimenten el diseño curricular para que éste responda a las necesidades particulares nacionales, regionales o locales. Seguramente existirá demanda por arquitectos en múltiples campos, incluyendo aquellos que se dediquen a hacer la arquitectura "tradicional" dirigida al cliente "clásico," pero todo indica la necesidad de diversificar las opciones dentro de la formación de los arquitectos para que la práctica profesional se proyecte hacia el futuro y que su cobertura social sea mas amplia, para el beneficio de otros sectores de la población y de los mismos egresados.

Se requiere de una verdadera *revolución educativa* para la arquitectura que responda a las nuevas condiciones socioeconómicas mundiales en las que México está involucrado como parte de una relación internacional derivada de las nuevas condiciones productivas mundiales. El movimiento actual en la *Arquitectura Moderna Mexicana* involucra una teoría y diseño propios por medio del rescate de los valores

tradicionales a través de la actualización y la interpretación de formas, colores y espacios tradicionales de los que estamos orgullosos. Es necesario aplicar la misma creatividad a los ámbitos cultural y tecnológico así como el disciplinar y pedagógico de su educación. La planeación educativa debe coadyuvar a cumplir con un proyecto de cambio de una realidad profesional que no es satisfactoria.

Se precisa ampliar la práctica profesional y renovarla constantemente a través de la investigación y la innovación tecnológica que se produce en el seno formativo y con ello, preparar mejor a los futuros arquitectos y actualizar a los egresados, lo que a su vez ampliará el sector de la población beneficiada por sus servicios y dará lugar, a una profesionalización de la disciplina y una práctica más comprometida e involucrada con su sociedad, pero sobre todo estaremos formando arquitectos equipados para los retos actuales y futuros.

## **V.8. La Evaluación Diagnóstica en la Formación del Arquitecto en México.**

Ya se analizó que la evaluación educativa se constituye actualmente como una actividad esencial dentro de los procesos tendientes a elevar la calidad de los procesos educativos.

Dentro de un esquema lógico, no se puede concebir el desarrollo de los procesos educativos sin conocer la intencionalidad del programa; esto es la identificación de los objetivos, y la evaluación de los procesos, contrastados con los resultados obtenidos. Tal esquema obliga a visualizar a la evaluación como una acción consustancial que acompaña cercanamente al proceso educativo.

En el caso de programas académicos, la evaluación se concibe como una estrategia para el mejoramiento de la calidad y para que los participantes de tales programas se conozcan y reconozcan en cuanto a su quehacer cotidiano.

Con esta perspectiva es que la evaluación en nuestro país inicia su camino un "parteaguas" en la tradición educativa mexicana, que no consideraba ese aspecto hasta la última década del siglo XX.

El presente trabajo tiene la intención de retomar los resultados más significativos de la experiencia diagnóstica de evaluación en México que resume los principales problemas identificados por el CADU-CIEES en su libro: *La enseñanza de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados*. Este estudio analiza los problemas comunes de los programas evaluados mediante un método simple de cruce entre los diagnósticos realizados desde 1994 al 2001.

Se identificaron los logros en los programas evaluados pero, principalmente problemas y también situaciones susceptibles de mejoría, que promovieron recomendaciones. Al ser la constante, los problemas detectados, metodológicamente, esto representaba una serie de elementos constitutivos de un panorama nacional o un diagnóstico nacional, dado que el problema se repetía en diferentes programas ubicados en regiones diferentes y bajo condiciones muchas veces desiguales. Se tomaron del estudio mencionado, algunos resultados de la experiencia evaluativa en la formación del arquitecto en México, para posteriormente sistematizarlos y fundamentar la propuesta final de este trabajo.

El punto de partida será como ya se mencionó, el análisis de los resultados que el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo publicó en el 2001, ya que ha diseñado y probado su metodología e instrumentos precisos para la evaluación diagnóstica y además porque constituye la primera y única experiencia en el tema de la evaluación que ha cubierto casi la totalidad del universo de estudio relativo a la enseñanza de la arquitectura en México.

Esto ha permitido una visión panorámica de la educación gracias al trabajo detallado en materia de investigación y la publicación de sus resultados.

El hecho de que el Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior ha cubierto la evaluación de casi el 100%, de los programas de arquitectura en instituciones públicas y una muestra considerable de las instituciones privadas consolidadas, le permite tener una perspectiva global, a nivel nacional, de la situación de los programas de arquitectura. A través del análisis riguroso, este organismo ha fortalecido la formulación de un diagnóstico objetivo acerca de la formación de los arquitectos en México.

Algunas de sus principales conclusiones, se desglosan a continuación para confirmar lo analizado en capítulos anteriores y se enuncian como sigue<sup>61</sup>:

- a) En la mayoría de los casos la formación de los arquitectos no se planteó con base en el diagnóstico de los requerimientos de la sociedad.
- b) La enseñanza de la arquitectura, que en el mejor de los casos responde a las características del contexto nacional actual, se manifiesta a través de programas rígidos, pues no se contemplan los cambios que el avance

<sup>61</sup> Panorámica de la Enseñanza de la Arquitectura en México. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación superior en México (CONPES); México, 1997

- tecnológico genera para el futuro próximo, circunstancia en la que habrán de desempeñarse profesionalmente los estudiantes en el presente.
- c) En los últimos años, la fundación de escuelas de arquitectura no procede ni responde a un análisis de factibilidad, como tampoco a las necesidades locales, regionales o nacionales.
  - b) El aspecto positivo de la libertad que poseen las instituciones para elaborar sus propias respuestas pedagógicas recae en la evidente buena voluntad de los actores de algunos programas.
  - e) Con relación a los planes de estudio, se han diseñado e intentado aplicar diversas estructuras con el propósito de lograr que el alumno sea capaz de entender a la arquitectura como un todo; de igual forma, vincular los conocimientos, habilidades y actitudes para la solución de problemas específicos. Sin embargo, hay instituciones que insisten en modelos tradicionales, donde los conceptos y la aplicación práctica carecen de relación intrínseca.
  - f) Frecuentemente, la revisión de planes de estudio se realiza como un requisito administrativo que no evalúa los logros y deficiencias de las propuestas anteriores para retomarlas y avanzar las propuestas.
  - g) No existe en la mayoría de los casos un programa de capacitación para los conductores de los programas académicos.
  - h) La sujeción de las instituciones públicas al subsidio oficial provoca una escasez permanente de recursos.
  - i) La insuficiente formación didáctica y la falta de una estructura consistente y reconocida por los docentes, obstaculiza el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que exista un plan de estudios pertinente.

### **El primer diagnóstico nacional**

La visión publicada sobre la formación del arquitecto está avalada por los diez pares académicos, quienes son profesionales expertos en la formación y la práctica de la arquitectura, quienes plantearon este panorama a partir de su participación en más de cien procesos evaluativos en México y el extranjero y quienes además, constituyen la masa crítica del CADU.

Ellos valoraron prioritariamente la calidad que presentaban los procesos formativos de los programas evaluados en congruencia con sus objetivos y la consistencia-congruencia entre ambos elementos. El trabajo de evaluación consecuente



que fue desarrollando, el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, tuvo la oportunidad de comprobar este estudio panorámico con el análisis concreto e individual que se llevó a cabo en todo el país.

Esto implica detectar las diferencias contrastantes entre instituciones y modelos educativos, considerando su ubicación geográfica y características socioeconómicas.

Los elementos que se presentan a continuación se basan en las recomendaciones<sup>62</sup> que inciden con mayor insistencia en los reportes que el Comité ha entregado oficialmente y que a continuación se enlistan: a) Es necesario incrementar los cursos de actualización para la planta docente; b) Es indispensable la elaboración de un plan de desarrollo específico para cada programa; c) Es necesario revisar la estructura del plan de estudios; d) Se requiere revisar y elaborar perfiles de ingreso y egreso; e) Se recomienda adecuar la infraestructura; f) Se requiere revisar los programas de estudio de las asignaturas; g) Es necesario revisar los criterios de evaluación de los aprendizajes h) Se requiere una mayor dotación de equipo de cómputo e infraestructura educativa; l) Plantear la gestión de apoyos financieros; j) Diseñar mecanismos para ampliar la planta de profesores.

En un análisis más profundo de las recomendaciones anteriores, se

plantean los siguientes elementos, con el propósito de puntualizar el estado en que se desarrollan los procesos de formación del arquitecto en México:

1. La persistencia, de modelos educativos rígidos que están lejos de buscar como su fin el desarrollo del individuo y su formación.
2. La errónea definición de objetivos académicos que persiguen la formalidad en lugar de enfocarse hacia la consecución de hallazgos académicos.
3. El diseño curricular es inconsistente o falta de dirección, al no tener claros los objetivos del programa.
4. La carencia de método y sistema en la investigación en arquitectura, por lo tanto, la escasa investigación y producción editorial.
5. La ausencia de planeación y desarrollo teórico-científico de la disciplina.
6. Escaso fundamento teórico metodológico en la enseñanza en general, debido a la deficiente formación, actualización y desarrollo docente.

<sup>62</sup> CADU CIEES. Ibidem 2001.

7. Procesos pedagógicos inadecuados en el taller de composición o diseño arquitectónico, ya que este evento no se concibe como un proceso de transformación del hábitat humano, sino en la reproducción prototípica de un modelo transmitido con conceptos exógenos de tiempo y lugar, cuestión que bien podría resolver la presencia de estudios teóricos a favor del ejercicio práctico del proceso educativo.

8. La repetición y falta de actualización en la enseñanza, de métodos y procedimientos constructivos acordes con las dinámicas sociales, así como con las situaciones demográficas y económicas del sitio en circunstancias inéditas.

9. Para la sociedad y las autoridades, la enseñanza de la arquitectura aparece como un ente aislado de las demandas de la sociedad. En consecuencia, se le asume como una actividad de lujo ó superflua, criterio que determina la escasa asignación de becas y los apoyos económicos para los investigadores del área.

Todo lo anterior ha sido detectado desde una perspectiva de evaluación integral, a través del primer comité

evaluador especializado en el área de la Arquitectura en México y el único, hasta la aprobación del COMAEA (Consejo Mexicano de Acreditación para la Enseñanza de la Arquitectura) en el año 2002. Si bien es cierto que en las últimas décadas el Estado ha establecido medidas de comunicación entre las instancias que existen para la evaluación, (cuyas características se han definido previamente), también lo es el hecho de que éstas no se han consolidado bajo un esquema integral de evaluación.

La adecuada combinación e interacción de las instancias que intervienen en la evaluación del sistema, que cumple diversos propósitos, sería más enriquecedora, si compartiera los mismos parámetros, ya que confrontaría desde diversos ángulos las opiniones para conformar un diagnóstico reforzado.

Es por ello que al exponer los resultados de un primer diagnóstico nacional en la formación de los arquitectos en México, el valor de la investigación que el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior ha publicado cobra mayor peso, y más aún si se considera este primer paso como parte de una serie de medidas y procedimientos a favor de la planificación educativa de la disciplina.

Este elemento, constituye la primer propuesta ya que todas las modalidades adquirirían su peso

específico; en términos generales, podríamos afirmar que los puntos de coincidencia de todas las instancias evaluadoras de la educación superior persiguen como su objetivo final el mejoramiento de la calidad de la misma, por ello, se presenta como urgente definir un modelo integral a partir de los resultados parciales de la evaluación y de los elementos esenciales que deben tener todos los programas, tales como la definición de paradigmas y sus contenidos, así como las cualidades deseables en cada uno de los ámbitos a considerar.

Si se analiza detenidamente, la integración de un modelo integrador por parte del Estado, constituye la base para la definición y establecimiento de los criterios y parámetros para la evaluación-planeación y la acreditación de programas académicos.

Sin embargo, es necesaria una advertencia: aún cuando tiene que proceder el desarrollo de las acciones señaladas, hace falta comunicación e interés de la comunidad académica. También es necesario romper algunos mitos acerca de la formación de los arquitectos, siendo uno de ellos el de que la riqueza formativa depende exclusivamente de los recursos materiales ó tecnológicos, más que de la creatividad en los medios utilizados (procesos).

Otro aspecto, es la idea de que la vida colegiada y académica de la institución puede sustentarse, cuando, en la realidad, sólo el 15%

de los profesores (en promedio) está dedicado de tiempo completo a la academia y está mal remunerado.

En un país como el nuestro, lleno de carencias y deficiencias en el sistema educativo superior, debe prevalecer el principio de la mutua colaboración, más que promover la competencia entre individuos y entre instituciones, pero ésta debe hacerse con una visión de planeación.

La calificación, como una herramienta para elevar la calidad de la educación, debe desmitificarse, ya que por sí misma no es capaz de asegurar el desarrollo de los procesos, a menos que se contextualicen e instrumenten metodologías de comunicación con entidades similares en objetivos y un perfil tendiente a elevar la calidad de la educación.

De acuerdo a lo expresado a lo largo de este trabajo, se puede afirmar que la evaluación diagnóstica es uno de los elementos centrales para comprender la dinámica que caracteriza a la educación; a través de ella se reconocen los factores que determinan una historia, una situación y una prospectiva.

En tal sentido, la evaluación no cumple exclusivamente con una descripción de problemas y fortalezas, antes bien, la evaluación proporciona elementos que contribuyen a la interpretación y comprensión de intenciones, procesos y resultados.

La aproximación a esta visión panorámica sobre la enseñanza de la arquitectura, nos lleva a plantear la necesidad de trascender el conocimiento que se tiene y proponer alternativas para solucionar la problemática reportada. Desde luego esta tarea no es competencia exclusiva de los organismos evaluadores, pues en ella han de participar todos los involucrados en la evaluación de la educación de la arquitectura en México, (expertos, evaluadores y evaluados).

### **V.9. La Acreditación en la Enseñanza de la Arquitectura.**

En México la acreditación como un mecanismo de evaluación de programas académicos tiene poca tradición y sus procesos de evaluación apenas se están iniciando, a diferencia de otros países en los cuales constituye una vieja práctica ampliamente aceptada, cuyo propósito está perfectamente acotado en el reconocimiento de instituciones y programas académicos.

El reciente interés que México tiene por la acreditación, se enmarca dentro del subsistema de educación superior y puede explicarse a partir de diversos factores, entre los que sobresalen la de política educativa y la rendición de cuentas a la sociedad.

El primero tiene que ver con la asignación de los recursos presupuestales a las instituciones.

El segundo se relaciona con aspectos de corte internacional que ofertan el subsistema educativo. Sin embargo, ambos aspectos responden a políticas y tratados comerciales, dentro de cuyas condiciones se está requiriendo la homologación de grados y criterios de certificación profesional.

La justificación que sustenta la necesidad de un sistema de acreditación de la educación, señala como premisa el mejoramiento de la calidad educativa, hecho que de suyo representa un problema por las diversas implicaciones que conlleva el hablar de calidad.

Por otra parte, la diversidad de factores y fines que orientan a la acreditación han ocasionado el manejo de acepciones que enmarcan distintos niveles de acreditación como lo son: la evaluación de los aprendizajes, el reconocimiento oficial y la certificación de estudios, entre otros. Todas ellos a su vez, corresponden a distintos ámbitos; el de los individuos, el de programas y el de las instituciones académicas.

La acreditación correspondiente a los sujetos e instituciones se ha relacionado con el reconocimiento y el prestigio social que otorgan los grados. En el ámbito institucional, la acreditación hace referencia a la promoción de la calidad y la pertinencia de las condiciones específicas de funcionamiento que las universidades buscan demostrar a la sociedad.

La acreditación en este sentido garantizaría la calidad y credibilidad de un proceso educativo y de sus resultados.

“En la medida que la acreditación institucional y de programas académicos representa un mecanismo para orientar la tarea educativa de la formación profesional, de acuerdo a prácticas y resultados ampliamente reconocidos a nivel nacional e internacional, se convierten en un medio indispensable para impulsar el mejoramiento general del sistema. De ahí que la acreditación tenga un papel estratégico dentro de la organización y eficiencia del sistema de educación superior”.<sup>63</sup>

#### **V.10. La evaluación diagnóstica y la acreditación; sus fines comunes**

La evaluación diagnóstica tiene como fin la explicación de un proceso, en ese sentido, es un mecanismo que influye en el reconocimiento de los resultados, lo cual es fundamental para valorar el potencial de desarrollo basado en los recursos de que se dispone; la importancia de este hecho está conectado con el ejercicio de la planeación, la intencionalidad y el seguimiento del proceso.

<sup>63</sup> Pallan Figueroa, Carlos. “Sistemas de acreditación y acreditación para la profesión de abogado”. En Revista de educación Superior. México, ANUIES, N° 96. pág. 8.

Por su parte, la finalidad de la acreditación es el otorgar credibilidad social al programa. De acuerdo con esto, es necesario potenciar la complementariedad de ambos procesos. La evaluación y la acreditación deben ubicarse en su real significado y alcance. Por sí misma la acreditación no puede ser una garantía de calidad, en todo caso la pregunta fundamental sería: ¿Qué se entiende por calidad y con que criterios se establecerá su operación?. La acreditación puede convertirse en un instrumento valioso si contribuye a un esquema general de evaluación y siempre y cuando cumpla con el papel que se le ha asignado, el de otorgar credibilidad a los programas educativos ante la sociedad.

“El concepto en sí mismo es alusivo y elusivo: alusivo porque hace referencia a un valor, una cualificación, a un juicio axiológico. Elusivo porque no aborda atributos del objeto de una manera inequívoca y universalista”<sup>64</sup>

Cuando fueron creados los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, una de las funciones puntuales que les fue asignada además de la evaluación, fue la de la acreditación, a la cual se le conceptuó como “el reconocimiento que puede otorgarse

<sup>64</sup> Mendoza Rojas Jesús. Contexto de la evaluación de la educación Superior en América Latina. En Revista de Educación Superior. México, ANUIES, 1993. N°. 88 p.15

a unidades académicas o a programas específicos, en la medida en que satisfagan criterios y parámetros (estándares) de calidad, convencionalmente establecidos.”<sup>65</sup>

Sin embargo, debido a la gran diversidad de instituciones y programas educativos, así como a la necesidad de realizar un reconocimiento general del propio subsistema de educación superior, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior han priorizado la evaluación diagnóstica y las asesorías, para lo cual han hecho una diferenciación entre la evaluación diagnóstica y la evaluación con fines de acreditación.

Mientras la primera (evaluación diagnóstica) es una evaluación de carácter integral, con un sentido analítico y explicativo, y cuyo resultado se manifiesta a través de la proposición de recomendaciones exclusivas, encaminadas al mejoramiento del programa, la evaluación con fines de acreditación debería desarrollarse a partir de una medición paramétrica, basada en la comparación del estado de un programa con respecto a indicadores específicos y convencionalmente aceptados, relativos a una estructura y situación académica deseable y a una práctica profesional ética y sustentable.

---

<sup>65</sup> “Evaluación y acreditación de la educación superior en México. Estado del arte y sugerencias para la conformación de un sistema nacional de Evaluación y Acreditación”. XXVII sesión ordinaria de la Asamblea de la ANUIES, Universidad Autónoma del Estado de México, 1996. pp. 3ss.

## **El carácter de la acreditación**

En México, todas las modalidades de la evaluación tienen que adquirir un carácter formativo, su aporte al mejoramiento de la educación superior sería muy pobre, si el fin primario e la acreditación fuera el de otorgar prestigio, o si se manifiesta con un carácter punitivo.

Tampoco es deseable aunque sí muy probable que a partir de la acreditación se genere una competencia entre las instituciones dado el carácter oficial de requisitos para el financiamiento que el Estrado le otorga. Por otro lado, para adquirir el carácter formativo, es preciso llegar a diversos acuerdos que requieren de la participación de los involucrados en los procesos conductivos de la educación y en el campo profesional.

Se requiere de la elaboración teórica que oriente el camino del desarrollo disciplinario esperado; se tienen que construir acuerdos que permitan, sin perder la identidad ni hacer a un lado la situación de cada programa, reconocer los referentes epistemológicos, metodológicos y ontológicos que garanticen la atención a las necesidades de la sociedad así como también los requerimientos de los campos y prácticas profesionales emergentes.

De tal manera que no se puede hacer a un lado la importancia de la evaluación diagnóstica y sus resultados.

En todo caso, de éstos tendrían que salir las bases para constituir los insumos para la elaboración del marco teórico, los instrumentos (parámetros) y los mecanismos metodológicos de la acreditación. Por otra parte, para que la acreditación adquiera un carácter formativo es necesario que se retome el carácter cualitativo de la evaluación.

La acreditación en este sentido no puede ser un ejercicio único de medición de valores o funcionar como una lista de cotejo de logros y deficiencias. Por ello la construcción de los criterios, indicadores y parámetros de evaluación deben considerar el carácter cualitativo que subyace a todo proceso; es decir, la acreditación no puede privilegiar como insumo principal los *resultados* obtenidos por el programa.

La acreditación ante todo debe permitir a las instituciones reconocerse en cuanto a su capacidad de gestión, y producción académica.

En este sentido debe visualizarse con precaución el sentido de la medición y la comparación entre instituciones, ya que si bien no se puede soslayar el carácter de los parámetros, en su elaboración debe cuidarse que éstos, más que excluir sean un referente relativo a la elaboración de metas de desarrollo.

Desde un punto de vista sociológico, se hace necesaria la conciencia de los evaluadores acerca

de la intención real de la acreditación (lo que Carmen Carrión llama la *preverdad*) ya que por sí misma no puede garantizar el fomento de la calidad de los programas, si antes no se proveen los insumos indispensables que permita a las instituciones y a sus actores la búsqueda de la calidad que pretende demuestren.

El papel que la sociedad asuma en cuanto al establecimiento de los valores de la educación, deberá tener un impacto importante dado que de ello dependen las acciones formativas que las instituciones deberán realizar.

En tal sentido acciones como la macroplaneación, el reconocimiento de los referentes culturales y los perfiles sociodemográficos, el desarrollo tecnológico entre otros, se constituyen en los aspectos contextuales de la acreditación.

### **Los elementos formales de la acreditación**

Cualquier proceso de acreditación requiere de referentes específicos que puedan abarcar la personalidad formativa y resultados de cada institución educativa; este precepto, habrá de ser vinculado con determinados parámetros ubicados en ámbitos y factores que determinan las características formativas de la profesión en cuestión.

De lo anterior se desprende que la evaluación diagnóstica, constituye el

indicador más importante para describir y determinar el curso que presenta la evolución particular de la institución educativa, y del programa evaluado ya que el diagnóstico identifica los problemas y presenta alternativas para consolidar el proyecto educativo que la caracteriza.

La segunda fase de este proceso, está enmarcada en el seguimiento de las recomendaciones estudiadas de manera conjunta entre el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y la institución, que constituye otro elemento dirigido hacia los indicadores que determinan el carácter de la acreditación.

Para establecer los parámetros que sustentan la calidad de un proceso formativo deben considerarse entre otras variables fundamentales, las siguientes:

1. La contextualización socioeconómica y ambiental donde se ubica la institución y el programa.
2. Los ámbitos de influencia local y regional derivados de sus características académicas y necesidades del entorno.
3. Los elementos en que se sustenta su génesis estructural, educativa y la experiencia derivada en el período de funciones.
4. Los procesos de construcción de los modelos educativos.

5. La congruencia entre los procesos formativos y los perfiles de egreso.
6. Los sistemas y parámetros de autoevaluación y el destino de los resultados.
7. El Marco Normativo Institucional.
8. La aplicación del Plan de Estudios.
9. Recursos Humanos (gestores, investigadores, docentes, etc.).
10. Organización Institucional.
11. Infraestructura física.
12. Los resultados obtenidos.

Este conjunto de variables determinan las condiciones de función y de prospectiva institucional, y sobre todo del programa a partir de los cuales se establece la articulación con los parámetros ideales que colegiadamente deben ser acordados por los sectores que participen del proceso de acreditación.

El tema, por su naturaleza, ha propiciado polémicas y controversias al ubicarse en diversos contextos.

Si el propósito es definir indicadores semejantes a los de carácter internacional, se puede caer en una dinámica de homologación que temerariamente presupone que el egresado incursionará en mercados de trabajo heterogéneos y exógenos.



Si bien lo anterior pareciera una buena razón, esto no deja de ser en realidad una visión sectorial impulsada por las tendencias de globalización que soslayan las demandas y condiciones internas que configuran escenarios laborales, dinámicos y potenciales, pero esencialmente distintos.

Derivado de la experiencia que se ha adquirido a lo largo de 10 años de funciones en la evaluación diagnóstica, la comunidad educativa en Arquitectura ha obtenido una serie de indicadores tanto de orden cualitativo como cuantitativo, que le permiten establecer las bases estructurales para formular un proyecto de parámetros.

Si bien este trabajo ya se encuentra en una fase avanzada, una vez terminado, constituiría una contribución importante para definir de manera colegiada y en coordinación con asociaciones y organismos como la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A.C., Asociación de Escuelas de Diseño Gráfico, A.C. los Colegios Profesionales, cuáles y de qué tipo son los indicadores que permitan determinar los niveles de calidad y eficiencia de un programa educativo. La situación económica y social de México se refleja en la Educación Superior en el país como microcosmos del primero, siendo uno de sus rasgos su amplia diversidad de instituciones y también sus disímiles niveles de calidad.

Estos son una consecuencia del incremento demográfico que eleva sistemáticamente el número de aspirantes a ingresar a la educación superior en todas las áreas del conocimiento. La inscripción de educación superior se ha incrementado de manera impactante pues, entre 1970 y 1990 aumentó aproximadamente de 212,000 a un millón de estudiantes, lo cual representa un incremento de más del cuatrocientos por ciento.

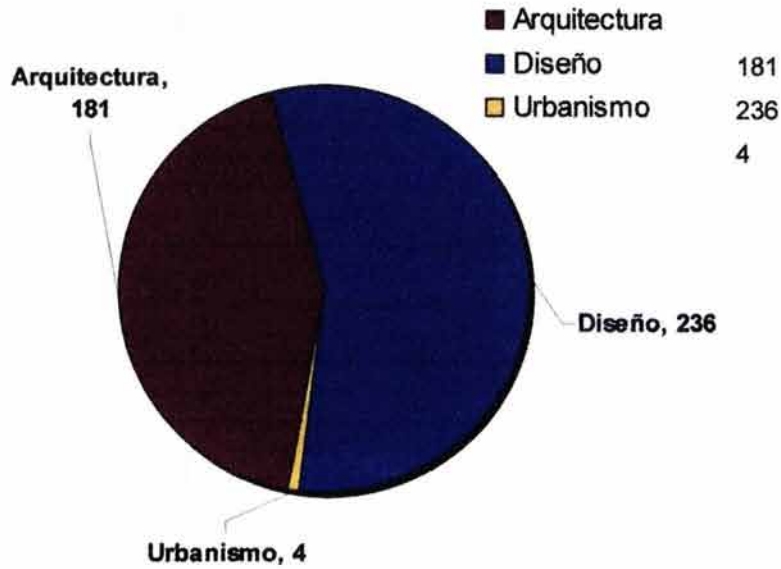
Las autoridades federales del gobierno mexicano y los organismos internacionales mencionan invariablemente dentro de sus discursos oficiales los objetivos de: mejorar la calidad de la educación y racionalizar la administración de los recursos para ella, como uno de los elementos fundamentales para el desarrollo, pero como consecuencia del incremento demográfico y del número de aspirantes a ingresar al nivel de educación superior, el país se ha visto en la necesidad de diseñar e impulsar, programas educativos enfocados a cubrir sus ámbitos de demanda no obstante la diversidad de éstos.

Sin embargo, la educación superior en México debe enfrentar tres importantes retos: la cobertura, la calidad y procurar los medios para llevar a cabo los dos primeros mediante la evaluación, como un elemento clave en el diseño de estrategias de planeación y conducción de las políticas estatales en la formación de profesionales de alto nivel.

## Matrícula del Área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Nombre de la Carrera	No de Esc.	Area	Púb	Priv	1er_INGR	Tot CARR	Tot EGRE	Tot TIT
Arquitecto	102	Arquitectura	39	63	6964	34518	4532	3037
Arquitecto (Ds. Int.)	2	Arquitectura	0	2	45	100	0	0
Arquitectura	1	Arquitectura	0	1	13	36	0	0
Ing. Arquitecto	5	Arquitectura	1	4	1056	4187	285	519
Ing. en Diseño	1	Diseño	1	0	57	156	4	0
Ing. en Diseño Gráfico Digital	1	Diseño	0	1	23	82	0	0
Ing. en Diseño Industrial	1	Diseño	0	1	15	26	0	0
Lic. en Arquitectura	64	Arquitectura	10	54	2553	10184	1045	740
Lic. en Arquitectura de Interiores	3	Arquitectura	0	3	3	23	7	1
Lic. en Arquitectura del Paisaje	1	Arquitectura	1	0	76	136	11	3
Lic. en Arquitectura Esp. en Diseño	1	Arquitectura	0	1	16	54	7	0
Lic. en Arquitectura y Urbanismo	2	Arquitectura	1	1	222	742	92	0
Lic. en Diseño	1	Diseño	1	6	243	931	104	24
Lic. en Diseño Ambiental	2	Diseño	1	1	149	430	57	11
Lic. en Diseño Artesanal	1	Diseño	1	0	0	22	7	1
Lic. en Diseño Artístico y Publicitario	1	Diseño	0	1	2	3	0	0
Lic. en Diseño Bidimensional	1	Diseño	0	1	0	47	33	0
Lic. en Diseño de Indumentaria	1	Diseño	0	1	0	26	0	10
Lic. en Diseño de Interiores	15	Diseño	2	13	177	585	52	63
Lic. en Diseño de Interiores y Ambientación	1	Diseño	1	0	55	336	24	13
Lic. en Diseño de Interiores y Paisajismo	1	Diseño	0	1	18	59	11	23
Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica	6	Diseño	2	4	514	2099	271	190
Lic. en Diseño Gráfico	142	Diseño	14	128	6171	21025	2155	1110
Lic. en Diseño Gráfico Computarizado	1	Diseño	0	1	0	1	0	0
Lic. en Diseño Gráfico e Industrial	1	Diseño	0	1	34	100	8	19
Lic. en Diseño Gráfico Electronico	1	Diseño	0	1	8	21	0	0
Lic. en Diseño Gráfico para la Comunicación	1	Diseño	0	1	49	206	17	7
Lic. en Diseño Gráfico Publicitario	2	Diseño	0	2	65	89	0	0
Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Artística	1	Diseño	0	1	7	22	1	0
Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario	5	Diseño	0	5	237	727	84	24
Lic. en Diseño Industrial	25	Diseño	12	13	1196	4546	403	308
Lic. en Diseño Publicitario	4	Diseño	0	4	88	321	41	39
Lic. en Diseño Textil	2	Diseño	0	2	62	257	28	28
Lic. en Diseño Textil y de la Cofección	1	Diseño	1	0	39	279	22	22
Lic. en Diseño Tridimensional	1	Diseño	0	1	0	37	30	0
Lic. en Diseño Urbano	1	Urbanismo	0	1	4	6	0	0
Lic. en Diseño y Comunicación Gráfica	1	Diseño	0	1	19	55	0	0
Lic. en Diseño y Comunicación Visual	4	Diseño	2	2	682	2128	0	0
Lic. en Diseño y Mercadotecnia en Modas	4	Diseño	0	4	118	398	56	17
Lic. en Diseño y Producción Publicitaria	1	Diseño	0	1	101	326	13	1
Lic. en Urbanismo	2	Urbanismo	2	0	75	185	7	14
Lic. en Urbanística y Medio Ambiente	1	Urbanismo	1	0	40	40	0	0
	421		93	328	21166	85551	9407	6224

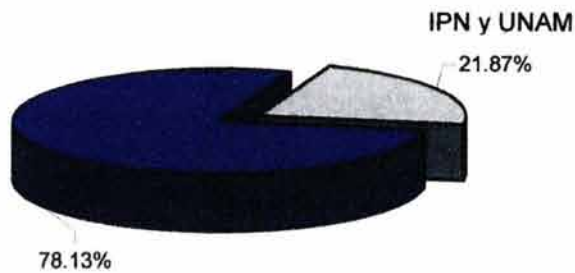
Universo de Estudio. Área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo



Porcentaje de Instituciones de Educación Superior por régimen



Centralización de la matrícula de arquitectura



Fuente: CADU-CIEES

Handwritten text line.



Handwritten text line.



Handwritten text line.



## CAPITULO VI: Hacia nuevos paradigmas en la formación del arquitecto en México.

### Introducción

Hasta aquí, hemos analizado diversos paradigmas inconexos de la evaluación educativa. En este capítulo, se desarrolla la propuesta integrada por tres elementos conexos, tendientes a la consolidación de los programas académicos de la arquitectura.

La factibilidad de esta propuesta estriba en la tesis de que desarrollando los tres elementos que se describirán, es posible llevar a cabo la planeación, el desarrollo y consolidación de programas educativos con pertinencia, coherencia y consistencia.

El primer elemento que se propone en este trabajo, tiene que ver con la macroplaneación del sistema educativo en el nivel superior y con la necesidad de que el Estado consolide un Sistema Integral de Evaluación, en donde los diferentes organismos que se han ido instalando para la evaluación enriquezcan esta actividad.

El segundo elemento, se refiere a la planeación y adopta el diagnóstico nacional publicado por el CADU-CIEES<sup>66</sup> como el punto de partida del

desarrollo y consolidación de la disciplina a nivel nacional.

El tercer elemento, aborda la microplaneación, en este caso la propuesta está dirigida a la comunidad académica de cada programa, a quienes se proponen algunos instrumentos, entre ellos los elementos de categorización del Marco de Referencia para la Evaluación del CADU-CIEES, el modelo de evaluación planeación y algunas matrices a desarrollar por cada comunidad académica, para la definición y diseño de sus indicadores y parámetros de evaluación y acreditación.

Como parte indispensable de la propuesta, se sintetizan las características más importantes de cada referente desarrollado en el texto de este trabajo; *el social, el institucional, el profesional y el disciplinar*, los cuales sustentan la propuesta, con la intención de que las comunidades educativas revisen y apliquen estos referentes en el diseño, desarrollo y consolidación de sus programas académicos, y para elaborar o ratificar fundamentadamente sus propios paradigmas educativos, además de elaborar sus parámetros y revisar los criterios con los que se

<sup>66</sup> Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados. CADU-CIEES. México D. F. 2001.

autoevaluarán y serán evaluados por los diferentes organismos del sector oficial.

La propuesta a su vez, parte de tres fundamentos:

El primero, de carácter filosófico, a partir del cual se analiza a cada programa educativo como un cuerpo altamente complejo, con aspectos y características específicas de origen, ubicación geográfica, recursos y vocación natural, que requiere de acciones particulares, adecuadas a su naturaleza propia y nivel de desarrollo.<sup>67</sup>

El segundo, se refiere a lo que el CADU denomina *proceso de consolidación*<sup>68</sup>, que ubica a cada programa, en una fase de desarrollo.

Las fases de desarrollo están determinadas, entre otros elementos, por las debilidades generales de la disciplina, las cuales se tomarán del diagnóstico nacional publicado por el CADU-CIEES<sup>69</sup> y se describen ampliamente en el capítulo cinco.

---

<sup>67</sup> La realidad geográfica y cultural de cada programa, le asignan una vocación específica a cada programa: Por ejemplo, el desierto de Mexicali, exige una orientación de tipo bioclimático en la formación. O en los centros de alta densidad de monumentos históricos, inducen al programa a un enfoque histórico, y así sucesivamente.

<sup>68</sup> Marco de Referencia para la Evaluación. CADU-CIEES. México. 2000.

<sup>69</sup> La enseñanza de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo en México. Siete años de Evaluación Diagnóstica y sus resultados. CADU-CIEES. México.

Las debilidades se refieren a una serie de obstáculos, identificados a partir de un diagnóstico, que han frenado la consolidación de la disciplina.

Como parte de dichas debilidades se pueden mencionar tres de vital importancia:

1.- Una de carácter interno, que tiene que ver principalmente con el hecho de que no se ha profesionalizado la parte pedagógica en los centros de enseñanza.

2.- Otra de carácter externo, parte de la compleja esencia transdisciplinar que caracteriza los procesos de formación en la arquitectura, se refiere a las dificultades que esto conlleva para la clasificación de la disciplina y su ubicación oficial en un área del conocimiento, con el fin de poder definir así los criterios de evaluación para el otorgamiento del reconocimiento y los recursos del Estado a los programas educativos, de acuerdo a características propias.

3.- En la tercera, se sostiene que la evaluación oficial de los programas académicos se practica a través de diferentes organismos independientes entre sí, con una enorme dispersión, provocando de esta forma, desconcierto en la comunidad académica y también una multiplicidad de esfuerzos que bien podrían complementarse de existir un modelo integrador de la evaluación en México.

## VI.1. La propuesta

Ésta consiste en la sistematización de la evaluación en tres niveles: el gubernamental, el institucional y el de programas (con todos sus componentes), con el objeto de ordenar y coordinar las acciones propias de cada comunidad con sus alcances particulares.

Los criterios con que el estado otorga los niveles de consolidación y reconocimiento oficial de los programas generalmente son excluyentes entre las áreas tradicionales, lo que ha obligado a los programas de arquitectura a renunciar a su carácter transdisciplinar para facilitar su entrada a algún organismo que le permita la obtención de recursos, becas o reconocimiento oficiales a través, principalmente, de la SEP: CONACYT, PROMEP, PIFI, SNA y el SNI, en donde cada uno de ellos, funciona con criterios derivados ya sea de las ciencias sociales, la tecnología o la formación específica de los investigadores en estas disciplinas.

La propuesta involucra a toda la comunidad académica, incluyendo el sector oficial, en la aplicación del modelo de evaluación-planeación, descrito en el capítulo tres y cuyos detalles presento con el fin de identificar las características propias de la disciplina y sus particularidades por programa.

La naturaleza propia de la disciplina de la arquitectura marca su formación, misma que contiene en sus currícula al menos tres áreas del conocimiento: Las ciencias sociales, la tecnología y el diseño, la multiplicidad de criterios y parámetros con los que se le ubica y evalúa han resultado ciertamente ineficaces, incluyendo en esto a los programas de postgrado.

La propuesta incluye uno que ha sido aplicado en algunos capítulos durante el desarrollo de esta tesis, anteriormente a esto, ha sido planteado, desarrollado y utilizado en los CIEES y propuesto por este mismo organismo en la construcción de los criterios y parámetros de los organismos evaluadores y acreditadores para medir el desarrollo y desempeño de los programas educativos de varias disciplinas, entre ellas, arquitectura.

Ya que el modelo mencionado, es de carácter integral, y ha sido ampliamente probado por los CIEES desde 1991, se propone para su desarrollo en la evaluación de la enseñanza de la arquitectura.

Considerando que existen varios organismos evaluadores y que cada uno cuenta con su propio modelo e instrumentos de evaluación, es claro que están dadas las condiciones para la aplicación de un modelo integrador que otorgue a cada organismo su peso específico, en función de un sistema común.

## Los objetivos

El objetivo principal de la propuesta es fortalecer los programas individualmente para que alcancen la madurez y posteriormente la trascendencia. Esto conlleva un conocimiento profundo de los cuatro referentes que le permitan lograr su identidad y consolidar un sistema nacional entre los diferentes programas de arquitectura del país.<sup>70</sup>

El crecimiento cuantitativo no controlado hace dudosa la calidad de los procesos educativos. Los datos contundentes de la Educación superior muestran un crecimiento cuantitativo desmesurado sin precedente en los últimos treinta años, pero con un incipiente desarrollo cualitativo de la educación superior en nuestro país, esto ratifica la propuesta de un modelo que propicie el equilibrio y fortalecimiento, particularmente entre las disciplinas del área de la ciencia y la tecnología.

En el desarrollo de las propuestas, como ya se ha mencionado, se utilizarán tres elementos, dos de los cuales han sido probados y además constituyen la única experiencia que hay en el país acerca de la evaluación-planeación en la formación de los arquitectos en México; y el tercero, se refiere a la necesidad de consolidar un sistema integral de evaluación, estos son:

<sup>70</sup> Siendo la formación de redes y líneas de investigación y docencia una alternativa de unión para la consolidación del área, se propone la colaboración interinstitucional para lograrlo.

- a. El diagnóstico nacional del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo publicado en el año del 2001, con los resultados de la evaluación que durante siete años constituyó la fuente directa de sus conclusiones. Este documento fue publicado bajo el nombre de la "Enseñanza de la Arquitectura, El Diseño y El Urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados".
- b. La aplicación de los instrumentos diseñados y aplicados por los CIEES<sup>71</sup>. Modelo de evaluación utilizado por los CIEES durante diez años en el área de arquitectura, diseño y urbanismo, desarrollado ampliamente por el Dr. Jorge González González<sup>72</sup>, que plantea el análisis de **cuatro referentes**: el social, el disciplinar, el profesional y el institucional.
- c. La diversidad de organismos evaluadores de los diferentes niveles, pero sobre todo la evaluación de programas, que aún no se consolidan en uno solo que complementariamente evalúe el sistema de educación superior.

La experiencia documentada de los CIEES que existe sobre la

<sup>71</sup> El desarrollo y aplicación del modelo y algunos instrumentos de evaluación han sido aplicados en los CIEES por casi catorce años.

<sup>72</sup> Vocal Ejecutivo del Comité de Ciencias Naturales y Exactas de los CIEES



evaluación de la enseñanza de la arquitectura en México a través de diez años de trabajo de su Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, constituyen una fuente primaria de información para la planeación de la enseñanza de la arquitectura en México, como ya se vio en capítulos anteriores.

Finalmente se presentará una propuesta metodológica que oriente la definición de criterios, parámetros e indicadores para que la comunidad académica inicie la definición y propuesta de sus paradigmas educativos, tomando como base los referentes estudiados que le proporcionarán los indicadores de sus contextos institucional, regional y nacional de México, a partir de sus características internas propias detectadas en los capítulos 3 y 4.

Para la construcción de criterios, parámetros e indicadores, sustento de la evaluación y la acreditación, se propone que sean las propias comunidades académicas con sus especificidades particulares en cada región geográfica y cultural, quienes los elaboren.

Para ello, se presentan algunos instrumentos que coadyuven en esa tarea, a partir de la redefinición o ratificación del quehacer del arquitecto y su perfil educativo en cada caso, para que, finalmente, las propias comunidades académicas puedan diseñar sus mecanismos de autoevaluación y desarrollo, con el propósito de estar en mejoría

constante y lograr una madurez que le permita enfrentar las evaluaciones externas en condiciones de equidad.

## **VI.2. El Sistema Integral de Evaluación, los Instrumentos de la Evaluación Diagnóstica y el Modelo.**

### **VI.2.1. Niveles de Evaluación**

Actualmente, los organismos de evaluación que el Estado ha formado y avalado, operan de manera independiente uno del otro.

Los niveles de evaluación a desarrollar pueden dividirse en tres:

- 1 La evaluación del individuo.
- 2 La evaluación de programas.
- 3 La evaluación de Instituciones.

El modelo CIEES es hasta ahora el único que considera en su metodología los cuatro niveles.

4. Investigación.

## Niveles y características de la Evaluación, en México<sup>73</sup>

NIVELES	OBJETIVOS DE EVALUACIÓN	PROPÓSITO	MÉTODO	INSTANCIA	RESULTADOS
INDIVIDUO	APRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ACREDITACIÓN</li> <li>2. CERTIFICACIÓN</li> <li>3. FINANCIAMIENTO</li> </ol>	SEGUIMIENTO DEL PROCESO  INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	DOCENTES  CENEVAL  SEP	CONSTANCIAS DE APRENDIZAJE PROMOCIÓN  RECONOCIMIENTO LEGAL
PROGRAMAS	CURRÍCULUM <sup>74</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. DIAGNÓSTICO</li> <li>2. ACREDITACIÓN</li> <li>3. FINANCIAMIENTO</li> </ol>	ECLÉCTICO INTEGRAL  PARAMÉTRICO PARAMÉTRICO (comparativo)	CIEES.  ORGANISMOS ACREDITADORES  SEP y FUNDACIONES	PLAN DE DESARROLLO. CREDIBILIDAD. RECONOCIMIENTO.
INSTITUCIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROGRAMAS</li> <li>• GESTIÓN</li> <li>• INFRAESTRUCTURA</li> <li>• PRODUCTOS</li> <li>• OTROS</li> </ul>	DIAGNÓSTICO  NIVEL DE CONSOLIDACIÓN	VARIOS  PADRÓN	CIEES  PIFI, PIFOP y PROMEP	PLAN DE DESARROLLO  ASIGNACIÓN DE RECURSOS
INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RESULTADOS</li> <li>• PROCESOS</li> <li>• CUERPO ACADÉMICO</li> </ul>	NIVELES DE PROUDCTIVIDAD	PARÁMÉTRICO	CONACYT  SNI  COSNET	ASIGNACIÓN DE RECURSOS  RECONOCIMIENTO

Autor: Osvelia Barrera Peredo

<sup>73</sup> Ver Evaluación Educativa No. 22. Serie "Materiales de apoyo a la evaluación Educativa". CIEES-SEP-CONAEVA.

### VI.2.2. El Modelo.

El modelo propuesto de evaluación-planeación, es de carácter integral y con un corte ecléctico; utilizado por los CIEES desde su fundación en 1991, parte del planteamiento de Manuel Pérez Rocha coordinador general de los CIEES hasta 1998, y desarrollado posteriormente por Jorge González González.

Las experiencias particulares de los nueve comités que conforman a los CIEES han retroalimentado el modelo y al mismo tiempo es el sustento de la evaluación que ha llevado a cabo el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Este modelo, como ya se mencionó, se deriva del conocimiento, desarrollo y aplicación de cuatro referentes conceptuales que conforman su base.

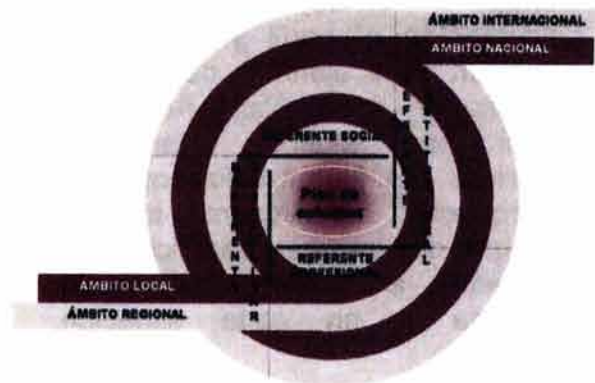
1. El referente social
2. El referente institucional
3. El referente disciplinar
4. El referente profesional

El principio del que parte este modelo, es el conocimiento profundo del programa académico a partir de la disciplina, el desarrollo de la profesión y el entorno social e institucional.

La universalidad del modelo radica en que su aplicación particular, puede y debe proporcionar los elementos que fortalezcan los

programas e instituciones, así como mejorar el desempeño de sus egresados.

### MODELO DE EVALUACIÓN



El principal objetivo es conocer la calidad de la educación superior en nuestro país, para mejorar su planeación y mejorar su calidad; se utiliza la evaluación diagnóstica por ser la modalidad con mayor experiencia en el camino de la evaluación integral, y con lineamientos oficiales.

La propuesta se sustenta en el desarrollo de los cuatro referentes del modelo evaluación planeación, aplicados a la enseñanza de la arquitectura. Por ello, los dos primeros capítulos se relacionan con el Referente Social e Institucional; el tercero y cuarto con el Referente Profesional, tanto de la evaluación como de la práctica profesional de la arquitectura, y el quinto con el Referente Disciplinar, al conjugarlos se desprenden algunas conclusiones que más adelante se precisan.

### VI.2.2.1. Síntesis Valorativa de los Referentes.

A través del análisis de los referentes, el programa académico deberá actualizar y enriquecer sus elementos teórico conceptuales que fundamentan el perfil y su diseño curricular. Este ejercicio deberá ser permanente y cíclico. Aquí se proporcionan algunos elementos generales que fueron utilizados para la propuesta del presente trabajo, pero que deberán ser identificados y analizados en detalle para cada programa y en cada situación particular

#### El Referente Social.

México no se puede sustraer a lo que acontece en el mundo. La riqueza acumulada se encuentra en un número cada vez más reducido de personas, a la vez que ahora existe una creciente cantidad de pobres entre los que hay que repartir menos recursos<sup>75</sup>.

Hoy, atestiguamos el fin del empleo, tal como lo conocemos<sup>76</sup>, envueltos en un sistema mercantilista con profundas desigualdades sociales que se han acentuado por los procesos económicos internacionales que afectan de manera global a los habitantes, tanto en la distribución de la riqueza como

en el aumento de la dependencia y, por ende, la pobreza.

Buscando una solución, nuestro país, así como muchos otros, se ha visto en la necesidad de iniciar tratados internacionales de comercio en condiciones no siempre favorables e incluso de profunda desigualdad en lo que respecta a su nivel de desarrollo y en los ámbitos tecnológico, social, económico y educativo.

El estado mexicano ha ido tomando decisiones tratando de aliviar el deterioro en la calidad de vida de sus habitantes, mismas que pueden reflejarse negativamente en su medio ambiente natural y construido.

La ausencia de proyectos adecuados a las particularidades de cada nación, han profundizado las enormes desigualdades sociales en el nivel internacional. Por ello es que al mencionar los cinturones de miseria, éste se convierte en un elemento típico generalizado de los países pobres, mas que una característica particular de una nación.

Los efectos que esta situación ha traído para la práctica profesional de los egresados universitarios son de desempleo, bajos salarios y una formación que pareciera resultar inadecuada bajo los criterios tradicionales.

<sup>75</sup> Roberto González Amador. México no logrará bajar 50% la cifra de pobres ni en el 2015: B.M. La Jornada. México 18 abril 04

<sup>76</sup> Viviane Forrester. "El horror económico". Fce. 1998

### El Referente Institucional

La creciente demanda que las instituciones universitarias han tenido, los problemas internos a los que se enfrentan por el incremento numérico de sus instituciones, programas y matrícula, no han permitido que su desarrollo cualitativo haya ido a la par con su crecimiento cuantitativo.

Siendo uno de los temas más preocupantes el creciente desempleo o subempleo de los egresados, aunado a la consiguiente frustración de muchos de los profesionales de todas las áreas por no practicar su profesión, es un tema que debe ser la principal preocupación del país y de las instituciones educativas

Como una respuesta oficial, puede mencionarse el esfuerzo que la apertura de nuevas opciones de espacios y ofertas educativas en las diferentes ramas del conocimiento ha llevado a cabo el Estado Mexicano a través de sus organismos educativos, institutos tecnológicos, universidades estatales, autónomas y otras.

La política educativa se definió hacia los sesentas con base en objetivos de cobertura geográfica nacional sobre todo, época en donde la matrícula constituyó por mucho tiempo el principal indicador para su financiamiento, basado en el cumplimiento de objetivos trazados en congruencia con una intención de cubrir las demandas sociales, y como una manifestación de la posibilidad de movilidad social.

Como ya hemos visto en capítulos anteriores, esta tendencia fue trastocada históricamente por diversos fenómenos socioeconómicos. Por una parte, la demanda en materia de educación superior superó la capacidad del Estado para atenderla y obligó a modificar las rígidas estructuras ideológicas que hasta el inicio de los años cuarentas caracterizaron a las políticas educativas de nivel superior.

Por otra parte, los fenómenos económicos recesivos, que manifestaron su severidad en México a partir de 1976 y presentaron un carácter endémico en los albores del siglo XXI, influyeron de manera determinante en la incorporación de procesos de evaluación en los sistemas y programas educativos de nivel medio y superior, los cuales se asumieron como mecanismos orientados a elevar la calidad de los egresados y racionalizar el destino de los recursos con relación a los productos de las tareas sustantivas que la sociedad recibe o debe recibir de los organismos públicos de educación superior.

Estos criterios adquirieron mayor relevancia cuando el país emprendió su incursión a los ámbitos de intercambio internacional en el irreversible esquema de globalización que previsiblemente tipificara las relaciones con sociedades acostumbradas a desarrollar evaluaciones endógenas e influidas por los factores de cambio externos ó del extranjero.

En otros países, principalmente europeos, la práctica de la evaluación de la educación superior, tiene décadas de haberse puesto en práctica y se le asume como parte de la planeación gubernamental para el desarrollo de un proyecto, que en México se está gestando muy recientemente.

Dentro de este contexto, la evaluación de programas e instituciones en el extranjero se ha llevado a cabo bajo la forma específica de la acreditación. En México, por razones históricas debe hacerse con pleno respeto a la autonomía y características de cada uno de los modelos educativos que las instituciones han adoptado. Los organismos acreditadores deben recomendar una serie de medidas para que la institución evaluada en forma individual, esté en mejores posibilidades de alcanzar sus objetivos académicos, constituyendo así el modelo más cercano a la estructura cultural en que se han desenvuelto las instituciones de educación superior.

### **El Referente Disciplinar**

Tanto la arquitectura como el diseño e incluso las artes, han tenido una destacada trayectoria en los países europeos y latinoamericanos. Por otra parte, La arquitectura y el urbanismo, en tanto que reflejan la cultura e historia de cada lugar, constituyen algunos de los indicadores por excelencia de la cultura y el desarrollo de un país;

éstos reflejan su idiosincrasia, al igual que sus costumbres y formas de organización social. La conservación de esta expresión espacial, a la vez que representa su identidad, es una traducción de los valores culturales

Contrariamente a lo mencionado anteriormente, la manera en que se han desarrollado los centros educativos para la enseñanza de la arquitectura, no pueden ser históricamente más uniformes; salvo algunas excepciones, la gran mayoría de los programas educativos que se han dado en México se derivaron de los planes de estudio vigentes en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Su evolución se ha conformado más por situaciones de emplazamiento que como una respuesta a una planificación educativa nacional o regional. Salvo algunos casos interesantes, como el Instituto Politécnico Nacional que presentó una alternativa de corte social; la Universidad Autónoma Metropolitana con un modelo departamental; y el Autogobierno en la Escuela Nacional de Arquitectura de la misma UNAM, que pretendió atender las necesidades de los grupos sociales más desprotegidos; el resto de los programas educativos basaron su modelo y sus planes de estudios en esquemas que prevalecían en ese tiempo en la Facultad de Arquitectura de la UNAM.

En otros países como Inglaterra, las alternativas educativas se

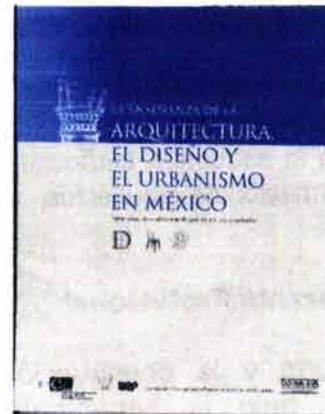
iniciaron con la escuela de Arquitectura: Architectural Association y la Hull School of Architecture, entre otras constituyen una fuente de riqueza para la investigación educativa por ser el producto de inquietudes relativas a maneras diferentes de concebir la profesión y, por tanto, la educación de los arquitectos.

Algunas de estas alternativas se originaron a raíz del desempleo al que se vieron enfrentados algunos egresados, quienes emprendieron prácticas profesionales diferentes como las asociaciones para la vivienda (Housing Associations) y los *Arquitectos de Barrio*, egresados de arquitectura que regresaron a sus vecindarios a ejercer la práctica modestamente, pero con mucho éxito por ser originarios del lugar.

Estas experiencias impactaron los modelos educativos en la formación del arquitecto en ese país.

Para este referente disciplinar, en particular, se da especial relevancia a las conclusiones a las que llegó el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, (CADU) y que publicó en el 2001 bajo el título "La enseñanza de la arquitectura, el diseño y el urbanismo en México" Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados<sup>77</sup>.

<sup>77</sup> Esta publicación se llevó a cabo al terminar la evaluación del 100% del universo de trabajo del CADU que son las universidades públicas estatales y que incluye también gran parte de las privadas consolidadas.



De la experiencia en la evaluación del 100% de las escuelas públicas estatales de arquitectura en México, y analizando los problemas que repetidamente se encontraron en el país, publicados en el diagnóstico nacional por el CADU-CIEES<sup>78</sup>, se seleccionaron cinco elementos de debilidad de la enseñanza de la arquitectura tomados como muestra para desarrollar en su conjunto la prueba de que este diagnóstico puede evolucionar de la evaluación a la planeación. Estos elementos son los siguientes:

- Falta de innovación.
- Estancamiento en la diversificación de la oferta educativa.
- Ausencia de una definición y diseño de criterios y parámetros de evaluación específicos para la arquitectura.

<sup>78</sup> CADU\_CIEES. LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA, EL DISEÑO Y EL URBANISMO EN MÉXICO, Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados. México 2001

- Incipiente formación en la investigación e integración doctoral.
- Ausencia de planes de fortalecimiento y actualización de la estructura curricular en la formación de arquitectos.

### **El Referente Profesional**

El diseño y la construcción se mantienen bajo la hegemonía de unos pocos e importantes arquitectos pero sobre todo de grandes y poderosos monopolios cuyo modelo se repite con más intensidad cada vez en los ámbitos nacional e internacional. Aunado a la creciente participación de la modalidad de autoconstrucción de los habitantes y el creciente desempleo de los egresados de nuestras Universidades.

Las cifras son contundentes: en 70% de las construcciones de vivienda en México no intervienen los arquitectos; paradójicamente, el 70% de los arquitectos egresados de nuestras universidades no trabajan en ninguna actividad relacionada con la arquitectura. Se pueden derivar tres interpretaciones de este hecho:

La primera, sostiene una severa crítica al sistema político-económico que no ha podido generar mejores condiciones de trabajo y de vida para sus habitantes; la segunda, cuestiona al sistema educativo por sus fallas en la planeación de la educación

superior; la tercera, visualiza la incongruencia entre la "congruencia" del proyecto de país y los planes y programas académicos por no establecer claramente su interrelación.

Mientras tanto, una solución posible sería la de identificar la formación con algunos mercados potenciales, ignorados en el pasado, que podrían emplear a nuestros egresados. La respuesta no es excluyente y seguramente tiene que ver con una interrelación de los tres elementos.

### **EL POSGRADO EN ARQUITECTURA**

El primer programa de posgrado en Arquitectura en México se inició en 1969 en la Facultad de Arquitectura de la UNAM. Durante varios años, éste constituyó el único programa de posgrado en el país. Para el año 2001, los programas en el sistema público de educación superior sumaban ya 73, de los cuales 53 eran maestrías, 4 doctorados y 16 especialidades. Las características de los programas de posgrado en esta área, así como sus debilidades han sido analizadas en varios documentos publicados por los CIEES.<sup>79</sup>

Durante treinta y cinco años de existir, estos programas han tenido dificultades en común, que les ha afectado de manera negativa.

<sup>79</sup> Ibidem.

Diagnóstico del posgrado y la investigación en arquitectura, diseño y urbanismo. Rosa Imelda Rojas Caldelas. CADU-CIEES. Materiales educativos No. 28



Algunos de ellos se han mencionado en capítulos anteriores y se relacionan básicamente en la orientación profesionalizante de la disciplina, misma que se traduce en una deficiente formación en teoría, investigación y metodologías, lo que de entrada lo hace deficitario en estudios posteriores a la licenciatura.

La fortaleza de la profesión radica en que por lo menos el 35% del medio ambiente construido urbano es responsabilidad de los arquitectos y en esto mismo radica la riqueza de su actividad profesional y docente, por la relación que el profesional pone al servicio de la formación de los estudiantes como profesor de asignatura.

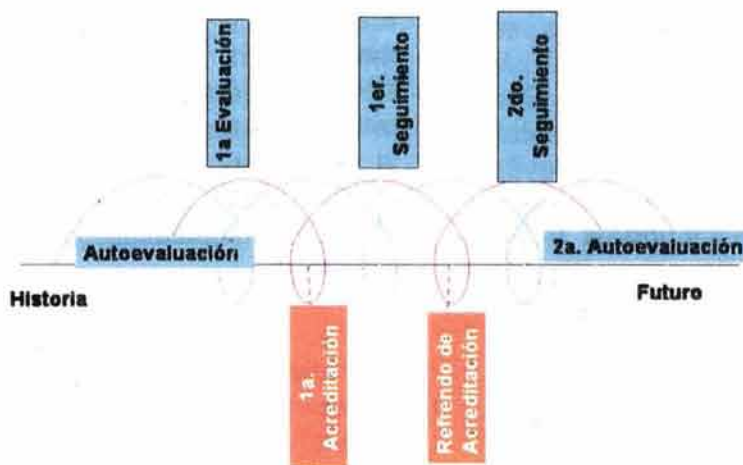
Los criterios con que el Estado ha otorgado reconocimiento a los

posgrados en la arquitectura, al ser ajenos y desconocer la orientación de la disciplina, ha tenido como consecuencia la paulatina disminución de los recursos estatales destinados a el fortalecimiento de los programas y la escasez de becas para que los egresados puedan seguir estudios de posgrado.

Este hecho, ha provocado un severo estancamiento en la investigación, innovación y en el desarrollo disciplinar y profesional de la arquitectura en México. Uno de los instrumentos que a continuación se proponen, es la definición de los criterios para la evaluación oficial de nuestra disciplina mismos que habrán de surgir de la propia comunidad como una propuesta para los criterios oficiales de evaluación.

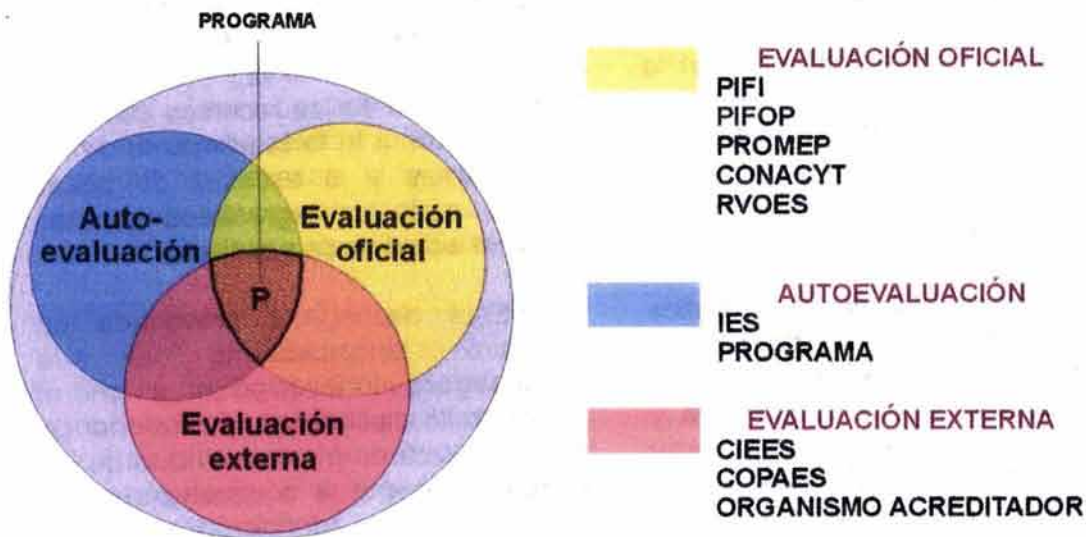
## PROPUESTA DE MODELOS COMPLEMENTARIOS

### EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y ACREDITACIÓN



Autor: Osvelia Barrera Peredo

## Sistema integral de evaluación



Autor: Oselvia Barrera Peredo

### VI.3 Valores de la Evaluación diagnóstica que alimentan el Modelo

Cuando los CIEES iniciaron los primeros procesos de evaluación diagnóstica, en 1991, con ello se inició también la cultura de la evaluación educativa en México. Una de las mejores experiencias de los CIEES es haber detectado a través de catorce años de práctica evaluativa, no sólo los logros y las deficiencias de cada uno de los programas educativos, sino también de las enormes necesidades de cada una de las disciplinas y las áreas del conocimiento. Es por eso que se propone un modelo de evaluación, basado en el conocimiento profundo de las características educativas

nacionales que difieren enormemente de las de otros países en origen, nivel de consolidación institucional y en su desempeño.

Para México, está aún lejano el día en que la evaluación para la acreditación alcance el nivel de desarrollo que tienen otros países, pero sobre todo, no se puede calificar si antes no se ha pasado por un proceso formativo, y esto último es lo que las instituciones mexicanas necesitan.

“La evaluación debe ser constructiva y propositiva, no represiva ni de exclusión. Todo programa sostenido con recursos públicos debe ser permanentemente evaluado, tanto para sustentar

acciones de mejoramiento, como para dar a la sociedad debida cuenta de su operación”<sup>80</sup>.

El mismo autor expone una serie de criterios que le otorgan a la evaluación una implicación personal afectiva y de intereses como los valores. Como es de suponer, el valor implica un juicio, es decir, una valoración de los que resulta un acercamiento conceptual, juicios de valor. “Cabe también destacar que la evaluación y el juicio no son acciones puramente intelectuales, sino que, por el contrario están directamente asociadas con decisiones y acciones prácticas de diversa naturaleza”. Por lo tanto, “el compromiso con la evaluación implica una disposición para actuar en consecuencia con los juicios formulados”<sup>81</sup>.

El otro concepto esencial al texto es la autoevaluación dentro de un programa y su conjunto de elementos normativos, técnicos, humanos y materiales, y no solamente el conjunto de las materias que conducen a la obtención de un título. Evaluación y autoevaluación se diferencian en que la segunda, además de estar regulada por los integrantes del proceso, hace intervenir las características de quienes intervienen desde el exterior.

Muy importante es la manera de llevar a cabo el proceso de

evaluación. Debe ser un proceso convenientemente estructurado de manera que conduzca a los resultados que se pretenden. El objeto de evaluación se compara “con parámetros, modelos, paradigmas o criterios previamente establecidos”. Importantes también son la discusión colectiva y las aproximaciones sucesivas hasta cubrir las etapas necesarias; este proceso es como una obra de arte que implica un trabajo flexible y creativo. Otros conceptos importantes son los llamados *referentes de evaluación*, es decir valores numéricos y criterios. Estos referentes están, por un lado, implícitos al proceso, (por ejemplo, la autoridad de la institución evaluadora y de los expertos tiene el inconveniente de dejar al evaluado bajo la subjetividad del evaluador) y por el otro, la autoridad del sujeto evaluado bajo el paradigma o modelo seleccionado por el mismo sujeto, con lo que se objetiviza el proceso.

Este modelo o paradigma deberá reunir determinadas condiciones como por ejemplo la estabilidad del programa. Es conveniente no ignorar que los evaluadores no son sujetos sépticos de sus propios valores, criterios, actitudes e intereses. Existe otro referente, que considera el que la Institución evaluada quede comprometida con el proceso.

Puede resultar coincidencia y diferencias entre ellos y con la realidad para lo cual existen previsiones.

<sup>80</sup> Evaluación y autoevaluación. Algunas definiciones Manuel Pérez Rocha NO.27 Serie: Evaluación Educativa México, DF.

<sup>81</sup> Ibidem.

Los diversos tipos de evaluación dependen de los enfoques y de los criterios aplicados (de pares, jurídica, financiera, académica). La evaluación holística o integral, es la que se aplica a los elementos de programa y las relaciones entre ellos; no se aplica a todos los elementos y relaciones necesariamente, sino tan sólo a los significativos al tipo de evaluación que se realiza. Existe también la que se hace según propósitos, de esta destacan tres: evaluación diagnóstica, de acreditación y para asignación de recursos.

#### **VI.4 Criterios de la evaluación para el financiamiento**

El desarrollo de las instituciones educativas en México ha sido desigual, tanto por sus inicios como por la calidad de los programas en las distintas áreas de conocimiento.

La matrícula se ha concentrado en algunas áreas del conocimiento como el de las ciencias sociales y administrativas, lo que ha limitado la formación de una base científica y tecnológica suficientemente diversificada y sólida, si es que el proyecto de país así lo propone.

Los programas de maestría y doctorado que están en el padrón nacional de posgrado, son en su mayoría de las Ciencias Naturales y Exactas (54.0% del padrón), en segundo y tercer lugar se encuentran los programas de Ciencias Agropecuarias e Ingeniería y

Tecnología, respectivamente, en ésta última área es donde ANUIES ubica a la Arquitectura.

Los programas que pretenden incorporarse al Padrón del CONACyT, han sido evaluados desde inicios de los años noventas, con parámetros derivados del área de Ciencias, programas que están enfocados a la formación de investigadores. Por lo que dicho padrón no cuenta con parámetros para evaluar las maestrías con orientaciones profesionales o mixtas, incluyendo en ellas el Diseño, las Artes y la Arquitectura. Existe a partir del 2003, el Programa Institucional de Fomento al Posgrado (PIFOP), que incorpora a los posgrados profesionalizantes en un padrón dependiente del de CONACYT, pero enfocado a los programas que no sean de Ciencia y Tecnología.

Para el caso de los posgrados enfocados a iniciar la formación en la investigación o perfeccionar la formación profesional y técnica, no existen fondos económicos ni formas de evaluación a excepción de la evaluación de los CIEES. En este caso, se considera preparar al individuo para el ejercicio de una profesión, por lo que la calidad de estos programas debe estar en función de su práctica profesional y productiva y por consiguiente, los parámetros de evaluación de la planta académica y sus resultados deben ser adecuados a estas características.

Lo anterior permite ejemplificar la necesidad de diseñar indicadores que atiendan criterios para evaluar el papel que juega la práctica profesional de los académicos de tiempo parcial y su vinculación con el mercado laboral, lo que garantiza el vínculo del programa y los alumnos con el medio profesional.

La existencia de líneas de trabajo profesional congruentes con los objetivos del Programa y con las áreas del conocimiento contempladas en un Plan de Estudios, constituyen espacios reales de actividad profesional y enriquecen la docencia.

Otros de los criterios a considerar para la evaluación de los académicos debe ser la experiencia docente, considerando la participación de los profesores en programas de formación de la planta académica o de actualización docente.

Otro parámetro de evaluación de Programas Académicos con una marcada orientación profesional, deben ser los exámenes nacionales que certifican la competencia profesional y la acreditación de la currícula básica definida por los profesionales del campo aunado a otros indicadores del desempeño profesional, tal como existe en otros países y que el gremio de los arquitectos conoce muy bien.

Por otra parte, la evaluación de materias con parámetros exclusivos de la investigación científica ha resultado inadecuado a la práctica y

formación del arquitecto, lo que ha traído como consecuencia, la limitación de los recursos, becas y reconocimientos para estudiantes y académicos y también para el desarrollo de los programas de nuestra área en general.

Los programas oficiales de financiamiento parten de criterios derivados de las Ciencias Exactas; Esto es, asumen que los profesores tanto de licenciatura como de posgrado sean en su mayoría de tiempo completo, que tengan el grado de doctor y en eso se basan para otorgar becas individuales y apoyos económicos al programa.

Por otro lado, el financiamiento de los programas de posgrado no llega, reduciendo así las posibilidades de formar doctores e investigadores, para egresar a las filas del Sistema Nacional de Investigadores.

## **VI.5. Hacia nuevos paradigmas en la enseñanza de la Arquitectura en México**

La enseñanza de la arquitectura, requiere de un intenso proceso de revisión, renovación y consolidación académica, si no es que de una verdadera *revolución educativa* basada en la actualización e interpretación de las condiciones sociales del país, a través de conocer las nuevas condiciones socioeconómicas, y tecnológicas, los avances disciplinares y profesionales que se han dado en los últimos años,

pero sobre todo, a partir de los diagnósticos particulares sobre cada programa educativo, que les permitirá analizar una visión externa, que con la autoevaluación y la visión oficial, complementará los elementos de su planeación.

La propuesta implica una renovación educativa y curricular referenciada y por tanto, fundamentada en el conocimiento científico de las condiciones que afectan la práctica profesional y la disciplina, a partir del conocimiento de la sociedad y de los efectos que las nuevas organizaciones internacionales tienen sobre las instituciones políticas y especialmente las educativas.

El gran objetivo, aparentemente inexistente, de un proyecto explícito de país y consecuentemente de su correspondiente educativo a nivel nacional, por el momento sólo puede desarrollarse a partir de propuestas individuales que intenten contribuir a solucionar esta indefinición, de lo particular a lo general,

Con la propuesta que aquí se plantea, acerca de la formación de los arquitectos, en lo tocante a identificar nuevos campos de práctica profesional a través de una revisión de sus planes de estudio con base en el diagnóstico y aplicando el modelo propuesto en este trabajo. Las experiencias de sus egresados, organizadas bajo la visión de la planificación educativa de expertos con una amplia perspectiva, que

actualicen continuamente los referentes propuestos en el modelo, y que se han desarrollado de manera general en capítulos anteriores, tienen el fin de contribuir también a una planificación educativa de gran alcance y de nivel nacional. Todo ello, deberá aplicarse a su vez en cada programa con técnicas apropiadas de enseñanza-aprendizaje, tendientes a fomentar, en su comunidad, la actitud de aprender a enseñar y aprender a aprender, y a través de estimular una mayor autoestima en sus participantes y el desarrollo de su creatividad.

La cobertura, la igualdad y la calidad educativas planteadas como los grandes valores de la educación, no han sido compatibles de manera simultánea en países pobres donde la masificación de la enseñanza, aunada al incremento de los problemas económicos y sociales, requiere de la participación del profesional, especialmente del arquitecto, bajo diferentes modalidades enmarcadas dentro de uno de los períodos de mayor complejidad y diversidad tecnológica y socioeconómica.

Hoy, el papel que deben asumir las instituciones educativas para garantizar a la sociedad propuestas de formación académica sólidas, responsables y potencialmente permeables en las ramas básicas del desarrollo, debe ser fundamentado científicamente y enmarcado dentro de su referente social.

El diagnóstico constituye la modalidad de la evaluación que se puede traducir en una guía didáctica para el conocimiento objetivo de los problemas que enfrenta la planeación de la formación del arquitecto.

La experiencia que la evaluación diagnóstica ha tenido en México, representa una dinámica fuente de datos y elementos referenciales para comprender, con un grado de profundidad aceptable, la génesis de estos problemas y perfilar alternativas de solución en congruencia con los principios rectores de cada institución, sus posibilidades reales y potenciales, y la proyección que por sí misma determina para su evolución y consecución de metas.

Aunado a la autoevaluación que cada programa debe llevar a cabo y la propia evaluación del subsistema de educación superior, este importante acervo de datos e indicadores, permite establecer una serie de elementos que se desprenden de fenómenos recurrentes, pero que inducen a reflexionar si la aplicación de carácter sectorial o institucional constituye la mejor alternativa, o si en realidad la educación superior en general y la formación del arquitecto en particular enfrenta una etapa que exige profundizar en las definiciones que sustentan las bases epistemológicas de la profesión y los paradigmas que han regido su desarrollo curricular.

Los sectores académicos requieren acordar sus indicadores como consecuencia de los resultados de su autoevaluación y de sus acciones derivadas del diagnóstico, que permitan ubicar en cierta escala el nivel en que se encuentra la estrategia formativa de cada institución; cuando se refiere al nivel, la idea subyacente es determinar los criterios, entre los cuales pueden haber un índice de calidad y con ello, el desprendimiento de una calificación dentro de determinada escala de valores.

Para determinar parámetros habría que definir referencias y éstas requieren partir de un estudio multifactorial de todo aquello que concurre en la formación del arquitecto, tarea que indiscutiblemente corresponde a las instituciones determinar en función de sus principios rectores, objetivos académicos, eficacia e índices de eficiencia.



Formato para ser llenado por los conductores académicos del programa

Ámbito ó Ejes de desarrollo	Referente Social	Referente Institucional	Referente Profesional	Referente Disciplinar
<b>Normatividad (intencionalidad)</b>				
<b>Proceso Académico (estructura)</b>				
<b>Espacios y equipo (Infraestructura)</b>				
<b>Gestión académica (resultados)</b>				

Autora: Osvelia Barrera Peredo

A continuación, se propone un sistema de evaluación-planeación y también algunas matrices y cuadros que podrían generar los primeros conceptos de análisis en la comunidad educativa para la construcción de los parámetros de evaluación y acreditación.

Se asumen como materia de análisis en la evaluación, los *ámbitos*, que son los componentes básicos, descritos en el Marco de Referencia del CADU<sup>82</sup>: a) Normativo; b) Proceso académico; c) Infraestructura y d) Gestión. Y cuya categorización y niveles evolutivos se determinan con el estudio de cada institución, sus procesos y resultados y con especial énfasis en lo que hace y puede hacer para su desarrollo y en respuesta a los preceptos rectores que para sí misma se ha determinado.

<sup>82</sup> Los 4 ámbitos para la evaluación presentados en el Marco de Referencia CADU son:

1. Normatividad. 2 Proceso Académico.  
3 Infraestructura. y 4 Gestión

Existen, sin embargo, una serie de problemas cuantitativos y cualitativos en cada región, que de no superarse difícilmente visualizarían un futuro promisorio para la enseñanza y la práctica de la arquitectura, incluso al margen de los intentos de modificación de paradigmas o de incursionar en esquemas inéditos.

Basta recordar que tenemos vigente una matrícula mayor a sesenta y cinco mil alumnos en más de 140 instituciones que imparten la disciplina en el país<sup>83</sup>, que no pueden esperar los resultados inmediatos de cualquier esfuerzo por reconstruir la maquinaria educativa de la arquitectura, tarea que parte de la premisa de ser realizada individualmente para construir la colectividad, y con la mayor objetividad posible, para el desarrollo de los futuros egresados.

<sup>83</sup> Ver cuadros en el anexo II



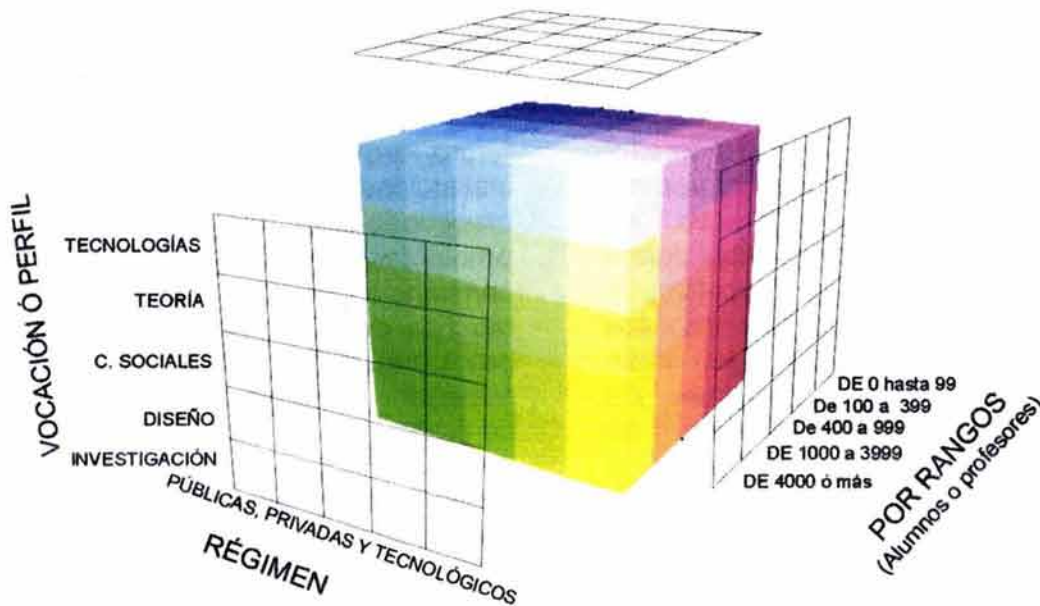
Sin pretender limitar los muchos criterios que caben en un análisis de esta naturaleza, la problemática que ha generado el estado actual en la formación del arquitecto en México, es el resultado directo de un crecimiento cuantitativo de enormes proporciones que afecta su aspecto cualitativo y ésta puede ubicarse en tres grandes contextos: lo conceptual, la orientación y el proceso.

Estos elementos fueron detectados en el proceso de evaluación diagnóstica que comprendió el 100% de las universidades públicas del país, de

donde se desprenden las siguientes conclusiones:

Prácticamente en todos los casos evaluados, se parte de un concepto de arquitectura que puede denominarse como "un género de identidad común", de donde se esboza a veces muy débilmente el "perfil profesional", y la vocación u orientación del programa es en la mayoría de los casos muy débil; con ello se consolidan periódicamente los paradigmas de la profesión y las derivaciones académicas que ello infiere de acuerdo a la visión formativa de las instituciones.

LA DIVERSIDAD DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS DE ARQUITECTURA EN MÉXICO



Datos derivados de " La enseñanza de la arquitectura, el diseño y el urbanismo en México" (siete de años de evaluación diagnóstica).  
 SEP-ANUIES  
 CADU-CIEES 2002  
 Tabla 7, p.p 25

Autor: Osvelia Barrera Peredo

No obstante, salvo algunas excepciones, los perfiles alcanzan un grado preocupante de generalidad, que propenden a la indefinición y por lo tanto la estructura básica académica sugiere múltiples alternativas; sólo el interés personal del alumno, y a veces de algunos de sus maestros, habrá de llevarlos al terreno de su verdadera vocación o especialidad, dependiendo también de las circunstancias y el impacto de su interés y madurez como actor educativo. Los estudios de factibilidad sobre la pertinencia de la disciplina, en la mayoría de los programas no existen, son anacrónicos o simplemente se improvisan a través de las percepciones de los protagonistas académicos de mayor experiencia o influencia en cada institución. En este renglón, los estudios de factibilidad apoyados en el referente social, deben arrojar directamente la vocación natural del programa.

Común también es la ausencia de estudios de factibilidad o de mercado, previos a el inicio de los programas, lo que lleva a escenarios de imprecisión de cómo y hacia donde orientar los procesos educativos y cuidar las formas en que los procesos de vinculación deben y pueden darse con las demandas externas de servicios en sus distintos niveles de complejidad con ética y responsabilidad.

En lo que respecta a lo que hemos denominado las líneas de orientación de la formación

académica, se destacan entre otras: la elemental o casi nula planeación académica en el nivel de la licenciatura y su articulación con otras entidades del ámbito institucional, incluyendo sus propios posgrados.

La orientación de la formación profesional no implica segmentar la universalidad conceptual del alumno. Es fundamental definir claramente el período básico de formación del arquitecto; podrán variar los grados de profundidad y de extensión entre las áreas de conocimiento, pero es fundamental que el alumno se forme enmarcado por una serie de disciplinas (como la teoría) que habrán de consolidar su idea y manejo del diseño.

Donde existe mayor énfasis de análisis es en el proceso académico, considerado éste como un conjunto de elementos y recursos que concurren para hacer posible la construcción del conocimiento integral y el desarrollo personal del futuro arquitecto. En esta vía las instituciones subrayan su mayor preocupación, y por ello, los problemas recurrentes son de tal constancia que puede afirmarse, que muchos de ellos forman parte de la patología actual de la educación superior del arquitecto en su conjunto.

En este mismo rango de indicadores esquemáticos, destaca la carencia de estudios sobre el seguimiento de egresados de los que potencialmente podrían obtenerse

datos para determinar las bondades y limitaciones del proceso académico del que provienen y el grado de adaptación de egresados e instituciones en los ámbitos sociales y profesionales de sus comunidades. Prácticamente en el contexto nacional de la enseñanza de la arquitectura se observa un notable rezago en la revisión y actualización de sus planes de estudio.

Los factores que propician este fenómeno varían según cada institución, pero el problema tiene un carácter endémico que ya repercute con severidad en el ejercicio profesional de los egresados en un mercado cada vez más complejo y competitivo.

Otro fenómeno es el anquilosamiento de las directrices normativas, que previsiblemente dinamizarían el proceso académico, el cual es reflejo de la improvisación de docentes, los conflictos generacionales y/o gremiales, las limitación de plazas, y los recortes presupuestales, entre otros. Por otra parte, los programas para la formación y actualización de profesores, suelen ser desarticulados, generales y de muy escasa repercusión para la evolución del trabajo académico.

Algo semejante, en cuanto a efectos se refiere, deriva la insuficiencia en materia de infraestructura y equipamiento y el hábito de adaptar espacios o incrementar la matrícula sin

considerar los requerimientos esenciales para formar al alumno. Esto se refleja en la eficiencia terminal, enmarcada más en las preocupaciones cuantitativas que de orden cualitativo, ante la ausencia de parámetros colegiadamente definidos.

Sin embargo, a pesar de que el análisis presentado antes es el producto de un estudio sistemático, también es importante destacar una gran virtud en la formación de los arquitectos, en cuanto a la integralidad de su formación por la misma conjunción de las tres áreas del conocimiento que integran su formación, lo que le permite recibir una formación orientada a resolver problemas interdisciplinarios, lo cual constituye una de sus cualidades, pero también le genera grandes problemas, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación oficial para la dotación de los recursos públicos. Se propone a la comunidad académico-arquitectónica del país tomar como plataforma este acervo de experiencias para elaborar sus criterios e indicadores, con el juicio de quienes mantienen su interés en la enseñanza de la arquitectura como un elemento rector y quienes pretenden modificar con calidad, compromiso y sentido social los perfiles del hábitat de nuestro país.

Es importante reflexionar que se ha llegado a un punto de gran dificultad, en donde los mecanismos oficiales se diseñan para lograr la transparencia de cuentas y el aseguramiento de la calidad de la

educación superior como una de las prioridades del Estado.

Mejorar los niveles de calidad alcanzados por algunas instituciones y lograr la consolidación de otras, se convertirá en una tarea prioritaria.<sup>84</sup>

El creciente rigor en los criterios oficiales para la distribución de recursos llevará a cada programa a la constante revisión de los procesos académicos a través de la evaluación, la acreditación y la planeación tanto en lo individual, como en lo colectivo, refiriéndonos con esto a el desarrollo de la disciplina en general en nuestro país.

Ante este reto múltiple, se hace indispensable desarrollar mecanismos preventivos ante la constante revisión de nuestros procesos y la unión de esfuerzos, tanto internos como externos, para lograr los niveles requeridos y/o establecidos, los que en conjunto nos permitirán consolidar nuestras instituciones y por ende, nuestra disciplina. Un ejemplo de ello lo constituyen las redes y los programas interinstitucionales en los que se conjugan esfuerzos y recursos para alcanzar los criterios de evaluación oficiales. CONACYT, SNI, PIFIS y PROMEP, son algunos de los programas de evaluación a los que referimos.

No siempre los recursos económicos garantizan los logros esperados.

Es necesario tener un plan de desarrollo, cuyas metas y objetivos sean claramente establecidos para el logro de avances consistentes, llevados a cabo con la menor cantidad de recursos posibles dada la situación socioeconómica que afecta a nuestro país.

El conocimiento y reconocimiento de nuestro potencial y también de nuestros errores que proporciona el diagnóstico será la fuente de proyectos concretos que formarán el cuerpo principal de dicho plan, que debe ser concebido como el motor de cambio direccional con coherencia, pertinencia y consistencia.

Históricamente en nuestro país, por encima de la ética educativa, y muchas veces a pesar de ella, los intereses políticos de algunas comunidades han predominado sobre el proyecto académico; la antítesis de esto, lo constituye los sucesos en diversas universidades del extranjero, ampliamente reconocidas por su alta calidad, en donde los puestos directivos se rotan entre los investigadores–académicos quienes, generalmente asumen ese cargo administrativo como un deber que irremisiblemente hay que asumir, ya que esta actividad los aleja temporalmente de sus labores sustanciales de docencia e investigación.

La necesaria transformación de perfiles y modelos educativos alternativos, nacidos de la reflexión acerca de viejos reclamos en la

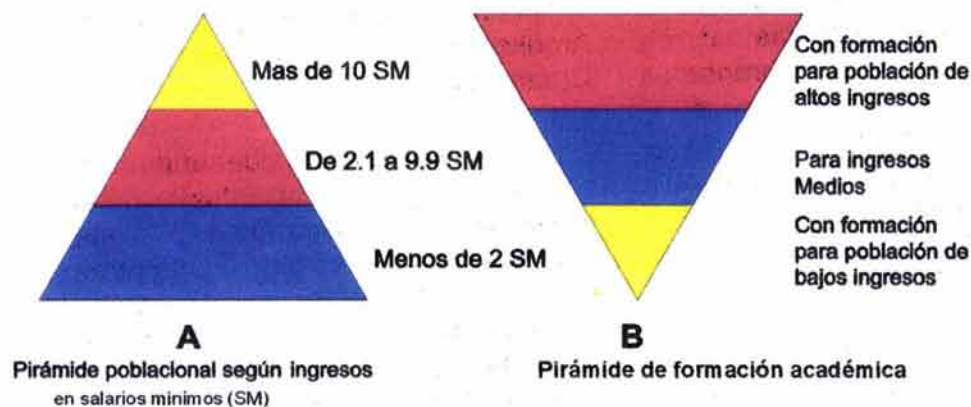
---

<sup>84</sup> Programa Nacional de Educación. 2003

formación de arquitectos que respondan a una sociedad actual y por lo tanto de gran diversidad, aparece como un elemento indispensable. Esta transformación requiere de un análisis intrínseco y exógeno a la vez, lo que debería constituir un principio, fusionando la autoevaluación, la visión externa y la acreditación, con flexibilidad, imaginación y creatividad para no

perpetuar nuestros errores. Es imperativo construir, identificar y fortalecer proyectos académicos particulares, con la idea de que contribuyan a uno de carácter nacional, donde la premisa fundamental sea fomentar el desarrollo disciplinar nacional y que se traduzca en criterios de evaluación que partan del conocimiento profundo de la disciplina.

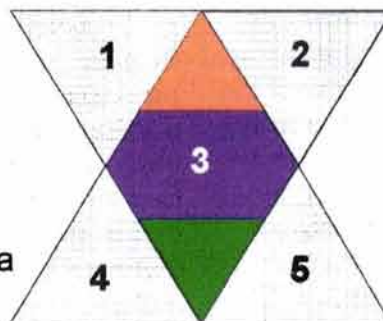
**Gráfica comparativa de población y formación profesional del arquitecto**  
**Contradicción sociedad y los paradigmas actuales**



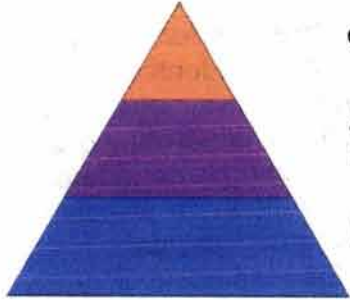
1 y 2 Arquitectos sub y desempleados

3 población cubierta

4 y 5 población desatendida



La población desatendida es mayor debido a que existen pocos arquitectos que se dedican al sector al que pertenecen.



Continuar formándose.

Ampliar cobertura a través de nuevos paradigmas para mercados descubiertos.

Incluir el urbanismo y la planificación.

## Conclusiones

En el presente sexenio, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, ha realizado enormes esfuerzos por integrar y utilizar los recursos que le brindan todos los sistemas de evaluación existentes e incorporarlos a los que ha diseñado, pero el sistema de evaluación que la CONAEVA debería regular, planear y compaginar no se ha dado aún, por circunstancias diversas, que no competen a este estudio.

La fuerza que puede tener la educación superior, en el desarrollo del país es la valoración que el Estado y la sociedad en general tengan de sus sistemas educativos y sus egresados. Para ello es que las políticas y métodos de evaluación-planeación y de financiamiento deberían basarse en la identificación de los elementos a fortalecer en cada área y las estrategias para lograrlo y hasta entonces, medir sus resultados como un insumo de la evaluación.

Se propone que la metodología, instrumentos, procesos y resultados

de la evaluación diagnóstica que constituyen una experiencia nacional, debería ser la plataforma de despegue de otras técnicas evaluativas de las instituciones y organismos involucrados en la enseñanza de las disciplinas de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo.

Esta modalidad debería ser complementada con las otras modalidades existentes y que actualmente se encuentran desvinculadas entre sí para la consolidación de un sistema evaluativo propio y apropiado que redundará en la consolidación de sus instituciones y programas.

Para llevar a cabo la acreditación, que es una evaluación de carácter paramétrico, se requiere de la participación de diversas instancias que se encarguen de delimitar los fundamentos axiológicos y el marco de referencia sobre los que se elaboren los aspectos normativos, metodológicos y conceptuales, así como los instrumentos indispensables.

Es necesario que estos parámetros, surjan como resultado de la investigación evaluativa que se lleva a cabo en los CIEES, que tiene como principal insumo la evaluación diagnóstica y la experiencia y conocimiento que las IES tienen sobre sus propios procesos a través de la autoevaluación.

Los CIEES han detectado, a través de su experiencia en la evaluación, lo que han llamado los *indicadores de estado*, mismos que deben constituir la base de la definición de los parámetros entendidos como los indicadores deseables que se pretenden en la medición de la calidad a través de la acreditación.

Los CIEES realizan una evaluación integral, la que considera cuatro ámbitos en su modelo de evaluación: Modelo Normativo del Programa; Desarrollo y Resultados; Proceso Académico; y Gestión. Esos mismos ámbitos son evaluados y medidos por organismos como CENEVAL, que se ha concentrado en la evaluación y certificación de los individuos y de sus conocimientos, lo que los CIEES evalúan dentro del ámbito denominado como *resultados*.

La acreditación por su parte, regulada por COPAES, si bien asume en su metodología los cuatro ámbitos establecidos por los CIEES, también es cierto que parte de una modalidad de evaluación paramétrica y por lo tanto, se basa en la verificación de los resultados de los programas más

que de sus procesos y sus parámetros no se han dado a conocer aún.

Los programas que la SEP ha desarrollado para la evaluación con fines de reconocimiento oficial y para el financiamiento institucional y de programas e individuos, son instrumentos que ha puesto en operación para establecer los criterios de asignación de recursos a través de diversos organismos que ya hemos descrito en capítulos anteriores. Entre ellos, están PIFOP, PROMEP, y en los últimos dos años, los PIFIS, que se han instrumentado como una medida de regulación en asignación de recursos públicos para las Instituciones de educación Superior.

La evaluación diagnóstica y en su caso la acreditación son insumos que el Estado ha utilizado en sus procesos para afinar sus procedimientos al respecto, aquí se propone un mecanismo integrador que propicia la complementariedad entre ambos en el devenir evaluativo de las instituciones sin menoscabo de los demás organismos evaluadores, que lejos de coexistir simplemente, deberían enriquecer los insumos y resultados de lo que hemos llamado un Sistema Integral de Evaluación.

La propuesta de esta tesis consiste en tres elementos relacionados entre sí, que se derivan de la identificación de los principales problemas que han dificultado el fortalecimiento del área y la disciplina de la arquitectura en particular.

La primera propuesta consiste en la elaboración, por parte del Estado Mexicano, de un modelo evaluativo que integre los diferentes instrumentos de evaluación que ya se tienen dentro de un sistema integral único y que en él se le asigne a cada organismo su valor y su peso específico y se fortalezca cada ámbito para el beneficio y consolidación del subsistema de educación superior.

El segundo, propone la adopción del diagnóstico como la modalidad más apropiada para México, por las características específicas de su momento histórico: que debe pasar de un estado de crecimiento cuantitativo a otro de desarrollo cualitativo que sea de alta calidad, lo que se conseguirá identificando los elementos clave a desarrollar en cada programa y disciplina para la consolidación del sistema de educación superior.

Y por último, en cuanto al fortalecimiento, renovación y enriquecimiento de la disciplina de la arquitectura, se ofrece el modelo propuesto y algunos instrumentos que permitirán a las comunidades educativas el desarrollo de sus propios paradigmas referenciados a sus realidades propias y específicas, lo que contribuirá a una mayor cobertura y aplicación de su práctica profesional.

Una vez definidos los paradigmas educativos apropiados para cada programa educativo, la siguiente tarea es la definición de los criterios e indicadores que sean incluyentes para determinar los parámetros de evaluación. Este procedimiento garantizaría la definición de los parámetros deseables (de acreditación) que sean incluyentes, congruentes y consistentes dentro de un país con una variedad muy extensa de programas educativos y que presumiblemente han desarrollado sus paradigmas basados en sus propias condiciones y recursos.



**Instrumento de síntesis para ser llenado por programa y por cada uno de los cuatro ámbitos:** Plan de Estudios, Gestión, Resultados y Proceso académico

Ámbito:( Seleccionar uno de los ámbitos mencionados arriba)

Variable	Criterios	Indicadores	Parámetro	Situación		Estimación Valoral	Instrumento / Fuente
				Cumple	No Cumple		

Autores: Osvelia Barrera Peredo y Martín Cruz Gatica.



### Siglas

AIA	Academia Internacional de Arquitectura.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CADU	Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
COMAEA	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura.
COMPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.
DES	Dependencia de Educación Superior.
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FOMES	Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior.
IES	Institución de Educación Superior.
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
ONU	Organización de las Naciones Unidas.
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado.
PNE	Programa Nacional de Educación.
PROMEP	Programa para el Mejoramiento del Profesorado.
RVOES	Programa de Revalidación y Validez Oficial de la Educación Superior.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
UIA	Unión Internacional de Arquitectos.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.



## Glosario

**Acreditación:** Acción de acreditar. Hacer digna de crédito una cosa o atestiguar una verdad. Dar testimonio en documento fehaciente.

**Calidad:** Manera de ser de una persona o cosa.

**Categoría:** Se refiere a los ámbitos que para fines de evaluación se han identificado dentro de la estructura del objeto de estudio, con el fin de describir sus cualidades. Las categorías propuestas se derivan de las señaladas por el CADU en su Marco de Referencia para la Evaluación.  
(Modelo Normativo, desarrollo y resultados, Proceso académico, Gestión académico-administrativa)

**Criterio:** Elemento conceptual con el que se determina o estima la situación de los indicadores, constituye un juicio que permite valorar el objeto de evaluación. Para el fin del CADU los criterios tienen un carácter preponderadamente cualitativo, lo cual implica una orientación para la valoración que se realice.

**Diagnóstico:** Concerniente o relativo a la diagnosis. Conjunto de signos que sirven para fijar el carácter peculiar de una enfermedad. Calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte.

**Evaluación:** (de evaluar). Valoración. Acción y efecto de señalar a una cosa el valor correspondiente a su estimación.

**Formación:** Acción y efecto de formar.

**Formar:** Dar forma a una cosa. Adquirir una persona más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral.

**Indicador:** Es la forma como se manifiesta el carácter de la variable.  
Expresión cuantitativa o cualitativa de dos o más propiedades de un fenómeno dentro de una categoría.  
Instrumento que es utilizado para medir, comparar, dar seguimiento o precisar el desempeño y apoyar el avance de resultados y representan medidas sobre aspectos que no son directamente mensurables.  
Indica la situación de algo.

**Paradigma:** (de para, (elemento comparativo) y de igma, (ejemplo o ejemplar) mostrar, manifestar. Un concepto extremadamente general de un modelo para una disciplina o subdisciplina que puede influenciar la forma de su desarrollo. Para paradigmas en evaluación, ver modelos y modelos transdisciplinarios. En Platón,

las ideas inmutables o perfectas, consideradas como tipos y modelos de las cosas sensibles del mundo imperfectas y pasajeras. Conjunto de formas que sirven de modelo en los diversos tipos de flexión.

**Parámetro:** Para (a un lado), elemento comparativo o para comparar. y metrón, (medida). Línea constante e invariable que entra en la ecuación de algunas curvas. Cada uno de los números que expresan la longitud de los ejes cristalográficos cortados por una cara del cristal.

Valor de referencia de un indicador, definición cuantitativa o cualitativa que expresa clara y objetivamente el nivel deseable contra el que se contrastará un indicador determinado.

Una medida descriptiva calculada a partir de los datos de una población. Debe ser claro puesto que con él se contrasta el índice encontrado en la evaluación.

Valor que resume alguna característica de la población. Variable definida cuantitativamente en el análisis causal de los fenómenos.

\_\_\_\_\_ de evaluación: La evaluación debe estar especificada internamente por la referencia de diez parámetros o características: campos, funciones, generalidad de conclusiones requeridas, nivel analítico, lógica, criterios utilizados, pesos específicos del criterio, estándares, procesos de síntesis y métrica.

**Práctica:** Ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas. Modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones.

**Profesional:** De pro (antecede), fideo are, (confesar, tener fé). Concerniente o relativo a la profesión o al magisterio de ciencias y artes (en contraposición al aficionado). Que hace hábito o profesión de una cosa y vive de ella.

**Programa:** De pro (antecede), grama-atro (escribir). Se entiende por programa al conjunto de elementos y actividades académicas, normativas, técnicas, humanas y materiales que conducen a la obtención de un grado o título universitario o de educación superior.

**Referente:** De Re (repetición, recuerdo), fere (llevar, transmitir, hacer alusión) (de referir). Que refiere o que dice relación a otra cosa.

**Referir:** Dar a conocer de palabra o por escrito un hecho verdadero o ficticio.

**Variable:** Constituyen elementos determinados dentro de la categoría sobre los que se efectúa la valoración que se refiere a cosas (algunas, muchas). Normatividad de la institución, del programa, profesores, alumnos.

## Bibliografía

- |  |                    |  |
|--|--------------------|--|
| Alarcón Alba, Francisco.   | Costa Rica<br>1997 | <b><i>Construyendo Criterios e Indicadores de Calidad para la Educación Superior en América Central.</i></b><br>Ediciones del Consejo Superior Universitario Centroamericano.          |
| Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior | México<br>2002     | <b><i>Anuario Estadístico 2001</i></b><br><i>Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos</i>  |
| Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior | México<br>1991     | <b><i>Metodología de Criterios e Indicadores para la Evaluación de un Establecimiento de Enseñanza Superior.</i></b><br>Comité Nacional Evaluación (Francia).                          |
| Arredondo Álvarez, Víctor A.   | México<br>1991     | <b><i>¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?</i></b><br>ANUIES. No. 79. julio-septiembre.  |
| Arredondo Álvarez, Víctor A.   | México<br>1992     | <b><i>Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Expedido en distintos países.</i></b><br>Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior |
| Arredondo Galván y Martiniano Víctor.                                      | México<br>1989     | <b><i>Evaluación y Acreditación de los Programas de Posgrado.</i></b><br>ANUIES. Revista de la Educación Superior. No. 72  |
| Banco Mundial.   |                    | <b><i>Estrategias para la Educación en México.</i></b>   |

Barr Robert B.  
Tagg Hohn

***Orientaciones para Formular y Revisar Planes de Estudio de Ingeniería.***

Evaluación Educativa, de Edición de SEP/CONAEVA/CIEES. No. 25.

Barrera Peredo, Osvelia.

Bulgaria  
1998

***La Educación del Arquitecto para el Siglo XXI.***

Ponencia presentada ante la Academia Internacional de Arquitectura,

Barrera, Osvelia  
Basurto, Eduardo  
Llórens, Luis

México  
1979

***La Formación del Arquitecto en Baja California.***

Universidad Autónoma de Baja California.

Barrera, Osvelia

Inglaterra  
1978

***Proposal for a Project Based Architectural Education in Mexico.***

Tesis de Maestría. DPU, University College London.

Canales, Alejandro

México  
2000

***El Posgrado en México.***

Revista Educación 2001. Año VI.

Carrión, Carmen

México  
2001

***Valores y Principios para Evaluar la Educación.***

Edit. Piados Educador  
1ª. Edición

Camacho, Verónica  
Juárez G., Delia

México  
2001

***Los Números en la Educación Estadounidense.***

Revista: Educación 2001, Año VII, No. 75



Comité de Administración y Gestión Institucional, CIEES	México 2000	<b>Modelos Internacionales de Evaluación y Acreditación.</b> SEP-ANUIES-CIEES. Junio 2000
Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, CIEES.	México 2001	<b>La Enseñanza de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo en México.</b> <i>Siete años de evaluación diagnóstica. Diagnóstico.</i>
Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, CIEES.	México 1997	<b>La Educación de la Arquitectura en México.</b> Panorama.
Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, CIEES.	México 2000	<b>Marco de Referencia para la Evaluación.</b> SEP; CONAEVA. 1995 y 2000.
Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.		<b>De la Enseñanza al Aprendizaje, un Nuevo Paradigma para la Educación de Pregrado.</b> En: Evaluación Educativa. Edición de SEP CONAEVA CIEES. No. 24.
Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.	México 1992	<b>La Evaluación Interinstitucional de la Educación Superior en México</b> Cuadernos de Apoyo a la Evaluación Educativa. Tomo I
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.	México 1998	<b>Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XX: Visión y Acción.</b>
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.	México 1998	<b>Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior.</b>

Grediaga Kuri, Rocío Padilla González, Laura Huerta Barcenás, Mireya	México	<b><i>Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México.</i></b> ANUIES
Juárez, Delia	México 2001	<b><i>La Educación en Estados Unidos.</i></b> Revista: Educación 2001. año VII. No. 75.
Latapí Sarre, Pablo	Noviembre 1998	<b><i>Un Siglo de Educación en México.</i></b> Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada. Fondo de Cultura Económica.
M. Spíndola, Susana.		<b><i>La Reforma Educativa en Estados Unidos.</i></b> Revista: Educación 2001. Año VII. No. 75
Malo, Salvador y Velásquez, Arturo		<b><i>La Calidad en la Educación Superior en México. Una comparación internacional.</i></b>
Marúm Espinoza, Elia	México 1995	<b><i>Avances en el Proceso de Acreditación de las Instituciones de Educación Superior en México.</i></b> ANUIES. Revista de la educación superior. ANUIES. No. 96.
Ministerio de Educación.	Argentina	<b><i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria</i></b> CONEAU

Navarro Leal, Marco Aurelio.	México	<b>Los Rankings Universitarios en Canadá y en Estados Unidos.</b> Evaluación Educativa. Edición de SEP CONAEVA CIEES. Núm. 27.
O.C.D.E.- I.M.H.E.	Abril 1993	<b>Evaluación y toma de Decisiones en las Universidades</b> Presentación del sistema francés de Educación Superior
O.C.D.E.- I.M.H.E.	México 1997	<b>Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación</b> México Educación Superior
O.C.D.E.- I.M.H.E.		<b>Evaluación y Toma de Decisiones en las Universidades.</b> Presentación del Sistema Francés de Educación Superior. Programa de investigación.
Pallán Figueroa, Carlos	México 1995	<b>Sistemas de acreditación para la profesión de abogado.</b> ANUIES. Revista de la Educación Superior. ANUIES. No. 96.
Pérez Rocha, Manuel	México	<b>Evaluación Educativa No. 22.</b> Serie "Materiales de apoyo a la evaluación Educativa". CIEES-SEP-CONAEVA.
Pérez Rocha, Manuel	México	<b>Evaluación Educativa No. 27.</b> Serie "Materiales de apoyo a la evaluación Educativa". CIEES-SEP-CONAEVA.

RIBA,	Inglaterra	<b>Royal Institute of British Architects Accrediting Procedures.</b>
Ris, José María.	1996	<b>Evaluación de Programas Educativos NARCEA.</b> Ediciones Madrid
Rodríguez de la Vega C., Ricardo. Rodríguez de la Vega C., Héctor.	México	<b>El Posgrado de la UNAM, Nuevo Factor En los Conflictos de la Institución.</b> Revista Versus-. Nos. 2-3.
Rojas Caldelas, Rosa Imelda.	México	<b>Diagnostico de Posgrado y la Investigación en Arquitectura, Diseño y Urbanismo.</b> En: Evaluación Educativa. Ediciones de SEP/CONAEVA/CIEES. No. 28.
Scriven. Michael	Inglaterra 1991	<b>Evaluation Thesaurus.</b> Fourth Edition, Editorial SAGE. Londres, Nueva Delhi.
Secretaría de Educación Pública	México 2001	<b>Plan Nacional de Desarrollo.</b> <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i>
Secretaria de Educación Pública	México, 1991	<b>Regulación de las Profesiones,</b> Situación Actual y Prospectiva Colegios y Profesiones
Secretaria de Educación Pública	México 2000	<b>Plan de Desarrollo Educativo.</b> RED 7UNIVERSITARIA. Suplemento de educación superior. Revista Educación 2001. Año VI, No.62

- |  |                |   |
|--|----------------|---|
| Stufflebeam, Daniel                        | Estados Unidos | <b><i>Educational Evaluation and Decision Making.</i></b><br>F.E. Peacock Publishers, Itasca, IL.   |
| Teresina, Guadalupe y<br>González, Roberto | México<br>1991 | <b><i>Anuario Educativo Mexicano</i></b>  |
| Varios Autores.                            | México<br>1993 | <b><i>MATERIALES DE APOYO PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, VOLÚMENES I Y II.</i></b><br>Ediciones de SEP/CONAEVA/CIEES.  |
| Villas Román, Jaime A.                     | México<br>1991 | <b><i>La Universidad Norteamericana, el Autoestudio y la Acreditación.</i></b><br>Un modelo de mejoramiento académico.<br>ANUIES. Revista de la Educación Superior. No. 79. |
|  |                | <b><i>En Defensa de la Educación Pública.</i></b><br>Editorial. Revista Versus Nos. 2-3   |

## Anexo I.- Universo General de Estudio de Nivel Superior

### Listado de Instituciones de Educación Superior en México

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
1	ARTE, A.C. ESCUELA DE DISEÑO	Nuevo León	prv
2	ATENEO DR. GUSTAVO BAZ PRADA	México	prv
3	ATENEO EDUCATIVO DE FORMACION INTEGRAL	Guanajuato	prv
4	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	Puebla	pbu
5	CAMPUS UNIVERSITARIO SIGLO XXI, S.C.	México	prv
6	CEIEYES. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL, S.C.	Nuevo León	prv
7	CENTRO AVANZADO DE COMUNICACIONES, A.C.	Distrito Federal	prv
8	CENTRO CULTURAL ITACA	Distrito Federal	prv
9	CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO JUSTO SIERRA	Distrito Federal	prv
10	CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO VERACRUZANO	Veracruz	prv
11	CENTRO DE ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO	Zacatecas	pbu
12	CENTRO DE ARTE MEXICANO, A.C.	Distrito Federal	prv
13	CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL DIVISION UNIVERSITARIA, A.C.	Puebla	prv
14	CENTRO DE DISEÑO Y COMUNICACION VISUAL	Coahuila	prv
15	CENTRO DE EDUCACION PROFESIONAL, S.C.	Distrito Federal	prv
16	CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR ESCUELA MODELO, S.C.P.	Yucatán	prv
17	CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA INDUSTRIAL	Jalisco	pbu
18	CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA Y SUPERIOR	Baja California	prv
19	CENTRO DE ESTUDIOS AGUSTINIANOS FRAY ANDRES DE URDANETA	México	prv
20	CENTRO DE ESTUDIOS DE LA COMUNICACION SOCIAL	Distrito Federal	prv
21	CENTRO DE ESTUDIOS DE LAS AMERICAS, A.C.	Yucatán	prv
22	CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS VALORES HUMANOS	Distrito Federal	prv
23	CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION	Distrito Federal	prv
24	CENTRO DE ESTUDIOS FILOSOFICOS TOMAS DE AQUINO	Guanajuato	prv
25	CENTRO DE ESTUDIOS GESTALT PARA EL DISEÑO, A.C.	Veracruz	prv
26	CENTRO DE ESTUDIOS LANSPIC	Jalisco	prv
27	CENTRO DE ESTUDIOS LAS AMERICAS	Puebla	prv
28	CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL	Puebla	prv
29	CENTRO DE ESTUDIOS PARA LA CULTURA Y LAS ARTES	Distrito Federal	prv
30	CENTRO DE ESTUDIOS PROFESIONALES DE CHIAPAS FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS	Chiapas	prv
31	CENTRO DE ESTUDIOS PROFESIONALES DE SALAMANCA, S.C.	Guanajuato	prv
32	CENTRO DE ESTUDIOS PROFESIONALES PITMAN	Veracruz	prv
33	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES AZTECA	México	prv
34	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES C.T.M. JUSTO SIERRA O'REILLY	Yucatán	prv
35	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES CASA BLANCA	Sinaloa	prv
36	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	Coahuila	prv
37	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE COMUNICACION EDUCATIVA DE TLAXCALA	Tlaxcala	pbu
38	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE DISEÑO DE MONTERREY, S.C.	Nuevo León	prv
39	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE GUAMUCHIL, A.C.	Sinaloa	prv
40	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA ESCUELA MEXICANA DE TURISMO	Distrito Federal	prv
41	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA FRONTERA	Baja California	prv
42	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MARTINEZ DE LA TORRE, S.C.	Veracruz	prv
43	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE SAN ANGEL	Distrito Federal	prv
44	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TAPACHULA, S.C.	Chiapas	prv
45	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TEPEACA, A.C.	Puebla	prv
46	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TLAXCALA, A.C.	Tlaxcala	prv
47	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TUXTEPEC	Oaxaca	prv
48	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE VERACRUZ	Veracruz	prv
49	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE XALAPA	Veracruz	prv
50	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL BAJIO	Guanajuato	prv
51	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL CAMPESTRE	Guanajuato	prv
52	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL ESTADO DE SONORA	Sonora	pbu
53	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL ISTMO	Veracruz	prv
54	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL NOROESTE	Baja California	prv
55	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL NORTE DE HIDALGO	Hidalgo	prv
56	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL SUR DE SINALOA	Sinaloa	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
57	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL SURESTE	Yucatán	prv
58	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL VALLE DE IGUALA, S.C.	Guerrero	prv
59	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL VALLE DEL FUERTE	Sinaloa	prv
60	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL WESTHILL INSTITUTE	Distrito Federal	prv
61	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES FRANCISCO DE MONTEJO, A.C.	Yucatán	prv
62	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES HERNAN CORTES	Veracruz	prv
63	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES HISPANO ANGLO FRANCES DE XALAPA	Veracruz	prv
64	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES IGNACIO ALLENDE	Chihuahua	prv
65	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES INTERCONTINENTAL	Guanajuato	prv
66	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES LEONA VICARIO	Veracruz	prv
67	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES MEXICO	Veracruz	prv
68	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES MEXICO. CUERNAVACA	Morelos	prv
69	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES OLIMPO	Mexico	prv
70	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES SAHAGUN	Hidalgo	prv
71	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES SIMON BOLIVAR	Puebla	prv
72	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES TERCER MILENIO	Puebla	prv
73	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES TURISTICOS, A.C.	Coahuila	prv
74	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIVERSITARIOS, S.C.	Mexico	prv
75	CENTRO DE ESTUDIOS TECNICOS Y SUPERIORES BAUHAUS	Veracruz	prv
76	CENTRO DE ESTUDIOS TECNOLOGICOS IBEROAMERICANA MANTE	Tamaulipas	prv
77	CENTRO DE ESTUDIOS TECNOLOGICOS Y UNIVERSITARIOS HISPANO MEXICANO	Veracruz	prv
78	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	Distrito Federal	prv
79	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ARKOS	Jalisco	prv
80	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS COLUMBIA	Jalisco	prv
81	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE MONTERREY	Nuevo León	prv
82	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PERIODISMO Y ARTE EN RADIO Y TELEVISION	Distrito Federal	prv
83	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL INSTITUTO CRISTOBAL COLON	Puebla	prv
84	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL NORTE, A.C.	Chihuahua	prv
85	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS HORACIO ZUÑIGA	Mexico	prv
86	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS JEAN PIAGET	Veracruz	prv
87	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS JUAN BAUTISTA	Mexico	prv
88	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS LONDRES	Distrito Federal	prv
89	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS LOYOLA	Morelos	prv
90	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS TOLLANCIAGO	Hidalgo	prv
91	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS VERACRUZ	Jalisco	prv
92	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XOCHICALCO	Baja California	prv
93	CENTRO DE INVESTIGACION PARA EL DESARROLLO HUMANO, S.C.	Baja California	prv
94	CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCENCIA ECONOMICAS, A.C.	Distrito Federal	pb
95	CENTRO DE REHABILITACION DEL D.I.F. IZTAPALAPA	Distrito Federal	pb
96	CENTRO DE REHABILITACION DEL D.I.F. ZAPATA	Distrito Federal	pb
97	CENTRO DE REHABILITACION Y EDUCACION ESPECIAL. DURANGO	Durango	prv
98	CENTRO DE REHABILITACION Y EDUCACION ESPECIAL. MEXICO	Mexico	prv
99	CENTRO DE REHABILITACION Y EDUCACION ESPECIAL. PUEBLA	Puebla	pb
100	CENTRO DE REHABILITACION Y EDUCACION ESPECIAL. TAMAULIPAS	Tamaulipas	pb
101	CENTRO EDUCACIONAL Y DESARROLLO EN INFORMATICA PERSONAL	Tamaulipas	prv
102	CENTRO EDUCATIVO DE FORMACION SUPERIOR	Nuevo León	prv
103	CENTRO EDUCATIVO LATINO, A.C.	Yucatán	prv
104	CENTRO EDUCATIVO LIPRO	Jalisco	prv
105	CENTRO EDUCATIVO UNIVERSITARIO PANAMERICANO	Nuevo León	prv
106	CENTRO ELEIA ACTIVIDADES PSICOLOGICAS	Distrito Federal	prv
107	CENTRO ESCOLAR DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ORIENTE, A.C.	Yucatán	prv
108	CENTRO ESCOLAR FELIPE CARRILLO PUERTO	Yucatán	prv
109	CENTRO ESCOLAR GENERAL HERMENEGILDO GALEANA, A.C.	Guerrero	prv
110	CENTRO ESCOLAR MIGUEL ALEMAN VALDES, A.C.	Yucatán	prv
111	CENTRO ESCOLAR REYNA, S.C.	Guerrero	prv
112	CENTRO HIDALGUENSE DE ESTUDIOS SUPERIORES, S.C.	Hidalgo	prv
113	CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MORELOS, S.C.	Morelos	prv
114	CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, A.C.	Baja California	prv
115	CENTRO INTERNACIONAL SIGLO XXI	Puebla	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
116	CENTRO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUPERIORES, A.C.	Veracruz	prv
117	CENTRO MARISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES, A.C.	Yucatán	prv
118	CENTRO REGIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES PALMORE	Chihuahua	prv
119	CENTRO SINDICAL DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA C.T.M.	Morelos	prv
120	CENTRO SUPERIOR DE ESTUDIOS TURISTICOS DE XALAPA	Veracruz	prv
121	CENTRO TECNOLÓGICO Y DE EDUCACION SUPERIOR SIERRA MADRE	Coahuila	prv
122	CENTRO TERESIANO DE ESTUDIOS SUPERIORES	Chihuahua	prv
123	CENTRO UNIVERSITARIO ALLENDE	Hidalgo	prv
124	CENTRO UNIVERSITARIO AZTECA	Jalisco	prv
125	CENTRO UNIVERSITARIO CULTURAL DEL SOCONUSCO	Chiapas	prv
126	CENTRO UNIVERSITARIO DE CIUDAD JUAREZ	Chihuahua	prv
127	CENTRO UNIVERSITARIO DE COATZACOALCOS	Veracruz	prv
128	CENTRO UNIVERSITARIO DE CHIHUAHUA	Chihuahua	prv
129	CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO EMPRESARIAL Y PEDAGOGICO	Distrito Federal	prv
130	CENTRO UNIVERSITARIO DE EDUCACION CONTEMPORANEA	Queretaro	prv
131	CENTRO UNIVERSITARIO DE EDUCACION FISICA	Morelos	prv
132	CENTRO UNIVERSITARIO DE INTEGRACION HUMANISTICA	Mexico	prv
133	CENTRO UNIVERSITARIO DE MAZATLAN	Sinaloa	prv
134	CENTRO UNIVERSITARIO DE NORTEAMERICA	Mexico	prv
135	CENTRO UNIVERSITARIO DE TEXCOCO FRANCISCO FERREIRA Y ARREOLA	Mexico	prv
136	CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORESTE, A.C.	Tamaulipas	prv
137	CENTRO UNIVERSITARIO DEL ORIENTE DE HIDALGO	Hidalgo	prv
138	CENTRO UNIVERSITARIO DEL PACIFICO SUR, A.C.	Guerrero	prv
139	CENTRO UNIVERSITARIO DEL PAPALOAPAN	Oaxaca	prv
140	CENTRO UNIVERSITARIO DEL VALLE DE TEOTIHUACAN	Mexico	prv
141	CENTRO UNIVERSITARIO DEL VALLE DE ZACAPU, A.C.	Michoacán	prv
142	CENTRO UNIVERSITARIO DIDASKALOS	Mexico	prv
143	CENTRO UNIVERSITARIO EMMANUEL KANT	Distrito Federal	prv
144	CENTRO UNIVERSITARIO EN LENGUAS, TURISMO Y EMPRESAS DE SERVICIOS	Morelos	prv
145	CENTRO UNIVERSITARIO EN PERIODISMO Y PUBLICIDAD	Distrito Federal	prv
146	CENTRO UNIVERSITARIO ESPAÑOL JUAN RUIZ DE ALARCON	Guerrero	prv
147	CENTRO UNIVERSITARIO FRANCES HIDALGO	Distrito Federal	prv
148	CENTRO UNIVERSITARIO GENERAL EMILIANO ZAPATA	Morelos	prv
149	CENTRO UNIVERSITARIO GRUPO SOL, S.C.	Distrito Federal	prv
150	CENTRO UNIVERSITARIO GUADALAJARA LAMAR	Jalisco	prv
151	CENTRO UNIVERSITARIO HISPANICO DE TEXMELUCAN	Puebla	prv
152	CENTRO UNIVERSITARIO INDOAMERICANO, S.C.	Mexico	prv
153	CENTRO UNIVERSITARIO INTEGRAL DE ZACATLAN	Puebla	prv
154	CENTRO UNIVERSITARIO INTERAMERICANO	Puebla	prv
155	CENTRO UNIVERSITARIO IRLANDES, A.C.	Puebla	prv
156	CENTRO UNIVERSITARIO ISIDRO FABELA	Mexico	prv
157	CENTRO UNIVERSITARIO LIBRE EN TURISMO Y ADMINISTRACION	Puebla	prv
158	CENTRO UNIVERSITARIO MAYA	Chiapas	prv
159	CENTRO UNIVERSITARIO MEXICO VALLE	Nuevo León	prv
160	CENTRO UNIVERSITARIO MEXICO, A.C.	Queretaro	prv
161	CENTRO UNIVERSITARIO MORELOS DE CUERNAVACA	Morelos	prv
162	CENTRO UNIVERSITARIO NARVARTE	Distrito Federal	prv
163	CENTRO UNIVERSITARIO PATRIA	Distrito Federal	prv
164	CENTRO UNIVERSITARIO PEDRO DE GANTE	Mexico	prv
165	CENTRO UNIVERSITARIO PRIVADO DE IRAPUATO	Guanajuato	prv
166	CENTRO UNIVERSITARIO PROMEDAC	Durango	prv
167	CENTRO UNIVERSITARIO QUIMICO JOSE DONACIANO MORALES, A.C.	Mexico	prv
168	CENTRO UNIVERSITARIO SALVADOR DIAZ MIRON	Veracruz	prv
169	CENTRO UNIVERSITARIO SIGLO XXI	Hidalgo	prv
170	CENTRO UNIVERSITARIO TENANGO DEL VALLE	Mexico	prv
171	CENTRO UNIVERSITARIO TELOYUCAN	Mexico	prv
172	CENTRO UNIVERSITARIO TORRES ANDRADE	Jalisco	prv
173	CENTRO UNIVERSITARIO VASCO DE QUIROGA DE HUEJUTLA	Hidalgo	prv
174	COLEGIO AMAUTA	Distrito Federal	prv



No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
175	COLEGIO AMERICANO ANAHUAC DE MONTERREY, S.C.	Nuevo León	prv
176	COLEGIO DE ALTOS ESTUDIOS DE ACAYUCAN	Veracruz	prv
177	COLEGIO DE DESARROLLO PROFESIONAL	Puebla	prv
178	COLEGIO DE EDUCACION SUPERIOR DE TUXTEPEC	Oaxaca	prv
179	COLEGIO DE ESTUDIOS SUPERIORES ANAHUAC, S.C.	Hidalgo	prv
180	COLEGIO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE SAN JUAN DEL RIO	Queretaro	prv
181	COLEGIO DEL AIRE DE LA DEFENSA NACIONAL Y FUERZA AEREA MEXICANA	Jalisco	pbic
182	COLEGIO EN ALTA DIRECCION EMPRESARIAL	Mexico	prv
183	COLEGIO GUASAVE	Sinaloa	prv
184	COLEGIO LIBRE DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	Puebla	prv
185	COLEGIO LUCERNA	Mexico	prv
186	COLEGIO OPARIN, S.C.	Mexico	prv
187	COLEGIO PARTENON	Distrito Federal	prv
188	COLEGIO SAN AGUSTIN, A.C.	Yucatán	prv
189	COLEGIO SUPERIOR AGROPECUARIO DEL ESTADO DE GUERRERO	Guerrero	pbic
190	COLEGIO SUPERIOR DE GASTRONOMIA	Distrito Federal	prv
191	COLEGIO SUPERIOR DE MEXICO	Oaxaca	prv
192	COLEGIO SUPERIOR DE NEUROLINGÜISTICA Y PSICOPEDAGOGIA	Distrito Federal	prv
193	COLEGIO UNIVERSITARIO DE PUEBLA, A.C.	Puebla	prv
194	COMPLEJO EDUCATIVO HISPANO AMERICANO, A.C.	Guanajuato	prv
195	CONSERVATORIO DE MUSICA DEL ESTADO DE MEXICO	Mexico	pbic
196	CONSERVATORIO DE MUSICA Y ARTES DE CELAYA	Guanajuato	prv
197	CONSERVATORIO DE MUSICA Y DECLAMACION	Puebla	pbic
198	CULTURAL COLEGIO DE PSICOLOGIA, A.C.	Chihuahua	prv
199	DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL INSTITUTO 18 DE MARZO	Durango	pbic
200	EDUCACION PROFESIONAL PENINSULAR, A.C.	Yucatán	prv
201	EDUCACION Y DESARROLLO CULTURAL DE MONTERREY, S.C.	Nuevo León	prv
202	EL COLEGIO DE LEON, A.C.	Guanajuato	prv
203	EL COLEGIO DE MEXICO, A.C.	Distrito Federal	pbic
204	EL COLEGIO DE SAN LUIS, A.C.	San Luis Potosí	pbic
205	ESCUELA BANCARIA Y COMERCIAL, S.C.	Chiapas	prv
206	ESCUELA COMERCIAL CAMARA DE COMERCIO, S.C.	Distrito Federal	prv
207	ESCUELA COMERCIAL DE COMPUTACION E INFORMATICA TECNICA DE ORIENTE	Puebla	prv
208	ESCUELA DE ADMINISTRACION Y CONTADURIA PUBLICA DE SINALOA	Sinaloa	prv
209	ESCUELA DE ARQUITECTURA DE CHIHUAHUA, A.C.	Chihuahua	prv
210	ESCUELA DE AVIACION NAVAL	Veracruz	pbic
211	ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	Nuevo León	pbic
212	ESCUELA DE COMUNICACION SOCIAL	Sinaloa	prv
213	ESCUELA DE COMUNICACION Y CIENCIAS HUMANAS, A.C.	Puebla	prv
214	ESCUELA DE CONSERVACION Y RESTAURACION DE OCCIDENTE	Jalisco	pbic
215	ESCUELA DE DANZA GLORIA CAMPOBELLO	Baja California	prv
216	ESCUELA DE DERECHO ATLACOMULCO	Mexico	prv
217	ESCUELA DE DIETETICA Y NUTRICION DEL ISSSTE	Distrito Federal	pbic
218	ESCUELA DE EDUCACION SUPERIOR EN CIENCIAS HISTORICAS Y ANTROPOLOGICA	San Luis Potosí	prv
219	ESCUELA DE EDUCACION SUPERIOR LIBERTAD	Guanajuato	prv
220	ESCUELA DE ENFERMERAS DE GUADALUPE, A.C.	Distrito Federal	prv
221	ESCUELA DE ENFERMERIA BEATRIZ GONZALEZ ORTEGA	Zacatecas	pbic
222	ESCUELA DE ENFERMERIA DE LA SECRETARIA DE SALUD DEL D.F.	Distrito Federal	pbic
223	ESCUELA DE ENFERMERIA DE MEXICALI	Baja California	prv
224	ESCUELA DE ENFERMERIA DE TUXTLA GUTIERREZ	Chiapas	pbic
225	ESCUELA DE ENFERMERIA DEL HOSPITAL DE JESUS	Distrito Federal	prv
226	ESCUELA DE ENFERMERIA DEL ISSSTE	Distrito Federal	pbic
227	ESCUELA DE ENFERMERIA MARIA ELENA MAZA BRITO	Distrito Federal	pbic
228	ESCUELA DE ESTUDIOS ADMINISTRATIVOS 20 DE NOVIEMBRE, S.C.	Tlaxcala	prv
229	ESCUELA DE ESTUDIOS PROFESIONALES DE ATLIXCO	Puebla	prv
230	ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES ALBERT EINSTEIN	Puebla	prv
231	ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TEHUACAN, A.C.	Puebla	prv
232	ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN REHABILITACION	Puebla	prv
233	ESCUELA DE ILUSTRACION NORMAN ROCKWELL, A.C.	Mexico	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
230	ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES ALBERT EINSTEIN	Puebla	prv
231	ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TEHUACAN, A.C.	Puebla	prv
232	ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN REHABILITACION	Puebla	prv
233	ESCUELA DE ILUSTRACION NORMAN ROCKWELL, A.C.	Mexico	prv
234	ESCUELA DE INGENIERIA MUNICIPAL	Distrito Federal	prv
235	ESCUELA DE INGENIERIA Y COMUNICACION	Puebla	prv
236	ESCUELA DE JURISPRUDENCIA Y HUMANIDADES	Puebla	prv
237	ESCUELA DE JURISPRUDENCIA Y HUMANIDADES DE PUEBLA	Puebla	prv
238	ESCUELA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA MA. ESTHER ZUNO DE ECHEVERRIA	Coahuila	prv
239	ESCUELA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL IN-VIA	Puebla	prv
240	ESCUELA DE MEDICINA ALTERNATIVA	Chiapas	prv
241	ESCUELA DE MEDICINA FISICA Y REHABILITACION ADELE ANN YGLESIAS DEL HOSP	Distrito Federal	prv
242	ESCUELA DE NEGOCIOS, A.C.	Yucatán	prv
243	ESCUELA DE PERIODISMO CARLOS SEPTIEN GARCIA	Distrito Federal	prv
244	ESCUELA DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA SIGMUND FREUD	Chihuahua	prv
245	ESCUELA DE TERAPIA FISICA DR. ALFONSO TOHEN ZAMUDIO	Quintana Roo	pbcb
246	ESCUELA DE TERAPIA FISICA D.I.F.	Chiapas	prv
247	ESCUELA DE TERAPIA FISICA Y REHABILITACION ARMONIA	Tlaxcala	prv
248	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE TIJUANA	Baja California	prv
249	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DEL ESTADO	Chiapas	pbcb
250	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL TAMPICO, A.C.	Tamaulipas	prv
251	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. CHIHUAHUA	Chihuahua	pbcb
252	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. IGNACIO COMONFORT	Yucatán	prv
253	ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. ZACATECAS	Zacatecas	pbcb
254	ESCUELA DE TURISMO REPUBLICA DE MEXICO	Yucatán	prv
255	ESCUELA DE TURISMO ROBERTO CANEDO MARTINEZ	Puebla	prv
256	ESCUELA DEL PACIFICO	Baja California	prv
257	ESCUELA GESTAL DE ARTE Y DISEÑO DE TUXTLA DE A.E.	Chiapas	prv
258	ESCUELA GESTAL DE DISEÑO	Veracruz	prv
259	ESCUELA INTERNACIONAL DE TURISMO	Distrito Federal	prv
260	ESCUELA LIBRE DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION, S.C.	Puebla	prv
261	ESCUELA LIBRE DE DERECHO	Distrito Federal	prv
262	ESCUELA LIBRE DE DERECHO DE PUEBLA, A.C.	Puebla	prv
263	ESCUELA LIBRE DE DERECHO DE SINALOA	Sinaloa	prv
264	ESCUELA LIBRE DE DISEÑO Y ARTE BAUHAUS	Puebla	prv
265	ESCUELA LIBRE DE HOMEOPATIA DE MEXICO	Distrito Federal	prv
266	ESCUELA LIBRE DE PSICOLOGIA	Puebla	prv
267	ESCUELA LIBRE DE PSICOLOGIA, A.C.	Chihuahua	prv
268	ESCUELA MEDICO NAVAL	Distrito Federal	pbcb
269	ESCUELA MUNDIAL DE TURISMO	Distrito Federal	prv
270	ESCUELA NACIONAL DE BIBLIOTECONOMIA Y ARCHIVONOMIA	Distrito Federal	pbcb
271	ESCUELA NACIONAL DE CONSERVACION, RESTAURACION Y MUSEOGRAFIA M. DEL	Distrito Federal	pbcb
272	ESCUELA NAUTICA MERCANTE CAPITAN DE ALTURA ANTONIO GOMEZ MAQUEO	Sinaloa	pbcb
273	ESCUELA NAUTICA MERCANTE CAPITAN DE ALTURA FERNANDO SILICEO	Veracruz	pbcb
274	ESCUELA NAUTICA MERCANTE DE TAMPICO	Tamaulipas	pbcb
275	ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SONORA PROF. MANUEL DE JESUS BUSTAMA	Sonora	prv
276	ESCUELA PANAMERICANA DE HOTELERIA	Distrito Federal	prv
277	ESCUELA PROFESIONAL DE COMERCIO Y ADMINISTRACION, A.C.	Guanajuato	prv
278	ESCUELA PROFESIONAL DE DISEÑO DE MODAS PUEBLA	Puebla	prv
279	ESCUELA RUDOLPH DIESEL	Puebla	prv
280	ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACION Y CIENCIAS SOCIALES	Puebla	prv
281	ESCUELA SUPERIOR DE AGRICULTURA Y VETERINARIA	Coahuila	prv
282	ESCUELA SUPERIOR DE ARQUITECTURA	Jalisco	prv
283	ESCUELA SUPERIOR DE CIENCIAS JURIDICAS, S.C.	Mexico	prv
284	ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO EXTERIOR, A.C.	Baja California	prv
285	ESCUELA SUPERIOR DE COMUNICACION GRAFICA	Chihuahua	prv
286	ESCUELA SUPERIOR DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION	Coahuila	prv
287	ESCUELA SUPERIOR DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION. VILLANUEVA MONTANO	Distrito Federal	prv
288	ESCUELA SUPERIOR DE DANZA FOLKLORICA MEXICANA CACATL	Puebla	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
284	ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO EXTERIOR, A.C.	Baja California	prv
285	ESCUELA SUPERIOR DE COMUNICACION GRAFICA	Chihuahua	prv
286	ESCUELA SUPERIOR DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION	Coahuila	prv
287	ESCUELA SUPERIOR DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION. VILLANUEVA MONTANO	Distrito Federal	prv
288	ESCUELA SUPERIOR DE DANZA FOLKLORICA MEXICANA CACATL	Puebla	prv
289	ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION ARTISTICA QUETZALCOATL, S.C.	Durango	prv
290	ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION FISICA SAN CRISTOBAL	Chiapas	prv
291	ESCUELA SUPERIOR DE ESTUDIOS HUMANISTICOS	Mexico	prv
292	ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERIA AUTOMOTRIZ	Mexico	prv
293	ESCUELA SUPERIOR DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA, A.C.	Puebla	prv
294	ESCUELA SUPERIOR DE MUSICA PACELLI	Puebla	prv
295	ESCUELA SUPERIOR DE PSICOLOGIA	Chihuahua	prv
296	ESCUELA SUPERIOR DE TURISMO JUSTO SIERRA MENDEZ	Campeche	prv
297	ESCUELA SUPERIOR DE TURISMO ROBERTO CAÑEDO MARTINEZ	Puebla	prv
298	ESCUELA SUPERIOR DEL GOLFO DE MEXICO	Puebla	prv
299	ESCUELA SUPERIOR OFICIAL PROF. PORFIRIO O. MORALES	Puebla	pbcb
300	ESCUELA SUPERIOR PARTICULAR PROF. PABLO GUARDADO CHAVEZ	Chiapas	prv
301	ESTUDIOS SUPERIORES DE CHIHUAHUA, A.C.	Chihuahua	prv
302	FACULTAD DE DERECHO DE LA BARRA NACIONAL DE ABOGADOS	Distrito Federal	prv
303	FACULTAD INTERNACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	Baja California	prv
304	FACULTAD LIBRE DE DERECHO DE MONTERREY, A.C.	Nuevo León	prv
305	FACULTADES UNIVERSITARIAS DE SALTILLO, A.C.	Coahuila	prv
306	FUNDACION ARTURO ROSENBLUETH, A.C.	Distrito Federal	prv
307	GRUPO CULTURAL I.C.E.L.	Distrito Federal	prv
308	HEROICA ESCUELA NAVAL MILITAR	Veracruz	pbcb
309	HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO FEDERICO GOMEZ	Distrito Federal	pbcb
310	INSTITUTO ACTIVO DE MERCADOTECNIA Y PUBLICIDAD	Distrito Federal	prv
311	INSTITUTO ALLENDE	Guanajuato	prv
312	INSTITUTO AMERICANO	Guanajuato	prv
313	INSTITUTO BRIMA, S.C.	Mexico	prv
314	INSTITUTO BRITANICO	Tlaxcala	prv
315	INSTITUTO CAMPECHANO	Campeche	pbcb
316	INSTITUTO CELAYENSE, S.C.	Guanajuato	prv
317	INSTITUTO CESAR RITZ	Distrito Federal	prv
318	INSTITUTO CIENTIFICO TECNICO Y EDUCATIVO	Distrito Federal	prv
319	INSTITUTO COMERCIAL BANCARIO, A.C.	Yucatán	prv
320	INSTITUTO CULINARIO DE MEXICO, A.C.	Puebla	prv
321	INSTITUTO CULTURAL HELENICO, A.C.	Distrito Federal	prv
322	INSTITUTO CULTURAL LEONES	Guanajuato	prv
323	INSTITUTO CULTURAL NICOLAS GUILLEN	Mexico	prv
324	INSTITUTO CULTURAL PAIDEIA, S.C.	Mexico	prv
325	INSTITUTO DE ARTE Y DISEÑO, A.C.	Coahuila	prv
326	INSTITUTO DE ARTES VISUALES DEL ESTADO	Puebla	pbcb
327	INSTITUTO DE ASESORAMIENTO PROFESIONAL	Chihuahua	prv
328	INSTITUTO DE BELLAS ARTES DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA	Baja California	pbcb
329	INSTITUTO DE CIENCIA Y CULTURA, A.C.	Coahuila	prv
330	INSTITUTO DE CIENCIAS JURIDICAS DE PUEBLA, A.C.	Puebla	prv
331	INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES DE MERIDA, A.C.	Yucatán	prv
332	INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES, ECONOMICAS Y ADMINISTRATIVAS	Distrito Federal	prv
333	INSTITUTO DE CIENCIAS Y EDUCACION SUPERIOR	Sonora	prv
334	INSTITUTO DE CIENCIAS Y ESTUDIOS SUPERIORES DE MICHOACAN	Michoacán	prv
335	INSTITUTO DE CIENCIAS Y ESTUDIOS SUPERIORES DE TAMAULIPAS, A.C.	Tamaulipas	prv
336	INSTITUTO DE CIENCIAS, HUMANIDADES Y TECNOLOGIAS DE GUANAJUATO, A.C.	Guanajuato	prv
337	INSTITUTO DE COMPUTACION Y ASESORIA EN INFORMATICA	Yucatán	prv
338	INSTITUTO DE COMUNICACION GRAFICA DEL NORTE	Coahuila	prv
339	INSTITUTO DE COMUNICACION Y FILOSOFIA, A.C.	Distrito Federal	prv
340	INSTITUTO DE COMUNICACION, ARTES Y HUMANIDADES DE MONTERREY, A.C.	Nuevo León	prv
341	INSTITUTO DE CULTURA SUPERIOR, A.C.	Distrito Federal	prv
342	INSTITUTO DE CULTURA Y CIENCIAS DEL ATLANTICO, A.C.	Tamaulipas	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
337	INSTITUTO DE COMPUTACION Y ASESORIA EN INFORMATICA	Yucatán	prv
338	INSTITUTO DE COMUNICACION GRAFICA DEL NORTE	Coahuila	prv
339	INSTITUTO DE COMUNICACION Y FILOSOFIA, A.C.	Distrito Federal	prv
340	INSTITUTO DE COMUNICACION, ARTES Y HUMANIDADES DE MONTERREY, A.C.	Nuevo León	prv
341	INSTITUTO DE CULTURA SUPERIOR, A.C.	Distrito Federal	prv
342	INSTITUTO DE CULTURA Y CIENCIAS DEL ATLANTICO, A.C.	Tamaulipas	prv
343	INSTITUTO DE EDUCACION ARMANDO OLIVARES CARRILLO	Guanajuato	prv
344	INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR ALFA Y OMEGA	Tabasco	prv
345	INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR DE TECOMAN, A.C.	Colima	prv
346	INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR FRANCISCO GONZALEZ DE LA VEGA	Durango	prv
347	INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR JOSE MARIA MORELOS Y PAVON	Guanajuato	prv
348	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR ALFONSO CRAVIOTO, S.C.	Hidalgo	prv
349	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN CONTADURIA Y ADMINISTRACION, S.C.	Distrito Federal	prv
350	INSTITUTO DE ESPECIALIDADES EN COMERCIO EXTERIOR	Coahuila	prv
351	INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS DE ORIENTE, S.C.	Veracruz	prv
352	INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS SIGLO XXI	Puebla	prv
353	INSTITUTO DE ESTUDIOS DE LA COMUNICACION DE YUCATAN, A.C.	Yucatán	prv
354	INSTITUTO DE ESTUDIOS PROFESIONALES DE SALTILLO, A.C.	Coahuila	prv
355	INSTITUTO DE ESTUDIOS PROFESIONALES PARA LA ADMINISTRACION DEL TIEMPO	Distrito Federal	prv
356	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CAMPECHE, S.C.	Campeche	prv
357	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE COAHUILA, A.C.	Coahuila	prv
358	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CHIAPAS	Chiapas	prv
359	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CHIHUAHUA, A.C.	Chihuahua	prv
360	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA COMUNICACION	Michoacán	prv
361	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OAXACA, A.C.	Oaxaca	prv
362	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE POZA RICA	Veracruz	prv
363	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TAMAULIPAS	Tamaulipas	prv
364	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TEXMELUCAN	Puebla	prv
365	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TURISMO, S.C.	Distrito Federal	prv
366	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TUXTLA	Chiapas	prv
367	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE XALAPA, A.C.	Veracruz	prv
368	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE YUCATAN, A.C.	Yucatán	prv
369	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL BAJIO	Guanajuato	prv
370	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL CENTRO	Guanajuato	prv
371	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL CENTRO DE CHIAPAS	Chiapas	prv
372	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL CENTRO DE MEXICO, S.C.	Guanajuato	prv
373	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL COLEGIO AMERICA DE CUERNAVACA	Morelos	prv
374	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL COLEGIO HOLANDES	Distrito Federal	prv
375	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL ESTADO	Puebla	pbcb
376	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL GOLFO	Veracruz	prv
377	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL GOLFO DE MEXICO	Oaxaca	prv
378	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL SURESTE, S.C.	Chiapas	prv
379	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL VALLE DE PARRAS, A.C.	Coahuila	prv
380	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARQUITECTURA Y DISEÑO, A.C.	Puebla	prv
381	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN INGENIERIA	Puebla	prv
382	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN MODA Y DISEÑO, A.C.	Coahuila	prv
383	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES FILANTROPICA Y EDUCATIVA, A.C.	Yucatán	prv
384	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES FRONTERA SUR	Chiapas	prv
385	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES HIDALGO	Mexico	prv
386	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES JUAN RUIZ DE ALARCON	Guerrero	prv
387	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES JUSTO SIERRA	San Luis Potosí	prv
388	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES LAGRANGE	Distrito Federal	prv
389	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES LAS AMERICAS, A.C.	Yucatán	prv
390	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES MANUEL JOSE DE ROJAS	Chiapas	prv
391	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES NUEVA INGLATERRA	Distrito Federal	prv
392	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES PACCIOLI	Veracruz	prv
393	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES TACANA	Chiapas	prv
394	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES TOMAS DE AQUINO	Chiapas	prv
395	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES VIZCAYA PACIFICO, A.C.	Sinaloa	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
386	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES JUAN RUIZ DE ALARCON	Guerrero	prv
387	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES JUSTO SIERRA	San Luis Potosí	prv
388	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES LAGRANGE	Distrito Federal	prv
389	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES LAS AMERICAS, A.C.	Yucatán	prv
390	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES MANUEL JOSE DE ROJAS	Chiapas	prv
391	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES NUEVA INGLATERRA	Distrito Federal	prv
392	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES PACCIOI	Veracruz	prv
393	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES TACANA	Chiapas	prv
394	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES TOMAS DE AQUINO	Chiapas	prv
395	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES VIZCAYA PACIFICO, A.C.	Sinaloa	prv
396	INSTITUTO DE ESTUDIOS TECNOLOGICOS Y SUPERIORES MATATIPAC, A.C.	Nayarit	prv
397	INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LEON, A.C.	Guanajuato	prv
398	INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL VALLE DE ZAMORA	Michoacán	prv
399	INSTITUTO DE LENGUAS. EL UNIVERSO DEL LENGUAJE, A.C.	Puebla	prv
400	INSTITUTO DE MERCADOTECNIA Y PUBLICIDAD, S.C.	Distrito Federal	prv
401	INSTITUTO DE MERCADOTECNIA Y PUBLICIDAD, S.C. MEXICO	Mexico	prv
402	INSTITUTO DE MONSERRAT, A.C.	Guerrero	prv
403	INSTITUTO DE PREVENCIÓN DEL DELITO E INVESTIGACIÓN PENITENCIARIA	Distrito Federal	prv
404	INSTITUTO DE PSICOTERAPIA GUESTALT, S.C.	Distrito Federal	prv
405	INSTITUTO DE SISTEMAS ADMINISTRATIVOS COMPUTACIONALES DE MONTERREY,	Nuevo León	prv
406	INSTITUTO DE SUPERACION ACADEMICA	Puebla	prv
407	INSTITUTO DE TURISMO ESTUDIO VIAJES, A.C.	Puebla	prv
408	INSTITUTO EDUCATIVO ANGLO ESPAÑOL, A.C.	Tamaulipas	prv
409	INSTITUTO ESPECIALIZADO EN COMPUTACION Y ADMINISTRACION GAUSS JORDAN	Distrito Federal	prv
410	INSTITUTO ESPECIALIZADO EN PUBLICIDAD, S.C.	Guanajuato	prv
411	INSTITUTO ESTATAL DE CIENCIAS PENALES Y SEGURIDAD PUBLICA	Sinaloa	pbic
412	INSTITUTO ETAC DE ESTUDIOS SUPERIORES, A.C.	Mexico	prv
413	INSTITUTO FRANKLIN D. ROOSEVELT, A.C.	Puebla	prv
414	INSTITUTO INTERNACIONAL DE CIENCIAS ALBERT EINSTEIN	Nuevo León	prv
415	INSTITUTO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES D.F.	Distrito Federal	prv
416	INSTITUTO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES. TAMAULIPAS	Tamaulipas	prv
417	INSTITUTO INTERNACIONAL MAYA CANCUN	Quintana Roo	prv
418	INSTITUTO LAS AMERICAS DE NAYARIT, S.C.	Nayarit	prv
419	INSTITUTO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	Guanajuato	prv
420	INSTITUTO LAURENS, A.C.	Nuevo León	prv
421	INSTITUTO LEONARDO BRAVO, A.C.	Veracruz	prv
422	INSTITUTO MANTENSE DE ESTUDIOS PROFESIONALES	Tamaulipas	prv
423	INSTITUTO MESOAMERICA	Mexico	prv
424	INSTITUTO MEXICANO DE EDUCACION PROFESIONAL	Distrito Federal	prv
425	INSTITUTO MEXICANO DE EDUCACION SUPERIOR ERICH FROMM	Morelos	prv
426	INSTITUTO MEXICANO DE ESTUDIOS SUPERIORES, S.C.	Coahuila	prv
427	INSTITUTO MEXICANO DE LA AUDICION Y EL LENGUAJE, A.C.	Distrito Federal	prv
428	INSTITUTO MEXICANO DE TURISMO	Nuevo León	prv
429	INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL	Yucatán	pbic
430	INSTITUTO MICHOACANO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION JOSE MARIA MORELOS	Michoacán	pbic
431	INSTITUTO MIXTECO DE EDUCACION INTEGRAL	Puebla	prv
432	INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA E HISTORIA	Chihuahua	pbic
433	INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA	Queretaro	pbic
434	INSTITUTO NACIONAL DE CARDIOLOGIA	Distrito Federal	pbic
435	INSTITUTO NACIONAL DE LA COMUNICACION HUMANA DR. ANDRES BUSTAMANTE C	Distrito Federal	pbic
436	INSTITUTO NACIONAL TECNOLÓGICO Y DE CAPACITACION INTEGRAL	Distrito Federal	prv
437	INSTITUTO ODONTOLÓGICO DE MATAMOROS	Tamaulipas	prv
438	INSTITUTO PARA EL DESARROLLO Y ACTUALIZACION DE PROFESIONALES	Distrito Federal	prv
439	INSTITUTO PARA LA FORMACION DE CUERPOS DE SEGURIDAD PUBLICA DEL ESTAD	Guanajuato	pbic
440	INSTITUTO PATRIA BOSQUES DE ARAGON, A.C.	Mexico	prv
441	INSTITUTO POBLANO DE ESTUDIOS SUPERIORES, A.C.	Puebla	prv
442	INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL	Distrito Federal	pbic
443	INSTITUTO PROFESIONAL DE ARTE Y DISEÑO, A.C.	Nuevo León	prv
444	INSTITUTO REGIONMONTANO DE HOTELERIA	Nuevo León	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
445	INSTITUTO SALESIANO DE ESTUDIOS SUPERIORES	Distrito Federal	prv
446	INSTITUTO SARPIENTIA	Morelos	prv
447	INSTITUTO SUPERIOR ANGLOAMERICANO	Puebla	prv
448	INSTITUTO SUPERIOR DE ARQUITECTURA Y DISEÑO	Chihuahua	prv
449	INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA LAGUNA, A.C.	Durango	prv
450	INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACION	Jalisco	prv
451	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACION DE TAMAULIPAS, A.C.	Tamaulipas	prv
452	INSTITUTO SUPERIOR DE ESPECIALIZACION PEDAGOGICA IGNACIO M. ALTAMIRANO	Guerrero	prv
453	INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS ECLESIASTICOS	Distrito Federal	prv
454	INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PARA LA FAMILIA	Guanajuato	prv
455	INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PROFESIONALES WINDSOR	Guerrero	prv
456	INSTITUTO SUPERIOR DE INTERPRETES Y TRADUCTORES	Distrito Federal	prv
457	INSTITUTO SUPERIOR DE LA SIERRA	Puebla	prv
458	INSTITUTO TECNICO Y BANCARIO SAN CARLOS	Mexico	prv
459	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 1 DE DURANGO	Durango	pb
460	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 2 DE CONKAL	Yucatán	pb
461	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 3 DE TUXTEPEC	Oaxaca	pb
462	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 4 DE ALTAMIRA	Tamaulipas	pb
463	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 5 DE CAMPECHE	Campeche	pb
464	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 6 DE HUEJUTLA DE REYES	Hidalgo	pb
465	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 7 DE MORELIA	Michoacán	pb
466	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 10 DE TORREON	Coahuila	pb
467	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 16 DE OTHON P. BLANCO	Quintana Roo	pb
468	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 18 DE URSULO GALVAN	Veracruz	pb
469	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 19 DE TIZIMIN	Yucatán	pb
470	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 20 DE AGUASCALIENTES	Aguascalientes	pb
471	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 21 DE CD. OBREGON	Sonora	pb
472	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 23 DE SANTA CRUZ XOXOCOTLAN	Oaxaca	pb
473	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 25 DE CIUDAD ALTAMIRANO	Guerrero	pb
474	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 26 DE TLAJOMULCO DE ZUNIGA	Jalisco	pb
475	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 28 DE OCUILTZAPOTLAN	Tabasco	pb
476	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 29 DE XOCOYUCAN	Tlaxcala	pb
477	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 32 DE TECOMATLAN	Puebla	pb
478	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NO. 33 DE CELAYA	Guanajuato	pb
479	INSTITUTO TECNOLOGICO AUTONOMO DE MEXICO	Distrito Federal	prv
480	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ACAPULCO	Guerrero	pb
481	INSTITUTO TECNOLOGICO DE AGUA PRIETA	Sonora	pb
482	INSTITUTO TECNOLOGICO DE AGUASCALIENTES	Aguascalientes	pb
483	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ALTA HOTELERIA Y GASTRONOMIA EUROMAR	Morelos	prv
484	INSTITUTO TECNOLOGICO DE APIZACO	Tlaxcala	pb
485	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CAMPECHE	Campeche	pb
486	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CANCUN	Quintana Roo	pb
487	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CELAYA	Guanajuato	pb
488	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CERRO AZUL	Veracruz	pb
489	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CIUDAD CUAUHTEMOC	Chihuahua	pb
490	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CIUDAD GUZMAN	Jalisco	pb
491	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CIUDAD JUAREZ	Chihuahua	pb
492	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CIUDAD MADERO	Tamaulipas	pb
493	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CIUDAD VALLES	San Luis Potosí	pb
494	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CIUDAD VICTORIA	Tamaulipas	pb
495	INSTITUTO TECNOLOGICO DE COLIMA	Colima	pb
496	INSTITUTO TECNOLOGICO DE COMITAN	Chiapas	pb
497	INSTITUTO TECNOLOGICO DE COMITANCILLO	Oaxaca	pb
498	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CUAUTLA	Morelos	pb
499	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CULIACAN	Sinaloa	pb
500	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CHETUMAL	Quintana Roo	pb
501	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CHIHUAHUA	Chihuahua	pb
502	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CHIHUAHUA II	Chihuahua	pb
503	INSTITUTO TECNOLOGICO DE CHILPANCINGO	Guerrero	pb

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
504	INSTITUTO TECNOLOGICO DE DELICIAS	Chihuahua	pbcr
505	INSTITUTO TECNOLOGICO DE DISEÑO DE MODAS, A.C.	Guanajuato	prvr
506	INSTITUTO TECNOLOGICO DE DURANGO	Durango	pbcr
507	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ENSENADA	Baja California	pbcr
508	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA REGION CARBONIFERA	Coahuila	pbcr
509	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL SURESTE	Veracruz	prvr
510	INSTITUTO TECNOLOGICO DE HERMOSILLO	Sonora	pbcr
511	INSTITUTO TECNOLOGICO DE HUATABAMPO	Sonora	pbcr
512	INSTITUTO TECNOLOGICO DE IGUALA	Guerrero	pbcr
513	INSTITUTO TECNOLOGICO DE INFORMATICA Y ADMINISTRACION	Veracruz	prvr
514	INSTITUTO TECNOLOGICO DE JIMENEZ	Chihuahua	pbcr
515	INSTITUTO TECNOLOGICO DE JIQUILPAN	Michoacán	pbcr
516	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LA CONSTRUCCION, A.C.	Distrito Federal	prvr
517	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LA COSTA GRANDE	Guerrero	pbcr
518	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LA LAGUNA	Coahuila	pbcr
519	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LA PAZ	Baja California Sur	pbcr
520	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LA PIEDAD	Michoacán	pbcr
521	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LAZARO CARDENAS	Michoacán	pbcr
522	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LEON	Guanajuato	pbcr
523	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LINARES	Nuevo León	pbcr
524	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LOS MOCHIS	Sinaloa	pbcr
525	INSTITUTO TECNOLOGICO DE MATAMOROS	Tamaulipas	pbcr
526	INSTITUTO TECNOLOGICO DE MATEHUALA	San Luis Potosí	pbcr
527	INSTITUTO TECNOLOGICO DE MERIDA	Yucatán	pbcr
528	INSTITUTO TECNOLOGICO DE MEXICALI	Baja California	pbcr
529	INSTITUTO TECNOLOGICO DE MINATITLAN	Veracruz	pbcr
530	INSTITUTO TECNOLOGICO DE MORELIA	Michoacán	pbcr
531	INSTITUTO TECNOLOGICO DE NOGALES	Sonora	pbcr
532	INSTITUTO TECNOLOGICO DE NUEVO LAREDO	Tamaulipas	pbcr
533	INSTITUTO TECNOLOGICO DE NUEVO LEON	Nuevo León	pbcr
534	INSTITUTO TECNOLOGICO DE OAXACA	Oaxaca	pbcr
535	INSTITUTO TECNOLOGICO DE OCOTLAN	Jalisco	pbcr
536	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ORIZABA	Veracruz	pbcr
537	INSTITUTO TECNOLOGICO DE PACHUCA	Hidalgo	pbcr
538	INSTITUTO TECNOLOGICO DE PARRAL	Chihuahua	pbcr
539	INSTITUTO TECNOLOGICO DE PIEDRAS NEGRAS	Coahuila	pbcr
540	INSTITUTO TECNOLOGICO DE PINOTEPA	Oaxaca	pbcr
541	INSTITUTO TECNOLOGICO DE PUEBLA	Puebla	pbcr
542	INSTITUTO TECNOLOGICO DE QUERETARO	Queretaro	pbcr
543	INSTITUTO TECNOLOGICO DE REYNOSA	Tamaulipas	pbcr
544	INSTITUTO TECNOLOGICO DE SALTILLO	Coahuila	pbcr
545	INSTITUTO TECNOLOGICO DE SAN JUAN DEL RIO	Queretaro	pbcr
546	INSTITUTO TECNOLOGICO DE SAN LUIS POTOSI	San Luis Potosí	pbcr
547	INSTITUTO TECNOLOGICO DE SONORA	Sonora	pbcr
548	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TAPACHULA	Chiapas	pbcr
549	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TEHUACAN	Puebla	pbcr
550	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TEPIC	Nayarit	pbcr
551	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TIJUANA	Baja California	pbcr
552	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TLALNEPANTLA	Mexico	pbcr
553	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TLAXIACO	Oaxaca	pbcr
554	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TOLUCA	Mexico	pbcr
555	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TUXTEPEC	Oaxaca	pbcr
556	INSTITUTO TECNOLOGICO DE TUXTLA GUTIERREZ	Chiapas	pbcr
557	INSTITUTO TECNOLOGICO DE VERACRUZ	Veracruz	pbcr
558	INSTITUTO TECNOLOGICO DE VILLAHERMOSA	Tabasco	pbcr
559	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ZACATECAS	Zacatecas	pbcr
560	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ZACATEPEC	Morelos	pbcr
561	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ZITACUARO	Michoacán	pbcr
562	INSTITUTO TECNOLOGICO DEL ISTMO	Oaxaca	pbcr

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
563	INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL MAR EN BOCA DEL RIO	Veracruz	pbcb
564	INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL MAR EN CAMPECHE	Campeche	pbcb
565	INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL MAR EN GUAYMAS	Sonora	pbcb
566	INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL MAR EN MAZATLAN	Sinaloa	pbcb
567	INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL MAR EN SALINA CRUZ	Oaxaca	pbcb
568	INSTITUTO TECNOLÓGICO FORESTAL NO. 1 DE EL SALTO	Durango	pbcb
569	INSTITUTO TECNOLÓGICO LATINOAMERICANO	Hidalgo	prv
570	INSTITUTO TECNOLÓGICO MEXICANO	Distrito Federal	prv
571	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE ACATLAN	Puebla	pbcb
572	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE ACAYUCAN	Veracruz	pbcb
573	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE ACUÑA	Coahuila	pbcb
574	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE ALAMO TEMAPACHE	Veracruz	pbcb
575	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE APAN	Hidalgo	pbcb
576	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE APATZINGAN	Michoacán	pbcb
577	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE ARANDAS	Jalisco	pbcb
578	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE ATLIXCO	Puebla	pbcb
579	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CAJEME	Sonora	pbcb
580	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CANANEA	Sonora	pbcb
581	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CIUDAD CONSTITUCION	Baja California Sur	pbcb
582	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CIUDAD HIDALGO	Michoacán	pbcb
583	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CIUDAD SERDAN	Puebla	pbcb
584	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE COATZACOALCOS	Veracruz	pbcb
585	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE COMALCALCO	Tabasco	pbcb
586	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE COSAMALOAPAN	Veracruz	pbcb
587	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CHAPALA	Jalisco	pbcb
588	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE FRESNILLO	Zacatecas	pbcb
589	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE HUAUCHINANGO	Puebla	pbcb
590	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE HUICHAPAN	Hidalgo	pbcb
591	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE IRAPUATO	Guanajuato	pbcb
592	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LA COSTA CHICA	Guerrero	pbcb
593	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LA MONTANA	Guerrero	pbcb
594	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LA REGION SIERRA	Tabasco	pbcb
595	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LA SIERRA NORTE	Puebla	pbcb
596	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LAGOS DE MORENO	Jalisco	pbcb
597	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LAS CHOAPAS	Veracruz	pbcb
598	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LERDO	Durango	pbcb
599	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LIBRES	Puebla	pbcb
600	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LOS CABOS	Baja California Sur	pbcb
601	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LOS MOCHIS, S.C.	Sinaloa	prv
602	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE LOS RIOS	Tabasco	pbcb
603	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE MACUSPANA	Tabasco	pbcb
604	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE MISANTLA	Veracruz	pbcb
605	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE MONCLOVA	Coahuila	pbcb
606	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE NOCHISTLAN	Zacatecas	pbcb
607	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE NUEVO CASAS GRANDES	Chihuahua	pbcb
608	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE ORIENTE	Yucatán	pbcb
609	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE PANUCO	Veracruz	pbcb
610	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE POZA RICA	Veracruz	pbcb
611	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE PROGRESO	Yucatán	pbcb
612	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE PUERTO PEÑASCO	Sonora	pbcb
613	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE PUERTO VALLARTA	Jalisco	pbcb
614	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE RIOVERDE	San Luis Potosí	pbcb
615	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE SAN ANDRES TUXTLA	Veracruz	pbcb
616	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE SANTIAGO PAPANQUIARO	Durango	pbcb
617	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE SINALOA, A.C.	Sinaloa	prv
618	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TAMAZUNCHALE	San Luis Potosí	pbcb
619	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TANTOYUCA	Veracruz	pbcb
620	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEACA	Puebla	pbcb
621	INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI	Puebla	pbcb



No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
610	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE POZA RICA	Veracruz	pb
611	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE PROGRESO	Yucatán	pb
612	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE PUERTO PEÑASCO	Sonora	pb
613	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE PUERTO VALLARTA	Jalisco	pb
614	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE RIOVERDE	San Luis Potosí	pb
615	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE SAN ANDRES TUXTLA	Veracruz	pb
616	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE SANTIAGO PAPASQUIARO	Durango	pb
617	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE SINALOA, A.C.	Sinaloa	pr
618	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE TAMAZUNCHALE	San Luis Potosí	pb
619	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE TANTOYUCA	Veracruz	pb
620	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE TEPEACA	Puebla	pb
621	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE TEPEXI	Puebla	pb
622	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE TEZIUTLAN	Puebla	pb
623	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE TIERRA BLANCA	Veracruz	pb
624	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE URUAPAN	Michoacán	pb
625	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE XALAPA	Veracruz	pb
626	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE ZACAPOAXTLA	Puebla	pb
627	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE ZAMORA	Michoacán	pb
628	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE ZAPOPAN	Jalisco	pb
629	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DEL OCCIDENTE DEL ESTADO DE HIDALGO	Hidalgo	pb
630	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DEL SUR DE GUANAJUATO	Guanajuato	pb
631	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DEL SUR DEL ESTADO DE YUCATAN	Yucatán	pb
632	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR FELIPE CARRILLO PUERTO. YUCATAN	Yucatán	pb
633	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR PURHEPECHA	Michoacán	pb
634	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR ZACATECAS NORTE	Zacatecas	pb
635	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR ZACATECAS OCCIDENTE	Zacatecas	pb
636	INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR ZACATECAS SUR	Zacatecas	pb
637	INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	Aguascalientes	pr
638	INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE NAYARIT	Nayarit	pr
639	INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE	Jalisco	pr
640	INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES RENE DESCARTES, S.C.	Campeche	pr
641	INSTITUTO TEPEYAC	Guanajuato	pr
642	INSTITUTO TLAMATINI	Guanajuato	pr
643	INSTITUTO UNIVERSITARIO CUAUHNAHUAC	Morelos	pr
644	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ORIENTE	Yucatán	pr
645	INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL ESTADO DE MEXICO	Mexico	pr
646	INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL LAGO Y DEL SOL	Mexico	pr
647	INSTITUTO UNIVERSITARIO EN SISTEMAS ADMINISTRATIVOS DE MONTERREY	Nuevo León	pr
648	INSTITUTO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL	Morelos	pr
649	INSTITUTO UNIVERSITARIO MEXICO AMERICANO	Nuevo León	pr
650	INSTITUTO UNIVERSITARIO NEZAHUALCOYOTL	Mexico	pr
651	INSTITUTO UNIVERSITARIO OXFORD	Nuevo León	pr
652	INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C.	Puebla	pr
653	INSTITUTO UNIVERSITARIO XELHUA	Puebla	pr
654	INSTITUTO UNIVERSITARIO Y TECNOLOGICO MODELO	Mexico	pr
655	INSTITUTO VALLE CONTINENTAL	Nuevo León	pr
656	INSTITUTO VERACRUZANO DE EDUCACION SUPERIOR	Veracruz	pr
657	INSTITUTO VOCACIONAL ENRIQUE DIAZ DE LEON	Jalisco	pr
658	INSTITUTO WASHINGTON	Puebla	pr
659	INSTITUTO ZACI, A.C.	Yucatán	pr
660	INTEC ESTUDIOS SUPERIORES EN INFORMATICA	Puebla	pr
661	LICEO ESTUDIOS SUPERIORES	Queretaro	pr
662	LICEO PROFESIONAL DE COMERCIO Y ADMINISTRACION	Tamaulipas	pr
663	PROMOTORA CULTURAL PENINSULAR, A.C.	Yucatán	pr
664	SEMINARIO DIOCESANO DE MEXICALI	Baja California	pr
665	SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR	San Luis Potosí	pb
666	TECNOLOGIA TURISTICA TOTAL, A.C.	Yucatán	pr
667	TECNOLOGICO DE BAJA CALIFORNIA	Baja California	pr
668	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE COACALCO	Mexico	pb

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
669	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CUAUTITLAN IZCALLI	Mexico	pbcb
670	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CHALCO	Mexico	pbcb
671	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CHIMALHUACAN	Mexico	pbcb
672	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ECATEPEC	Mexico	pbcb
673	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE HUIXQUILUCAN	Mexico	pbcb
674	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE IXTAPALUCA	Mexico	pbcb
675	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE JILOTEPEC	Mexico	pbcb
676	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE JOCOTITLAN	Mexico	pbcb
677	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE SAN FELIPE DEL PROGRESO	Mexico	pbcb
678	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TIANGUISTENCO	Mexico	pbcb
679	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE VALLE DE BRAVO	Mexico	pbcb
680	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE VILLA GUERRERO	Mexico	pbcb
681	TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL ORIENTE DEL EDO. DE MEXICO	Mexico	pbcb
682	TECNOLOGICO UNIVERSITARIO DE MEXICO	Distrito Federal	prv
683	UNIDAD PARTICULAR ESCOLAR MIGUEL CASTULO DE ALATRISTE	Puebla	prv
684	UNIDAD UNIVERSITARIA DE LERDO, A.C.	Durango	prv
685	UNIDAD UPN. 211 PUEBLA	Puebla	pbcb
686	UNIDAD UPN. 212 TEZIUTLAN	Puebla	pbcb
687	UNIDAD UPN. 213 TEHUACAN	Puebla	pbcb
688	UNIVERSIDAD ALFONSO REYES, S.C.	Nuevo León	prv
689	UNIVERSIDAD ALVA EDISON	Puebla	prv
690	UNIVERSIDAD AMERICANA DE ACAPULCO	Guerrero	prv
691	UNIVERSIDAD AMERICANA, S.C.	Distrito Federal	prv
692	UNIVERSIDAD ANAHUAC	Mexico	prv
693	UNIVERSIDAD ANAHUAC DE CANCUN	Quintana Roo	prv
694	UNIVERSIDAD ANAHUAC DE XALAPA	Veracruz	prv
695	UNIVERSIDAD ANAHUAC DEL SUR, S.C.	Distrito Federal	prv
696	UNIVERSIDAD ANGLOHISPANOMEXICANA	Puebla	prv
697	UNIVERSIDAD ATENEO DE MONTERREY	Nuevo León	prv
698	UNIVERSIDAD AUTONOMA AGRARIA ANTONIO NARRO	Coahuila	pbcb
699	UNIVERSIDAD AUTONOMA BENITO JUAREZ DE OAXACA	Oaxaca	pbcb
700	UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO	Durango	pbcb
701	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES	Aguascalientes	pbcb
702	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA	Baja California	pbcb
703	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR	Baja California Sur	pbcb
704	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CAMPECHE	Campeche	pbcb
705	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	Chihuahua	pbcb
706	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	Coahuila	pbcb
707	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS	Chiapas	pbcb
708	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIHUAHUA	Chihuahua	pbcb
709	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE DURANGO	Durango	prv
710	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE FRESNILLO	Zacatecas	prv
711	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA	Jalisco	prv
712	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO	Guerrero	pbcb
713	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE LA LAGUNA	Coahuila	prv
714	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT	Nayarit	pbcb
715	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON	Nuevo León	pbcb
716	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PIEDRAS NEGRAS	Coahuila	prv
717	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO	Queretaro	pbcb
718	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	San Luis Potosí	pbcb
719	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA	Sinaloa	pbcb
720	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS	Tamaulipas	pbcb
721	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TLAXCALA	Tlaxcala	pbcb
722	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN	Yucatán	pbcb
723	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS	Zacatecas	pbcb
724	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARMEN	Campeche	pbcb
725	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	Hidalgo	pbcb
726	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	Mexico	pbcb
727	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS	Morelos	pbcb

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
728	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL NORESTE	Coahuila	prv
729	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PACIFICO	Colima	prv
730	UNIVERSIDAD AUTONOMA ESPAÑA DE DURANGO	Durango	prv
731	UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	Distrito Federal	pbk
732	UNIVERSIDAD BENITO JUAREZ G.	Puebla	prv
733	UNIVERSIDAD BONATERRA, A.C.	Aguascalientes	prv
734	UNIVERSIDAD CATOLICA DE CULIACAN, A.C.	Sinaloa	prv
735	UNIVERSIDAD CERVANTINA, A.C.	Nuevo León	prv
736	UNIVERSIDAD CIENTIFICA LATINO AMERICANA DE HIDALGO	Hidalgo	prv
737	UNIVERSIDAD CRISTOBAL COLON	Veracruz	prv
738	UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	San Luis Potosí	prv
739	UNIVERSIDAD CHAMPAGNAT, A.C.	San Luis Potosí	prv
740	UNIVERSIDAD DE CALPULALPAN	Tlaxcala	prv
741	UNIVERSIDAD DE CELAYA	Guanajuato	prv
742	UNIVERSIDAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACION DE PUEBLA, S.C.	Puebla	prv
743	UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DEL ESTADO DE CHIAPAS	Chiapas	pbk
744	UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE VERACRUZ QUETZALCOATL	Veracruz	prv
745	UNIVERSIDAD DE COLIMA	Colima	pbk
746	UNIVERSIDAD DE CUAUTITLAN IZCALLI	Mexico	prv
747	UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES, A.C.	Jalisco	prv
748	UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS ACADEMICOS AMERICAS	Jalisco	prv
749	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	Jalisco	pbk
750	UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	Guanajuato	pbk
751	UNIVERSIDAD DE HERMOSILLO	Sonora	prv
752	UNIVERSIDAD DE LA COMUNICACION, S.C.	Distrito Federal	prv
753	UNIVERSIDAD DE LA SIERRA, A.C.	Puebla	prv
754	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS, A.C. CD. DE MEXICO	Distrito Federal	prv
755	UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS. PUEBLA	Puebla	prv
756	UNIVERSIDAD DE LAS CALIFORNIAS, S.C.	Baja California	prv
757	UNIVERSIDAD DE LEON	Guanajuato	prv
758	UNIVERSIDAD DE LOS ALTOS DE CHIAPAS	Chiapas	prv
759	UNIVERSIDAD DE MATAMOROS, A.C.	Tamaulipas	prv
760	UNIVERSIDAD DE MATEHUALA, S.C.	San Luis Potosí	prv
761	UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS	Sonora	prv
762	UNIVERSIDAD DE MONTERREY	Nuevo León	prv
763	UNIVERSIDAD DE MORELIA	Michoacán	prv
764	UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE	Sinaloa	pbk
765	UNIVERSIDAD DE ORIENTE	Puebla	prv
766	UNIVERSIDAD DE PUEBLA	Puebla	prv
767	UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO	Quintana Roo	pbk
768	UNIVERSIDAD DE RELACIONES Y ESTUDIOS INTERNACIONALES	Tamaulipas	prv
769	UNIVERSIDAD DE SAN MIGUEL	Sinaloa	prv
770	UNIVERSIDAD DE SONORA	Sonora	pbk
771	UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO, A.C.	Tabasco	prv
772	UNIVERSIDAD DE TIJUANA	Baja California Sur	prv
773	UNIVERSIDAD DE XALAPA	Veracruz	prv
774	UNIVERSIDAD DEL ALICA	Nayarit	prv
775	UNIVERSIDAD DEL ALTIPLANO, A.C.	Tlaxcala	prv
776	UNIVERSIDAD DEL BAJIO, A.C.	Guanajuato	prv
777	UNIVERSIDAD DEL CENTRO DE MEXICO	San Luis Potosí	prv
778	UNIVERSIDAD DEL CLAUSTRO DE SOR JUANA, A.C.	Distrito Federal	prv
779	UNIVERSIDAD DEL DISTRITO FEDERAL	Distrito Federal	prv
780	UNIVERSIDAD DEL EJERCITO Y FUERZA AEREA	Distrito Federal	pbk
781	UNIVERSIDAD DEL GOLFO	Tamaulipas	prv
782	UNIVERSIDAD DEL GOLFO DE MEXICO	Veracruz	prv
783	UNIVERSIDAD DEL INSTITUTO TEPEYAC DE CUAUTITLAN, S.C.	Mexico	prv
784	UNIVERSIDAD DEL MAR	Oaxaca	pbk
785	UNIVERSIDAD DEL MAYAB, A.C.	Yucatán	prv
786	UNIVERSIDAD DEL MEXICO CONTEMPORANEO	Mexico	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
787	UNIVERSIDAD DEL NORESTE	Tamaulipas	prv
788	UNIVERSIDAD DEL NORESTE DE MEXICO, A.C.	Tamaulipas	prv
789	UNIVERSIDAD DEL NOROESTE, A.C.	Sonora	prv
790	UNIVERSIDAD DEL NORTE DE MEXICO	Durango	prv
791	UNIVERSIDAD DEL NORTE, A.C.	Nuevo León	prv
792	UNIVERSIDAD DEL PACIFICO DE CHIAPAS	Chiapas	prv
793	UNIVERSIDAD DEL PEDREGAL	Distrito Federal	prv
794	UNIVERSIDAD DEL SOL	Morelos	prv
795	UNIVERSIDAD DEL SURESTE EN COATZACOALCOS	Veracruz	prv
796	UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC, A.C.	Distrito Federal	prv
797	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC	Guanajuato	prv
798	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE CUERNAVACA	Morelos	prv
799	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUADIANA	Durango	prv
800	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MATATIPAC, S.C.	Nayarit	prv
801	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	Distrito Federal	prv
802	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ORIZABA	Veracruz	prv
803	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA, A.C.	Puebla	prv
804	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE TLAXCALA	Tlaxcala	prv
805	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE TOLUCA	Mexico	prv
806	UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.	Michoacán	prv
807	UNIVERSIDAD DORADOS	Morelos	prv
808	UNIVERSIDAD ECATEPEC	Mexico	prv
809	UNIVERSIDAD EMILIO CARDENAS, S.C.	Mexico	prv
810	UNIVERSIDAD EUROAMERICANA, S.C.	Puebla	prv
811	UNIVERSIDAD EUROPEA, A.C.	Puebla	prv
812	UNIVERSIDAD FRANCO MEXICANA, S.C.	Mexico	prv
813	UNIVERSIDAD FRAY LUCA DE PACCIOI	Morelos	prv
814	UNIVERSIDAD GALILEA, A.C.	Aguascalientes	prv
815	UNIVERSIDAD HEBRAICA	Distrito Federal	prv
816	UNIVERSIDAD HISPANA	Puebla	prv
817	UNIVERSIDAD HISPANO AMERICANA. NUEVO LEON	Nuevo León	prv
818	UNIVERSIDAD HISPANO MEXICANA. PLANTEL SAN MATEO	Mexico	prv
819	UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA. PLANTEL COACALCO	Mexico	prv
820	UNIVERSIDAD I.S.E.C.	Distrito Federal	prv
821	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	Puebla	prv
822	UNIVERSIDAD INSURGENTES	Distrito Federal	prv
823	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DEL NORTE	Tamaulipas	prv
824	UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	Puebla	prv
825	UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL	Distrito Federal	prv
826	UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL. MONTERREY	Nuevo León	prv
827	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE AMERICA	Tamaulipas	prv
828	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA PAZ	Baja California Sur	prv
829	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE PROFESIONES	Distrito Federal	prv
830	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MAYA CANCUN	Quintana Roo	prv
831	UNIVERSIDAD ISIDRO FABELA DE TOLUCA, S.C.	Mexico	prv
832	UNIVERSIDAD JOSE VASCONCELOS DE OAXACA	Oaxaca	prv
833	UNIVERSIDAD JUAREZ AUTONOMA DE TABASCO	Tabasco	pb
834	UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO	Durango	pb
835	UNIVERSIDAD KINO, A.C.	Sonora	prv
836	UNIVERSIDAD LA SALLE GUADALAJARA	Jalisco	prv
837	UNIVERSIDAD LA SALLE MORELIA, A.C.	Michoacán	prv
838	UNIVERSIDAD LA SALLE NOROESTE, A.C.	Sonora	prv
839	UNIVERSIDAD LA SALLE PACHUCA	Hidalgo	prv
840	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C.	Distrito Federal	prv
841	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. PLANTEL CANCUN	Quintana Roo	prv
842	UNIVERSIDAD LA SALLE. CUERNAVACA	Morelos	prv
843	UNIVERSIDAD LA SALLE. CHIHUAHUA	Chihuahua	prv
844	UNIVERSIDAD LASALLISTA BENAVENTE	Guanajuato	prv
845	UNIVERSIDAD LATINA DE AMERICA	Michoacán	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
846	UNIVERSIDAD LATINA, S.C.	Distrito Federal	prv
847	UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, S.C.	Distrito Federal	prv
848	UNIVERSIDAD LICEO CERVANTINO	Guanajuato	prv
849	UNIVERSIDAD LOYOLA DEL PACIFICO	Guerrero	prv
850	UNIVERSIDAD MADERO	Puebla	prv
851	UNIVERSIDAD MAYA DE LAS AMERICAS	Quintana Roo	prv
852	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA	Queretaro	prv
853	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA, S.C. PUEBLA	Puebla	prv
854	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA. CHIAPAS	Chiapas	prv
855	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE COAHUILA	Coahuila	prv
856	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE MONTERREY	Nuevo León	prv
857	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE PUEBLA	Puebla	prv
858	UNIVERSIDAD MEXICANA	Veracruz	prv
859	UNIVERSIDAD MEXICANA DEL NORESTE	Nuevo León	prv
860	UNIVERSIDAD MEXICO AMERICANA DEL NORTE	Tamaulipas	prv
861	UNIVERSIDAD MEXIQUENSE	Mexico	prv
862	UNIVERSIDAD MICHOACANA DE ORIENTE	Michoacán	prv
863	UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO	Michoacán	pbk
864	UNIVERSIDAD MIGUEL ALEMAN	Tamaulipas	prv
865	UNIVERSIDAD MOTOLINIA DEL PEDREGAL, A.C.	Distrito Federal	prv
866	UNIVERSIDAD MOTOLINIA, A.C.	Distrito Federal	prv
867	UNIVERSIDAD MULTICULTURAL INTERNACIONAL, A.C.	Tamaulipas	prv
868	UNIVERSIDAD MUNDIAL	Baja California Sur	prv
869	UNIVERSIDAD MUNDO MAYA	Tabasco	prv
870	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	Distrito Federal	pbk
871	UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO	Mexico	prv
872	UNIVERSIDAD OLMECA, A.C.	Tabasco	prv
873	UNIVERSIDAD PANAMERICANA	Jalisco	prv
874	UNIVERSIDAD PANAMERICANA. UNIDAD NUEVO LAREDO	Tamaulipas	prv
875	UNIVERSIDAD PARTENON DE COZUMEL	Quintana Roo	prv
876	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	Distrito Federal	pbk
877	UNIVERSIDAD PEDRO DE GANTE	Mexico	prv
878	UNIVERSIDAD POLITECNICA HISPANO MEXICANA, A.C.	Puebla	prv
879	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE MEXICO	Distrito Federal	prv
880	UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	Puebla	prv
881	UNIVERSIDAD POPULAR DE LA CHONTALPA	Tabasco	pbk
882	UNIVERSIDAD PRIVADA DEL ESTADO DE MORELOS	Morelos	prv
883	UNIVERSIDAD QUETZALCOATL	Guanajuato	prv
884	UNIVERSIDAD REALISTICA DE MEXICO	Puebla	prv
885	UNIVERSIDAD REGIONMONTANA	Nuevo León	prv
886	UNIVERSIDAD REGIONAL DEL NORTE	Chihuahua	prv
887	UNIVERSIDAD REGIONAL DEL SURESTE	Oaxaca	prv
888	UNIVERSIDAD REGIONAL MIGUEL HIDALGO	Tamaulipas	prv
889	UNIVERSIDAD SALESIANA, A.C.	Distrito Federal	prv
890	UNIVERSIDAD SAN MARCOS	Chiapas	prv
891	UNIVERSIDAD SANTA FE, A.C.	Guanajuato	prv
892	UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR	Distrito Federal	prv
893	UNIVERSIDAD ST. JOHN'S, S.C.	Distrito Federal	prv
894	UNIVERSIDAD TAMAULIPECA	Tamaulipas	prv
895	UNIVERSIDAD TANGAMANGA, S.C.	San Luis Potosi	prv
896	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA AMERICANA	Distrito Federal	prv
897	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE LA MIXTECA	Oaxaca	pbk
898	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE MEXICO	Mexico	prv
899	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE SINALOA	Sinaloa	prv
900	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DEL SURESTE, S.C.	Veracruz	prv
901	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA JOSE VASCONCELOS	Durango	prv
902	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA MESOAMERICANA, S.C.	Veracruz	prv
903	UNIVERSIDAD TERRANOVA	Mexico	prv
904	UNIVERSIDAD VALLE DE SANTIAGO	Coahuila	prv

No.	Nombre de la Institución	Entidad federativa	Regime
889	UNIVERSIDAD SALESIANA, A.C.	Distrito Federal	prv
890	UNIVERSIDAD SAN MARCOS	Chiapas	prv
891	UNIVERSIDAD SANTA FE, A.C.	Guanajuato	prv
892	UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR	Distrito Federal	prv
893	UNIVERSIDAD ST. JOHN'S, S.C.	Distrito Federal	prv
894	UNIVERSIDAD TAMAULIPECA	Tamaulipas	prv
895	UNIVERSIDAD TANGAMANGA, S.C.	San Luis Potosi	prv
896	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA AMERICANA	Distrito Federal	prv
897	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE LA MIXTECA	Oaxaca	pub
898	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE MEXICO	Mexico	prv
899	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE SINALOA	Sinaloa	prv
900	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DEL SURESTE, S.C.	Veracruz	prv
901	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA JOSE VASCONCELOS	Durango	prv
902	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA MESOAMERICANA, S.C.	Veracruz	prv
903	UNIVERSIDAD TERRANOVA	Mexico	prv
904	UNIVERSIDAD VALLE DE SANTIAGO	Coahuila	prv
905	UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	Sinaloa	prv
906	UNIVERSIDAD VALLE DEL GRIJALVA	Chiapas	prv
907	UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA	Michoacán	prv
908	UNIVERSIDAD VERACRUZANA	Veracruz	pub
909	UNIVERSIDAD VILLA RICA	Veracruz	prv
910	UNIVERSIDAD VILLASUNCION	Aguascalientes	prv
911	UNIVERSIDAD XICOTEPETL, A.C.	Puebla	prv

CLAVE:

PBC : Público  
 PRV : Privado

## Anexo II.- Universo de estudio del Área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México

NOM_INST	REG	NOM_CARR
ARTE, A.C. ESCUELA DE DISEÑO	pbv	Arquitecto
ARTE, A.C. ESCUELA DE DISEÑO	prv	Arquitecto
ARTE, A.C. ESCUELA DE DISEÑO	prv	Arquitecto
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	pbv	Arquitecto
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	prv	Arquitecto
BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	prv	Arquitecto
CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO JUSTO SIERRA	prv	Arquitecto
CENTRO DE DISEÑO Y COMUNICACION VISUAL	prv	Arquitecto
CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR ESCUELA MODELO, S.C.P.	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA Y SUPERIOR	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA Y SUPERIOR	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA Y SUPERIOR	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS DE LAS AMERICAS, A.C.	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS GESTALT PARA EL DISEÑO, A.C.	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS GESTALT PARA EL DISEÑO, A.C.	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS GESTALT PARA EL DISEÑO, A.C.	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS PROF. DE CHIAPAS FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES CASA BLANCA	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES CASA BLANCA	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES CASA BLANCA	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE DISEÑO DE MONTERREY, S.C.	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE DISEÑO DE MONTERREY, S.C.	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE DISEÑO DE MONTERREY, S.C.	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE GUAMUCHIL, A.C.	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA FRONTERA	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL VALLE DEL FUERTE	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL WESTHILL INSTITUTE	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES FRANCISCO DE MONTEJO, A.C.	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES SAHAGUN	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES SAHAGUN	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS TECNICOS Y SUPERIORES BAUHAUS	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ARKOS	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS TOLLANCINGO	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS VERA CRUZ	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS VERA CRUZ	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XOCHICALCO	prv	Arquitecto

NOM_INST	REG	NOM_CARR
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XOCHICALCO	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XOCHICALCO	pbv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XOCHICALCO	prv	Arquitecto
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XOCHICALCO	prv	Arquitecto
CENTRO EDUCATIVO LIPRO	pbv	Arquitecto
CENTRO EDUCATIVO LIPRO	prv	Arquitecto
CENTRO EDUCATIVO UNIVERSITARIO PANAMERICANO	prv	Arquitecto
CENTRO MARISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES, A.C.	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORESTE, A.C.	pbv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO DEL PAPA LOAPAN	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO HISPANICO DE TEXMELUCAN	pbv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO INDOAMERICANO, S.C.	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO INTERAMERICANO	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO INTERAMERICANO	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO ISIDRO FABELA	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO MEXICO, A.C.	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO MEXICO, A.C.	pbv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO MEXICO, A.C.	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO PRIVADO DE IRAPUATO	prv	Arquitecto
CENTRO UNIVERSITARIO PRIVADO DE IRAPUATO	prv	Arquitecto
COLEGIO LIBRE DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	pbv	Arquitecto
COLEGIO LIBRE DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	prv	Arquitecto
ESCUELA COMERCIAL DE COMPUTACION E INFORMATICA TECNICA DE ORIENTE	prv	Arquitecto
ESCUELA DE ARQUITECTURA DE CHIHUAHUA, A.C.	pbv	Arquitecto
ESCUELA DE ESTUDIOS ADMINISTRATIVOS 20 DE NOVIEMBRE, S.C.	prv	Arquitecto
ESCUELA DE INGENIERIA Y COMUNICACION	pbv	Arquitecto
ESCUELA GESTAL DE ARTE Y DISEÑO DE TUXTLA DE A.E.	pbv	Arquitecto
ESCUELA GESTAL DE ARTE Y DISEÑO DE TUXTLA DE A.E.	prv	Arquitecto
ESCUELA GESTALT DE DISEÑO	pbv	Arquitecto
ESCUELA GESTALT DE DISEÑO	prv	Arquitecto
ESCUELA GESTALT DE DISEÑO	pbv	Arquitecto
ESCUELA LIBRE DE DISEÑO Y ARTE BAUHAUS	pbv	Arquitecto
ESCUELA LIBRE DE DISEÑO Y ARTE BAUHAUS	pbv	Arquitecto
ESCUELA LIBRE DE DISEÑO Y ARTE BAUHAUS	prv	Arquitecto
ESCUELA PROFESIONAL DE COMERCIO Y ADMINISTRACION, A.C.	prv	Arquitecto
ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACION Y CIENCIAS SOCIALES	prv	Arquitecto
ESCUELA SUPERIOR DE ARQUITECTURA	prv	Arquitecto



NOM_INST	REG	NOM_CARR
ESCUELA SUPERIOR DE COMUNICACION GRAFICA	prv	Arquitecto
ESCUELA SUPERIOR OFICIAL PROF. PORFIRIO O. MORALES	pbk	Arquitecto
INSTITUTO CELAYENSE, S.C.	prv	Arquitecto
INSTITUTO CELAYENSE, S.C.	prv	Arquitecto
INSTITUTO CELAYENSE, S.C.	prv	Arquitecto
INSTITUTO CIENTIFICO TECNICO Y EDUCATIVO	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE ARTE Y DISEÑO, A.C.	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE CULTURA Y CIENCIAS DEL ATLANTICO, A.C.	prv	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CHIAPAS	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CHIAPAS	prv	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE POZA RICA	prv	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TAMAULIPAS	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TAMAULIPAS	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUP.DEL COLEGIO AMERICA DE CUERNAVACA	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL ESTADO	prv	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARQUITECTURA Y DISEÑO, A.C.	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARQUITECTURA Y DISEÑO, A.C.	prv	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN MODA Y DISEÑO, A.C.	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES TACANA	pbk	Arquitecto
INSTITUTO DE MERCADOTECNIA Y PUBLICIDAD, S.C.	prv	Arquitecto
INSTITUTO MIXTECO DE EDUCACION INTEGRAL	prv	Arquitecto
INSTITUTO MIXTECO DE EDUCACION INTEGRAL	prv	Arquitecto
INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA	prv	Arquitecto
INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL	prv	Arquitecto
INSTITUTO PROFESIONAL DE ARTE Y DISEÑO, A.C.	prv	Arquitecto
INSTITUTO PROFESIONAL DE ARTE Y DISEÑO, A.C.	pbk	Arquitecto
INSTITUTO SUPERIOR DE ARQUITECTURA Y DISEÑO	pbk	Arquitecto
INSTITUTO SUPERIOR DE ARQUITECTURA Y DISEÑO	prv	Arquitecto
INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA LAGUNA, A.C.	prv	Arquitecto (Diseño de Interiores)
INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA LAGUNA, A.C.	prv	Arquitecto (Diseño de Interiores)
INSTITUTO TECNOLOGICO DE ACAPULCO	prv	Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO DE CAMPECHE	prv	Ing. Arquitecto
INSTITUTO TECNOLOGICO DE CHETUMAL	prv	Ing. Arquitecto
INSTITUTO TECNOLOGICO DE CHIHUAHUA II	prv	Ing. Arquitecto
INSTITUTO TECNOLOGICO DE COLIMA	prv	Ing. Arquitecto
INSTITUTO TECNOLOGICO DE DURANGO	pbk	Ing. Arquitecto
INSTITUTO TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL SURESTE	pbk	Ing. en Diseño

NOM_INST	REG	NOM_CARR
INSTITUTO TECNOLOGICO DE LA PAZ	prv	Ing. en Diseño Gráfico Digital
INSTITUTO TECNOLOGICO DE LOS MOCHIS	prv	Ing. en Diseño Industrial
INSTITUTO TECNOLOGICO DE NUEVO LAREDO	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO DE PACHUCA	pbcb	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO DE QUERETARO	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO DE TEPIC	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO DE Tijuana	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO DE ZACATECAS	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO DEL ISTMO	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO LA TINOAMERICANO	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO LA TINOAMERICANO	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE CAJEME	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO SUPERIOR DE SINALOA, A. C.	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	pbcb	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE	prv	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL ESTADO DE MEXICO	pbcb	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL ESTADO DE MEXICO	pbcb	Lic. en Arquitectura
INSTITUTO UNIVERSITARIO PUEBLA, S.C.	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD ALVA EDISON	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AMERICANA DE ACAPULCO	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD ANAHUAC	prv	Lic. en Arquitectura

NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD ANAHUAC	pb	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD ANAHUAC DEL SUR, S.C.	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD ANAHUAC DEL SUR, S.C.	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA BENITO JUAREZ DE OAXACA	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA BENITO JUAREZ DE OAXACA	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUA CALIENTES	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUA CALIENTES	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUA CALIENTES	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUA CALIENTES	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUA CALIENTES	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	pb	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE DURANGO	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE DURANGO	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE DURANGO	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE DURANGO	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE DURANGO	pb	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA	pb	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA	pb	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Arquitectura
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Arquitectura de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO	prv	Lic. en Arquitectura de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE LA LAGUNA	prv	Lic. en Arquitectura de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE LA LAGUNA	pb	Lic. en Arquitectura del Paisaje
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON	prv	Lic. en Arquitectura Esp. en Diseño
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON	pb	Lic. en Arquitectura y Urbanismo
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	prv	Lic. en Arquitectura y Urbanismo
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	prv	Lic. en Diseño
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	prv	Lic. en Diseño

NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA	prv	Lic. en Diseño
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA	pbv	Lic. en Diseño
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS	prv	Lic. en Diseño
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS	prv	Lic. en Diseño
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN	prv	Lic. en Diseño
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Ambiental
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	pbv	Lic. en Diseño Ambiental
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	pbv	Lic. en Diseño Artesanal
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Artístico y Publicitario
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS	prv	Lic. en Diseño Bidimensional
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL NORESTE	prv	Lic. en Diseño de Indumentaria
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL NORESTE	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL NORESTE	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PACIFICO	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA ESPAÑA DE DURANGO	pbv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	pbv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD BENITO JUAREZ G.	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD BENITO JUAREZ G.	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD CHAMPAGNAT, A.C.	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD CHAMPAGNAT, A.C.	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD CHAMPULTEPEC, A.C.	prv	Lic. en Diseño de Interiores
UNIVERSIDAD CRISTOBAL COLON	pbv	Lic. en Diseño de Interiores y Ambientación
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	prv	Lic. en Diseño de Interiores y Paisajismo
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	pbv	Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	pbv	Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	prv	Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	prv	Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	prv	Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	prv	Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	pbv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD CUAUHTEMOC, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE CELAYA	prv	Lic. en Diseño Gráfico

NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACION DE PUEBLA, S.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE COLIMA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE COLIMA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE COLIMA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE COLIMA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE CUAUTTLAN IZCALLI	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LA SIERRA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS. PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS. PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS. PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS. PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LAS CALIFORNIAS, S.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LAS CALIFORNIAS, S.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LEON	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LEON	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LEON	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LEON	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LEON	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE LEON	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE MONTERREY	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE MONTERREY	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE MONTERREY	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE ORIENTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE ORIENTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE SONORA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE TJUANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico



NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD DE TJUANA	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE TJUANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE TJUANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE TJUANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE TJUANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DE TJUANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL ALTIPLANO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL BAJIO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL BAJIO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL BAJIO, A.C.	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL BAJIO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL GOLFO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL GOLFO DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL GOLFO DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL GOLFO DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL MAYAB, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL NORESTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL NORESTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL NOROESTE, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL NORTE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL PEDREGAL	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL SOL	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico

NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE PUEBLA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE TOLUCA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD ECA TEPEC	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD EUROAMERICANA, S.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD FRAY LUCA DE PACCIOLI	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD HISPANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD HISPANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	pbc	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INSURGENTES	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INSURGENTES	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INSURGENTES	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DEL NORTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DEL NORTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DEL NORTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL	pbc	Lic. en Diseño Gráfico



NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA PAZ	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD JUAREZ AUTONOMA DE TABASCO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE MORELIA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE MORELIA, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE PACHUCA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE PACHUCA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. PLANTEL CANCUN	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. PLANTEL CANCUN	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA	pbk	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LATINA DE AMERICA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, S.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LOYOLA DEL PACIFICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD LOYOLA DEL PACIFICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MADERO	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MESOAMERICANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MESOAMERICANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MESOAMERICANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MESOAMERICANA. CHIAPAS	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE MONTERREY	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE MONTERREY	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MEXICANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MEXICANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MEXICANA	prv	Lic. en Diseño Gráfico
UNIVERSIDAD MEXICO AMERICANA DEL NORTE	prv	Lic. en Diseño Gráfico Computarizado
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO	prv	Lic. en Diseño Gráfico e Industrial
UNIVERSIDAD MIGUEL ALBMAN	prv	Lic. en Diseño Gráfico Electrónico
UNIVERSIDAD MOTOLINIA DEL PEDREGAL, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico para la Comunicación
UNIVERSIDAD MOTOLINIA DEL PEDREGAL, A.C.	prv	Lic. en Diseño Gráfico Publicitario
UNIVERSIDAD MUNDIAL	prv	Lic. en Diseño Gráfico Publicitario
UNIVERSIDAD MUNDIAL	prv	Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Artística
UNIVERSIDAD MUNDO MAYA	prv	Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario

NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD MUNDO MAYA	prv	Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD OLMECA, A. C.	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD OLMECA, A. C.	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD OLMECA, A. C.	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD POPULAR AUTONOMA DEL ESTADO DE PUEBLA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD QUETZALCOATL	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD QUETZALCOATL	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD QUETZALCOATL	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD REGIONMONTANA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD REGIONMONTANA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD REGIONMONTANA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD REGIONAL DEL SURESTE	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA AMERICANA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA AMERICANA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LA MIXTECA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LA MIXTECA	prv	Lic. en Diseño Industrial
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Publicitario
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Publicitario
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Publicitario
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Publicitario
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Publicitario
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Textil
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Textil
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MEXICO	prv	Lic. en Diseño Textil
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SINALOA	prv	Lic. en Diseño Textil y de la Confección
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SINALOA	prv	Lic. en Diseño Textil y de la Confección
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SINALOA	prv	Lic. en Diseño Tridimensional

NOM_INST	REG	NOM_CARR
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA JOSE VASCONCELOS	prv	Lic. en Diseño Urbano
UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	prv	Lic. en Diseño y Comunicación Gráfica
UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	prv	Lic. en Diseño y Comunicación Visual
UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	pbv	Lic. en Diseño y Comunicación Visual
UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	pbv	Lic. en Diseño y Comunicación Visual
UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	prv	Lic. en Diseño y Comunicación Visual
UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO	prv	Lic. en Diseño y Mercadotecnia en Modas
UNIVERSIDAD VALLE DEL GRUJALVA	prv	Lic. en Diseño y Mercadotecnia en Modas
UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA	prv	Lic. en Diseño y Mercadotecnia en Modas
UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA	prv	Lic. en Diseño y Mercadotecnia en Modas
UNIVERSIDAD VERA CRUZANA	prv	Lic. en Diseño y Producción Publicitaria
UNIVERSIDAD VERA CRUZANA	pbv	Lic. en Urbanismo
UNIVERSIDAD VERA CRUZANA	pbv	Lic. en Urbanismo
UNIVERSIDAD VILLA RICA	pbv	Lic. en Urbanística y Medio Ambiente

### Anexo III.- Concentrado del Universo de Estudio del área de arquitectura, Diseño y Urbanismo en México.

Nombre de la Carrera	Area	Púb	Priv	Total
Arquitecto	Arquitectura	39	63	102
Arquitecto (Dis. Int.)	Arquitectura	0	2	2
Arquitectura	Arquitectura	0	1	1
Ing. Arquitecto	Arquitectura	1	4	5
Ing. en Diseño	Diseño	1	0	1
Ing. en Diseño Gráfico Digital	Diseño	0	1	1
Ing. en Diseño Industrial	Diseño	0	1	1
Lic. en Arquitectura	Arquitectura	10	54	64
Lic. en Arquitectura de Interiores	Arquitectura	0	3	3
Lic. en Arquitectura del Paisaje	Arquitectura	1	0	1
Lic. en Arquitectura Esp. en Diseño	Arquitectura	0	1	1
Lic. en Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura	1	1	2
Lic. en Diseño	Diseño	1	6	7
Lic. en Diseño Ambiental	Diseño	1	1	2
Lic. en Diseño Artesanal	Diseño	1	0	1
Lic. en Diseño Artístico y Publicitario	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño Bidimensional	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño de Indumentaria	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño de Interiores	Diseño	2	13	15
Lic. en Diseño de Interiores y Ambientación	Diseño	1	0	1
Lic. en Diseño de Interiores y Paisajismo	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica	Diseño	2	4	6
Lic. en Diseño Gráfico	Diseño	14	128	142
Lic. en Diseño Gráfico Computarizado	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño Gráfico e Industrial	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño Gráfico Electrónico	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño Gráfico para la Comunicación	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño Gráfico Publicitario	Diseño	0	2	2
Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Artística	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño Gráfico y Publicitario	Diseño	0	5	5
Lic. en Diseño Industrial	Diseño	12	13	25
Lic. en Diseño Publicitario	Diseño	0	4	4
Lic. en Diseño Textil	Diseño	0	2	2
Lic. en Diseño Textil y de la Cofección	Diseño	1	0	1
Lic. en Diseño Tridimensional	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño Urbano	Urbanismo	0	1	1
Lic. en Diseño y Comunicación Gráfica	Diseño	0	1	1
Lic. en Diseño y Comunicación Visual	Diseño	2	2	4
Lic. en Diseño y Mercadotecnia en Modas	Diseño	0	4	4
Lic. en Diseño Y Producción Publicitaria	Diseño	0	1	1
Lic. en Urbanismo	Urbanismo	2	0	2
Lic. en Urbanística y Medio Ambiente	Urbanismo	1	0	1
		93	328	421

**Matricula de Educación Superior por tipo de Institución**

Tipo de Institución	1980-81		1984-85		1988-89		1993-94		2000-01	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Publicas	666400	84.85%	815342	84.37%	898420	84.00%	936646	79.17%	1416958	67.74%
Universidades	558,900	71.16%	670,061	69.34%	731,592	68.40%	715,077	60.44%	795,069	38.01%
Institutos Tecnológicos	100,533	12.80%	132,765	13.74%	159,239	14.89%	212,721	17.98%	290,309	13.88%
Otros	6,967	0.89%	12,516	1.30%	7,589	0.71%	8,848	0.75%	331,580	15.85%
Privadas	118999	15.15%	151042	15.63%	171145	16.00%	246505	20.83%	674936	32.26%
Universidades	78,862	10.04%	90,310	9.35%	114,505	10.71%	181,768	15.36%	348,845	16.68%
Otros	40,137	5.11%	60,732	6.28%	56,640	5.30%	64,737	5.47%	326,091	15.59%

Fuente: Anuarios Estadísticos de Aníbe, 2001

**COMPARATIVA DE EDUCACION SUPERIOR DE 1994 A 2001**

**Instituciones de educación Superior (1994)**

1994	Regimen	Universidades	Tecnológicos	Otras	Suma	%
	Públicas		39	110	240	389
Privadas		49	0	309	358	47.93%
Total		88	110	549	747	100.00%

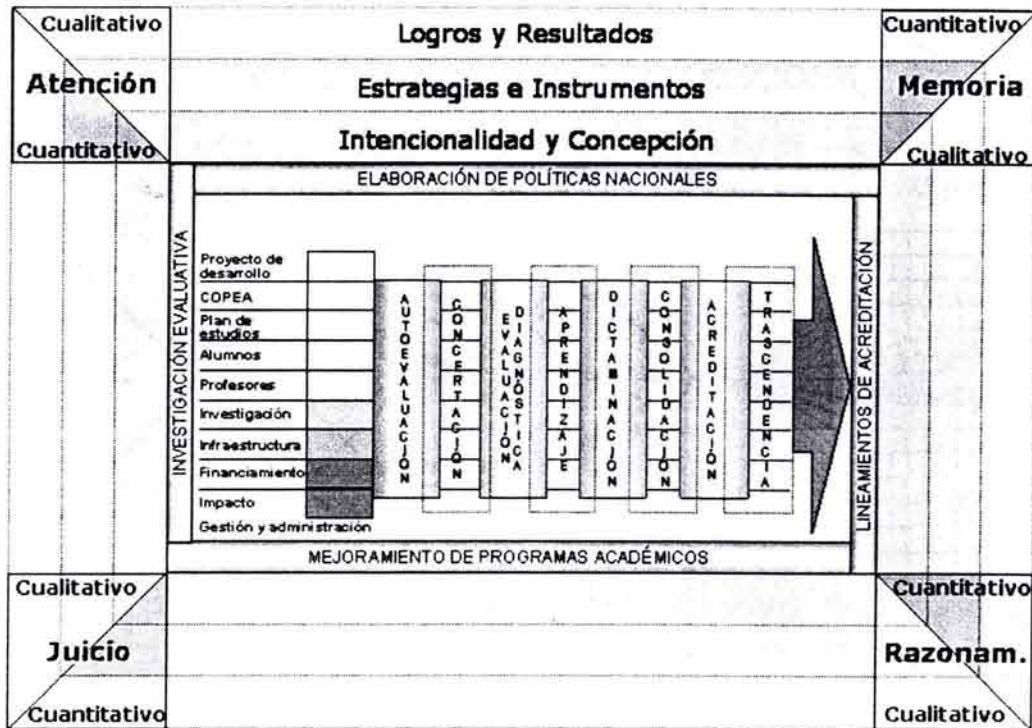
**Instituciones de educación Superior (2001)**

2001	Regimen	Universidades	Tecnológicos	Otras	Suma	%
	Públicas		46	183	52	281
Privadas		182	17	431	630	69.15%
Total		228	200	483	911	100.00%

## Anexo IV.- Matricula de Programas de Arquitectura en México.

Entidad	No. de IES		1er Ingreso	1er. Ingreso	1er Ingreso	Reingreso	Reingreso	Reingreso	Matricula de Arquitectura	Egresados	Titulados	% de Titulación
	Pub	Priv	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total				
Aguascalientes	1	1	15	34	49	117	28	145	194	75	78	104.00%
Baja California	2	6	62	101	163	493	287	780	943	161	92	57.14%
Baja California S	1	1	29	71	100	100	24	124	224	27	7	25.93%
Campeche	1	0	8	65	73	44	170	214	287	25	16	64.00%
Chiapas	1	6	60	129	189	252	636	888	1077	108	52	48.15%
Chihuahua	2	2	53	105	158	449	695	1144	1302	134	26	19.40%
Coahuila	2	3	52	123	175	259	498	757	932	92	70	76.09%
Colima	2	0	47	56	103	123	284	407	510	39	67	171.79%
Distrito federal	4	14	541	1120	1661	2772	6607	9379	11040	898	799	88.98%
Durango	2	2	67	119	186	208	449	657	843	94	31	32.98%
Guanajuato	1	11	145	310	455	468	1071	1539	1994	189	111	58.73%
Guerrero	2	2	89	227	316	312	950	1262	1578	137	46	33.58%
Hidalgo	1	5	51	126	177	266	568	834	1011	158	78	49.37%
Jalisco	2	9	176	357	533	798	1809	2607	3140	301	335	111.30%
México	4	9	504	1288	1792	2175	5526	7701	9493	601	734	122.13%
Michoacán	1	3	133	270	403	503	1135	1638	2041	285	187	65.61%
Morelos	1	1	43	92	135	142	312	454	589	114	105	92.11%
Nayarit	1	0	42	77	119	176	326	502	621	85	38	44.71%
Nuevo León	1	5	246	301	547	1518	2017	3535	4082	585	290	49.57%
Oaxaca	2	2	110	395	505	448	1809	2257	2762	449	134	29.84%
Puebla	1	15	215	451	666	723	1507	2230	2896	322	268	83.23%
Queretaro	1	4	54	103	157	419	701	1120	1277	201	59	29.35%
Quintana Roo	1	2	50	74	124	150	247	397	521	30	17	56.67%
San Luis Potosí	1	2	54	120	174	245	516	761	935	96	63	65.63%
Sinaloa	3	3	212	381	593	717	1360	2077	2670	288	172	59.72%
Sonora	2	1	79	100	179	315	368	683	862	22	22	100.00%
Tabasco	1	4	58	98	156	230	621	851	1007	103	61	59.22%
Tamaulipas	2	4	90	137	227	330	562	892	1119	54	78	144.44%
Tlaxcala	0	1	13	46	59	35	134	169	228	5	0	0.00%
Veracruz	3	10	184	365	549	650	1395	2045	2594	184	192	104.35%
Yucatán	1	1	34	38	72	219	313	532	604	70	62	88.57%
Zacatecas	1	1	21	132	153	159	407	566	719	56	1	1.79%
	51	130	3537	7411	10948	15815	33332	49147	60095	5988	4291	71.66%

### Anexo V.- Modelo Epistemológico de Evaluación

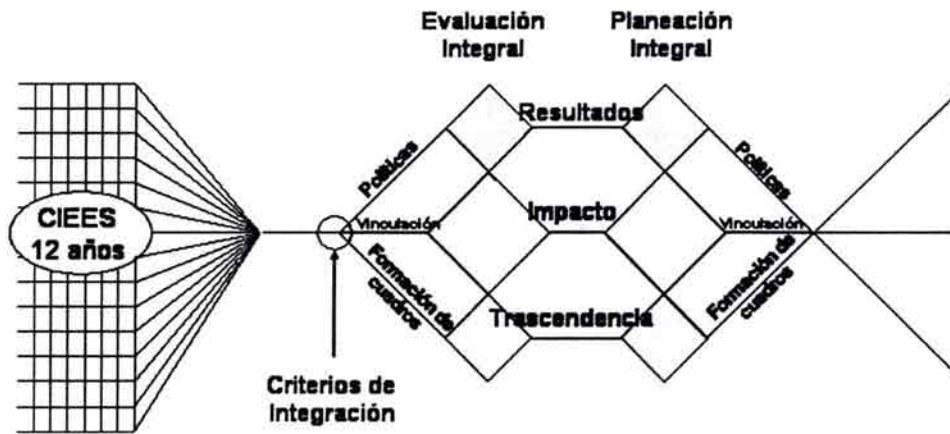


Autor: Jorge González González. 2003. Esquema epistemológico de evaluación-planeación educativa. CIEES. México.

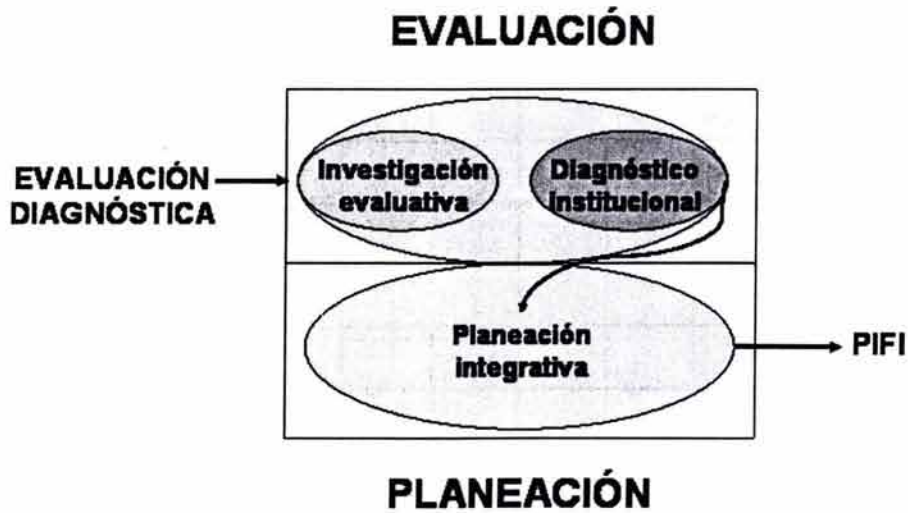
Elementos / factores	Variables	Indicadores (de estado)	Preguntas orientadoras	Indicadores Paramétricos	Evaluación	Referentes	Problemáticas	Recomendaciones	Acciones	Seguimiento
<b>Proyecto de desarrollo</b>										
<b>COPEA</b>										
<b>Planes de estudios y Proyectos invest.</b>										
<b>Alumnos</b>										
<b>Profesores</b>										
<b>Investigación</b>										
<b>Infraestructura</b>										
<b>Financiamiento</b>										
<b>Impacto</b>										
<b>Gestión y administración</b>										

Autor: Jorge González González. 2003. Esquema epistemológico de evaluación-planeación educativa. CIEES. México.

## PROCESO DE EVALUACIÓN - PLANEACIÓN



Autor: Jorge González González, 2003. Esquema epistemológico de evaluación-planeación educativa. CIEES. México.



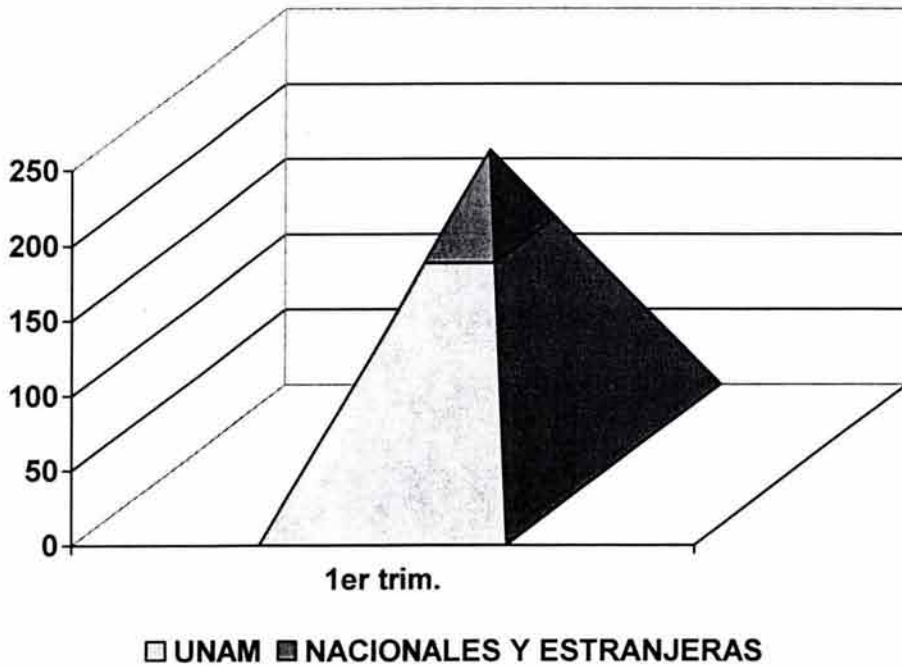
Autor: Jorge González González, 2003. Esquema epistemológico de evaluación-planeación educativa. CIEES. México.



**VI.- Cuadro de Posgrado en Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México.**

**1.- Los doctores en Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México, provienen de:**

a) UNAM .....	<b>150</b>
b) Otras* .....	<b>60</b>
 Total aproximado .....	 <b>210</b>



## Anexo VII.- Síntesis del Acta Constitutiva de COPAES

México, 8 de nov. 2000.

En la ciudad de México, ocho de noviembre de año dos mil, a través de la Secretaría de Educación Pública, representado por este acto por el Doctor Daniel Reséndiz Núñez, Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica; La "Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana" Asociación Civil, representada en este acto por su Secretario General Ejecutivo, el Doctor Julio Rubio Oca; la "Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior" Asociación Civil, representada en este acto por el Vicepresidente de su consejo Directivo el Doctor Pablo Adolfo Longoria Treviño, de los mismos apellidos; la "Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México" Asociación Civil, representada en este acto por el Presidente de su Consejo Directivo, el Ingeniero Jaime Lina Traill; el "Instituto Mexicano de Contadores Públicos" Asociación Civil representado por este acto por su presidente, el Contador Público Alfonso Tomás Lebrija Guiol, también conocido como Alfonso de los mismos apellidos; la "Barra Mexicana, Colegio de Abogados" Asociación Civil, representada en este acto por el Licenciado Claus Wetner Von Wobeser, Vicepresidente de su consejo Directivo; la "Academia Mexicana de Ciencias" Asociación Civil, representada en este acto por el Doctor Enrique Wolpert Barraza; y la "Academia Nacional de Ingeniería" Asociación Civil, representada en este acto por los miembros de su Consejo Directivo, Doctor Álvaro Alberto Aldama Rodríguez, Doctor Polioptro Fortunato Martínez Austria y Doctor José Raúl Flores Berrones, Estatutos Articuló Primero; "Consejo para la Acreditación de la Educación Superior" Artículo Segundo; El domicilio de la Asociación será la Ciudad de México Artículo Tercero; La Asociación será la Nacionalidad Mexicana Artículo cuarto; La duración de la Asociación será indefinida. Objetivos y Funciones: Artículo Quinto; La Asociación tendrá como objetivo general fungir como una instancia capacitada y facultada para contraer reconocimiento formal a través de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de Educación Superior de las instituciones públicas y particulares. Considerando las facultades de la Secretaría de Educación Pública en materia de evaluación del sistema Educativo Nacional, la Asociación celebrará con ella el convenio o convenios que resulten convenientes para el establecimiento de las bases conforme a las cuales procederá para cumplir su objetivo general y sus fines específicos. a) Promover la superación constante de los umbrales de calidad de los programas académicos de educación superior, mediante el reconocimiento de procesos de acreditación que tomen en cuenta la idoneidad del conjunto de factores que intervienen especialmente el profesorado, el equipamiento el vital, la infraestructura, los servicios institucionales de apoyo al aprendizaje, los métodos e instrumentos para su evaluación y los patrones comunitarios de interacción académica. b) Reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos de Educación Superior que lo soliciten, previa evaluación de sus capacidades, procedimientos e imparcialidad c) Coadyuvar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior d) Promover a la sociedad información sobre los indicadores de la calidad de la Educación Superior Articuló séptimo; Para el cumplimiento de su objetivo general y el logro de sus fines, La Asociación desarrollará las siguientes funciones a) Elaborar lineamientos y criterios, acordes con el fin primero del Consejo para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos. b) formular un marco c) evaluar formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como acreditadores de programas académicos, y otorgar la constancia de reconocimiento correspondiente d) Hacer pública la relación de organizaciones acreditadoras e) Propiciar un mejor conocimiento de la educación superior mediante la difusión de los casos positivos de acreditación que realicen las organizaciones acreditadoras f) Supervisar que los criterios y procedimientos que empleen las organizaciones acreditadoras que aseguren rigor académico e imparcialidad g) Dar seguimiento a las actividades de las organizaciones acreditadoras h) A solicitud de las partes, intervenir como mediador de buena fe en controversias entre las organizaciones acreditadoras i) Propiciar la coordinación, cooperación y complementación de las organizaciones acreditadoras, j) Fomentar, según se requiera la creación y consolidación de organizaciones k) Celebrar convenios l) Cooperar con organismos análogos de otros países.