

Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México. Un estudio comparativo Cristina Ríos

Resumen

Se comparan y analizan los procesos de acreditación llevados a cabo por las seis agencias regionales que acreditan IES en los EU, con los procesos de acreditación que se están dando en la educación superior mexicana. El estudio analiza las relativas fortalezas y debilidades de dichos procesos enmarcándolos en los éxitos y experiencias obtenidas en los últimos años en ambos países. El estudio se enfoca particularmente a las políticas y criterios de calidad relativos a la evaluación de resultados.

Palabras clave: acreditación, políticas, calidad, resultados, México, Estados Unidos.

Abstract

The author compares and analyzes accreditation processes conducted by the six regional agencies in charge of accrediting higher education institutions in the US and the accreditation processes conducted in Mexico. This paper analyzes relative strengths and weaknesses of such processes based on successful undertakings and experiences observed on both countries in the past few years. It focuses, particularly, on policies and quality criteria applied for result evaluation purposes.

Key words: accreditation, policies, quality, results, Mexico, United States.

Introducción

Este artículo presenta el resumen de una investigación reciente en la que se comparan y analizan los procesos de acreditación llevados a cabo por las seis agencias regionales, que acreditan instituciones de educación superior (IES) en los EU, con los procesos de acreditación que se están dando en la educación superior mexicana. Este estudio comparativo, de carácter binacional, contrasta los procesos de acreditación de IES en los EU con procesos comparables iniciados en México. El estudio analiza las relativas fortalezas y debilidades de dichos procesos enmarcándolos en los éxitos y experiencias obtenidas en los últimos años en ambos países. El estudio se enfoca particularmente en las políticas y criterios de calidad relativos a la evaluación de resultados. La revisión de la literatura demostró que no existen estudios comparativos similares, y que los temas de evaluación y acreditación son de alto interés a nivel internacional.

Las IES, a nivel mundial están viendo surgir procesos de acreditación e iniciativas de evaluación como medios importantes en la búsqueda de calidad educativa. México, como muchos otros países, está empeñado en la mejora continua de la calidad de su sistema de educación superior para ser capaz de competir en un mundo globalizado y cambiante que presenta numerosos desafíos. Los líderes de la educación superior mexicana han demostrado interés en metodologías internacionalmente reconocidas para incrementar la calidad educativa. La acreditación institucional y los procesos de evaluación son algunas de las tendencias actuales. En 1996 el Presidente Ernesto Zedillo ofreció completo apoyo al establecimiento y consolidación de un sistema nacional de evaluación y acreditación. Sin embargo, no fue sino hasta finales del año 2000 cuando se formalizó en México la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Una de las características distintivas de la educación superior norteamericana es, sin lugar a dudas, su sistema de acreditación. La acreditación institucional en los EU emergió como un proceso voluntario de revisión interinstitucional, ya que es llevado a cabo entre las mismas instituciones (peer review) y ha sido el principal sistema de control de calidad en la educación superior norteamericana durante más de un siglo. La acreditación es un signo de prestigio educativo, sin embargo, a través de los años, los procesos de acreditación en los EU se han transformado y son hoy en día casi obligatorios, debido a la creciente intervención de los gobiernos estatales y del gobierno federal. Fondos monetarios y préstamos del gobierno federal son otorgados únicamente a las instituciones acreditadas por una agencia reconocida. Asimismo, los estudiantes de las IES (públicas o particulares) acreditadas pueden recibir préstamos y otros fondos federales. Sin el sello de la acreditación, muchas instituciones no podrían subsistir económicamente.

El “Movimiento Evaluativo” (Assessment Movement), que se inició en la década de 1980 en los EU, forzó a las agencias acreditadoras a adoptar políticas y estándares enfocados a la evaluación de resultados y la evaluación del aprendizaje. El “Movimiento Evaluativo” ha causado un impacto profundo en la educación superior norteamericana y continúa en creciente apogeo. Presiones de los gobiernos federales y estatales y del público en general, están haciendo a la educación superior responsable de los fondos invertidos, y exigiendo a las IES que demuestren que la educación impartida es relevante a las necesidades de los empleadores. Esto ha producido modificaciones en el enfoque de las agencias acreditadoras en los EU, que ahora valoran los resultados educativos. La obligación de rendir cuentas (Accountability) se ha convertido en un fenómeno global que está impactando a instituciones de educación superior en todo el mundo. En México, presiones similares están emergiendo, y tanto las autoridades como los académicos responsables de la educación superior están considerando formas de comprobar resultados. Es previsible que las instituciones de educación superior mexicanas se vean cada vez más responsabilizadas a rendir cuentas y demostrar la calidad de los resultados educativos. La predicción de Ewell y Kent (1995), respecto al futuro incremento de la obligación de demostrar resultados en la educación superior mexicana, se está volviendo una realidad.

Agencias acreditadoras

En los Estados Unidos, existen seis agencias acreditadoras regionales, que evalúan a instituciones completas (deben distinguirse de las más de 40 organizaciones que otorgan acreditación a programas específicos). Estas seis agencias acreditan aproximadamente a 3,500 instituciones de educación superior en los EU, y son: Northwest Association of Schools and Colleges (NASC), Western Association of Schools and Colleges (WASC), North Central Association of Colleges and Schools (NCACS), Southern Association of Colleges and Schools (SACS), Middle States Association of Colleges and Schools (MSACS), and New England Association of Schools and Colleges (NEASC).

La más antigua de las agencias es NEASC que fue fundada en 1885. SACS fue fundada diez años después, en 1895. NCACS empezó a acreditar IES en 1913, aunque existe desde 1895. NASC fue fundada en 1917. MSACS ha estado acreditando instituciones desde 1919, pero existe desde 1887. WASC se formó en 1962 pero tiene como antecedente a otra asociación que había acreditado instituciones desde 1948. Las asociaciones regionales de los EU sirven a universidades públicas y privadas en regiones definidas y a ciertas instituciones fuera de sus regiones respectivas, incluyendo algunos países extranjeros: NASC es responsable por IES en los estados de Alaska, Idaho, Montana, Nevada, Oregon, Utah y Washington. WASC acredita IES en California, Hawaii, Guam y Pacific Island Trust Territories. NCASC es responsable por instituciones en 19 estados incluyendo: Arizona, Arkansas, Colorado, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, New Mexico, North Dakota, Ohio, Oklahoma, South Dakota, West Virginia, Wisconsin y Wyoming. Además, NCASC está a cargo de la acreditación de instituciones en la Navajo Nation. SACS es responsable de IES en 11 estados del sur: Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, Texas y Virginia. SACS también acredita a algunas instituciones latinoamericanas, incluyendo a algunas en México. MSACS acredita IES en Delaware, District of Columbia, Maryland, New Jersey, New York, Pennsylvania, Puerto Rico, U.S. Virgin Islands, Panama Canal Zone, y en varias otras localizaciones en el extranjero. Finalmente, NEASC sirve a IES en Connecticut, Maine,

Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, Vermont y en ciertas áreas designadas en el extranjero. El número aproximado de IES atendidas por cada agencia fluctúa entre 200 a 1,000 instituciones.

En México las organizaciones que agrupan a las IES como la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), y la FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior) han impulsado a sus instituciones miembros a llevar a cabo procesos de auto-estudio institucional y evaluación del programas académicos. La FIMPES fue fundada en 1980, y empezó procesos de acreditación en 1993; acredita sólo a instituciones privadas mexicanas, su sistema es el único proceso mexicano de acreditación comparable con algunos en uso por las agencias regionales de los EU (Pérez, 1998; Romero, 1998; Rubio, 1998).

Metodología

La metodología del estudio fue cualitativa, esto permitió que los resultados y las conclusiones reflejaran la rica diversidad de puntos vista de expertos mexicanos y estadounidenses. Las opiniones de los expertos de ambos países, sobre lo que está pasando y lo que se necesita se integró en el estudio, junto con una revisión de una muestra de recientes auto-estudios de instituciones que están implantando y llevando a cabo evaluación de resultados. Los resultados obtenidos fueron triangulados y se desarrolló un modelo útil para la integración de políticas de evaluación de resultados y aprendizaje en auto-estudio institucionales y en los procesos de acreditación, aprovechándose la experiencia, y las lecciones aprendidas, en ambos países.

El estudio incluyó una revisión extensa de literatura sobre el desarrollo de los procesos de acreditación y evaluación, así como una visión global de la educación superior en ambos países. Se hicieron entrevistas semi-estructuradas a un total de 38 expertos reconocidos en educación superior, acreditación y evaluación. Veintidos expertos de los EU, y 16 expertos de México.

El análisis comparativo cubrió información documental de cada una de las seis agencias regionales de los EU y de la FIMPES. Los documentos analizados incluyeron: publicaciones, criterios e indicadores de calidad, políticas, auto-estudios institucionales, etcétera. Se diseñó un modelo comparativo dividiendo el material de las agencias en cuatro áreas interrelacionadas: indicadores, políticas, evidencia y sanciones. Cada uno de estos elementos es necesario e importante en un proceso de acreditación completo y equilibrado.

Modelo comparativo

Acción.- Indicadores de Calidad “*What to do*” (Qué debe hacer la IES).

Guía.- Políticas o Pautas “*How to do it*” (Cómo hacerlo).

Prueba.- Documentación o Evidencia “*Proof of doing*” (Prueba de que se cumple con los indicadores).

Respuesta.- Consecuencias o Sanciones “*Lack of compliance*” (Respuestas en caso de no cumplir).

Se seleccionaron y analizaron aproximadamente 30 auto-estudios institucionales. Estos auto-estudios representan a cada una de las seis regiones de los EU y a la FIMPES. Asimismo, se analizaron planes de evaluación de resultados y las experiencias institucionales en la implantación de dichos planes. Debido a que los procesos de acreditación institucional en los EU ocurren casi cada diez años, para una institución dada, fue necesario consultar a agencias acreditadoras y expertos para hacer la selección de documentos institucionales. Siendo el estudio de naturaleza cualitativa no se intentó analizar los documentos o las respuestas de los expertos estadísticamente. La información obtenida fue analizada con base a metodologías cualitativas. Se descubrieron importantes fuentes de información adicionales sobre el estado de la evaluación de resultados en ambos países.

Resultados

A continuación se presenta en forma sintética una selección de los resultados del estudio. El análisis comparativo reveló que cada agencia tiene algunas fortalezas y también debilidades en sus estándares, políticas, sanciones, etcétera. Existen diferencias intrínsecas entre los indicadores o criterios de calidad de las siete agencias examinadas. Los estándares de las seis agencias de los EU presentan diferencias substanciales que pueden comprometer la calidad de una región a otra y hacer difícil la comparación de calidad entre universidades en diferentes regiones.

Este estudio indica claramente la conveniencia de un modelo consistente de calidad entre las agencias acreditadoras, incluyendo indicadores, políticas, evidencia y sanciones, esto es especialmente importante dentro de un mismo país. Christal y Jones (1985) señalaron que entre los factores que impiden la cooperación y la comunicación están la falta de definiciones comunes entre las agencias regionales, instituciones y el público en general. Los niveles de expectativa entre las agencias deben ser equivalentes para asegurar la calidad de la educación superior nacional e internacionalmente. Esto es especialmente cierto en vista de la globalización e intercambios entre universidades, y con la educación a distancia que cruza fronteras.

Los indicadores de la FIMPES son comprensivos y cubren en términos generales casi todos los aspectos evaluados por las agencias regionales de los EU, pero sobresalen en las áreas de evaluación curricular y formación de profesores, aspectos que tienen una relevancia especial en la educación superior mexicana (Rogers,1998; Romero,1998). Aquí es necesario recalcar que los procesos de acreditación en los EU tienen más de 100 años y que el "Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES" fue establecido en 1993.

La decisión de la FIMPES de iniciar un sistema para asegurar la calidad de sus instituciones miembros, constituye el primer proceso estandarizado de acreditación institucional en México (Pérez, 1998; Romero, 1998; Rubio, 1998). SACS ha tenido cierta presencia en la educación superior mexicana desde alrededor de 1950 y su influencia se puede notar en el sistema de la FIMPES. Por ejemplo, para indicar los requisitos obligatorios la FIMPES utiliza "debe" y SACS usa "must". Sin embargo, los indicadores de la FIMPES han sido diseñados considerando la realidad de la educación superior particular mexicana. La FIMPES desarrolló su sistema y políticas de acreditación en conjunto con sus instituciones afiliadas. El Dr. Julio Rubio (1998), Secretario General Ejecutivo de ANUIES, indicó que: "Se ha comprobado ya, en años recientes, que la evaluación de las once categorías o áreas que comprende el sistema de FIMPES: filosofía institucional, propósito, normatividad, programas, personal académico y administrativo, estudiantes, apoyos académicos y servicios estudiantiles, constituye un factor de relevancia en la mejora tanto de los procesos como de los resultados en las instituciones de educación superior que la realizan."

Algunos autores como Palmer (1993) se han referido a la vaguedad de los criterios de acreditación que no proporcionan una concepción sistemática del papel apropiado de la evaluación en el proceso de acreditación. Este análisis encontró que las agencias acreditadoras deben clarificar sus requerimientos. Por ejemplo, los cinco criterios de NCACS cubren un rango demasiado amplio de asuntos que otras agencias han dividido en varios indicadores independientes. El indicador de la FIMPES (4.1.5.) sobre logros académicos de los estudiantes (aprendizaje) necesita mayor precisión. El enfoque de SACS es evaluar la efectividad institucional global sin hacer clara referencia a la evaluación del logro académico o evaluación de resultados (outcomes assessment). Rogers (1998) indicó que en los próximos tres años, SACS hará una revisión completa de sus criterios de acreditación. SACS estudiará la validez del énfasis en la efectividad institucional y enfatizará el aprendizaje. WASC ha estado revisando sus estándares dando también énfasis al aprendizaje. NCACS está desarrollando un nuevo enfoque de acreditación basado procesos de calidad total. MSACS ha desarrollado un indicador independiente y comprensivo sobre la evaluación de resultados. NEASC es la única agencia que incluye evaluación específicamente en cada criterio.

Una política relevante fue la establecida por NCACS, que fijó como fecha límite el 30 de junio de 1995, para que toda institución afiliada sometiera un plan de evaluación; plazo que fue cumplido por todos sus miembros, cerca de mil instituciones (Crow, 1998). Con la excepción de NCACS, ninguna otra agencia ha establecido fechas límite para presentar planes de evaluación. La inclusión de evaluación en los criterios de acreditación ha sido importante para la expansión de actividades de evaluación en el EU; sin embargo, muchas instituciones no han sido capaces de implantar los planes de evaluación de resultados (Wolf, 1998; Crow, 1998).

El área que presenta más problemas es la relacionada con la evidencia requerida para demostrar cumplimiento con los indicadores. Seis agencias: la FIMPES, NCACS, SACS, MSACS y NEASC, no especifican claramente qué evidencia y documentación se espera. Palmer (1993) señaló que es aún incierto cómo deben documentarse los resultados. NASC es la única agencia que ha especificado la evidencia y documentación requerida o sugerida claramente. Elman (1998) refiriéndose a la lista detallada de evidencia de NASC, comentó que es necesario que las agencias sean explícitas en la evidencia requerida. WASC tiene una lista comprensiva de evidencia y documentación, similar a la de NASC, sin embargo, la mayor parte de la evidencia sólo se sugiere en lugar de requerirse.

En cuanto a las sanciones, NASC parece ser más rigurosa. NASC especifica que se espera que la institución demuestre que cumple con cada indicador, con cada elemento del indicador, y con todas las políticas aplicables. En comparación con la declaración firme de NASC, las políticas de las otras agencias parecen carecer de fuerza y definición. Aunque el requisito de cumplimiento con todos los elementos de los indicadores puede implicarse, la declaración explícita al respecto reafirma la política. Las diferencias significativas entre las agencias en las sanciones son agravadas por la terminología, y lo que constituye causa para imponer sanciones específicas. Sólo NASC ha publicado las regulaciones federales. NEASC es la única agencia que exige a las instituciones dar a conocer a los estudiantes y al público en general su estado negativo en cuanto a la acreditación. Asimismo, sólo NEASC tiene la política de dar a conocer al público inmediatamente el cambio en el estado de acreditación institucional.

Este estudio muestra que las instituciones responderán, si reciben direcciones claras respecto a lo que es importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada agencia norteamericana ha tomado una postura diferente respecto a la evidencia requerida. Esta es el área que parece ser más débil en los estándares. La opinión de los expertos apoya la necesidad de recolección de evidencia, no sólo como un medio de mostrar el cumplimiento con los indicadores de acreditación para la revisión periódica, sino para uso constante en la mejora de procesos internos.

Las agencias acreditadoras necesitan desarrollar ejemplos específicos de la documentación o evidencia requerida y/o sugerida para demostrar cumplimiento con los indicadores, en lugar de depender en el juicio del equipo visitador para determinar si la evidencia o declaraciones de las instituciones bajo revisión son suficientes. Dando direcciones específicas respecto a la evidencia, se reduce la posibilidad de conflictos respecto al cumplimiento con los indicadores y se asegura que todas las instituciones acreditadas han alcanzando niveles aceptables de calidad.

Las opiniones de los expertos y académicos estadounidenses se basaron en la experiencia actual y dificultades encontradas en la implantación de planes de evaluación en las IES, en relación a los diversos enfoques que las agencias acreditadoras regionales han tomado. Entre los asuntos que frecuentemente mencionaron los entrevistados de los EU fueron: criterios para educación a distancia; mayor enfoque en el aprendizaje; participación de profesores en los procesos de acreditación y evaluación; apoyo administrativo; uso de los resultados obtenidos; calidad de la evaluación, validez, y confiabilidad de los procesos; e implantación de planes y sistemas institucionales de evaluación (Institutional Assessment Plans/Systems).

En cuanto a los efectos de la educación a distancia en las políticas de evaluación y acreditación, los expertos señalaron que los indicadores y criterios de evaluación deben tener las mismas expectativas para educación impartida a distancia o en la institución (Rogers, 1998; Crow, 1998). A este respecto, Gago (1998) respondió:

“Preveo una situación paradójica en la cual los resultados de la educación a distancia sean evaluados con mayor precisión, objetividad y rigor que en la educación escolarizada. La evaluación del aprendizaje logrado en condiciones no presenciales requiere de evidencias y demostraciones que a menudo se omiten en la evaluación del aprendizaje escolarizado. En la educación a distancia se suele evaluar con mayor rigor porque hay menos trato directo con el educando y, sobre todo, porque la evaluación no la hace el propio profesor (cuyo desempeño está implícito en el rendimiento de sus alumnos) sino el 'programa' o el 'sistema' de instrucción.”

El propósito y meta de cualquier institución de educación superior es la preparación de los estudiantes, y el propósito primario de un sistema de evaluación es asegurar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El proceso incluye establecer metas apropiadas y requisitos para la carrera o el programa involucrado. Seleccionar el plan de estudios apropiado, profesorado, metodología, etcétera. Analizar los resultados para determinar si el proceso ha logrado las metas y objetivos deseados. Finalmente, los resultados del análisis deben usarse en la planeación de cualquier cambio necesario al proceso. Erwin (1991) considera que cuando la evaluación se emprende para propósitos de mejora, no existen resultados negativos. La evaluación debe verse, no como un evento o punto en el tiempo, pero sí como un proceso continuo de planeación de resultados, en el que se revise el progreso, evalúen los resultados, y éstos sean incorporados en el próximo ciclo de la planificación; de esta forma se logrará una mejora continua.

Seymour (1993) opina que la evaluación es el elemento clave para el logro de la calidad en la educación superior por la sencilla razón que enfatiza la mejora constante. Específicamente, los procesos de evaluación se enfocan en un número de preguntas profundas: ¿Qué conocimientos o habilidades intentamos que los estudiantes adquieran? [Misión o Metas] ¿Lo están logrando? [Resultados del aprendizaje] ¿Cuál ha sido la contribución de la institución al aprendizaje del estudiante? [Habilidades y Conocimientos al Ingreso y Valor Agregado] ¿En qué forma llegamos a conocer dicha contribución? [Evaluación y Uso de Datos disponibles u obtenidos]. Estas preguntas provocan esfuerzos para la obtención de datos, mismos que pueden usarse para mejorar la enseñanza, el curriculum, las políticas administrativas, etcétera, [Retro-alimentación a través de los procesos de planificación e implantación]. La evaluación tiene todos los atributos de un proceso de mejora continua.

Cuando las instituciones involucran a todos los interesados en el proceso de cambio, sobre todo a los profesores, el sistema de evaluación trabaja en el interés de todo el mundo. Varios asuntos destacan con claridad, incluyendo la participación temprana y sustancial del profesorado, el apoyo total de los directivos, administración y personal en general, el examen de políticas y procedimientos relevantes, etc. La clave es diseñar cuidadosamente las herramientas evaluativas en términos de validez y confiabilidad, analizar los datos recogidos y, constantemente, retro-alimentarlos a través de los procesos de planificación y presupuestación para, continuamente, hacer los cambios necesarios para incrementar la calidad educativa.

Según los expertos estadounidenses, el profesorado representa la barrera mayor para llevar a cabo procesos de evaluación eficaz, pero los docentes también representan la solución. En la educación superior de los EU, más de dos terceras partes de los profesores son de tiempo completo (Gill y Álvarez, 1995), y los profesores normalmente tienen un papel significativo en el gobierno de la institución. En México, en contraste, sólo una cuarta parte del profesorado es de tiempo completo (Gill y Álvarez, 1995). Sin embargo, la experiencia de instituciones que han pasado por el proceso de acreditación de la FIMPES ha sido favorable, los profesores se han involucrado y participado favorablemente en el proceso (Díaz, 1998; Muñoz, 1998; Landeros, 1998; Esquivel, 1998).

Las autoridades de educación superior mexicanas y los académicos entrevistados están conscientes de la importancia de la evaluación y trabajan para incluir las ideas para mejorar el sistema mexicano, que tiene una orientación profesional. La OECD (1997), en su reporte sobre educación superior en México, señaló que la evaluación se basa aún en los grados obtenidos al completar cada curso, con algún uso de exámenes de ingreso. Gardiner (1994) cita a varios autores que consideran insuficiente a las calificaciones como indicadores del aprendizaje. Díaz (1998) señaló que:

“Con el objeto de medir de manera eficiente los resultados del aprendizaje, la [Universidad del Valle de México] UVM está aplicando a los grupos que egresan de las licenciaturas, el Examen General de Calidad Profesional el cual ha sido elaborado por el Consejo Nacional de Evaluación (CENEVAL) y permite medir el nivel de conocimiento de los estudiantes en tres licenciaturas: Turismo, Administración y Contaduría. Además, para obtener resultados globales, la Universidad aplicará ... el Examen General de Conocimientos UVM a todas las licenciaturas de la institución.”

Gago (1998) afirmó que el CENEVAL: “Diseña y opera exámenes para seleccionar aspirantes a ingresar a la educación superior y otros para certificar externamente (certificación voluntaria) a quienes concluyen los estudios de licenciatura.” Los exámenes del CENEVAL intentan determinar los conocimientos adquiridos durante los estudios de la carrera, pero su uso ha creado algunas polémicas. Es probable que en el futuro cercano estos puntos de vista diferentes se reconciliarán.

Las universidades particulares mexicanas, a través de la FIMPES, han empezado procesos de acreditación institucional como una herramienta para la mejora institucional. El sistema de la FIMPES actualmente es el único sistema voluntario de acreditación institucional en México y es comparable a los procesos de acreditación institucional en uso en los EU por las agencias acreditadoras regionales. Mientras que el enfoque de las instituciones públicas mexicanas, ha sido en la evaluación de programas, a través de las Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y las asociaciones de profesionales (CIEES,1994). Ambos procesos son importantes.

Este estudio ha determinado que los indicadores de la FIMPES son comparables a estándares internacionales. Quizás una de las fortalezas principales de la FIMPES es la de ser una organización independiente y tener un proceso de acreditación voluntario. Las opiniones de algunos de los entrevistados mexicanos indican que el concepto de acreditación voluntaria todavía no es totalmente reconocido en México. Es en el interés de la FIMPES y la educación superior mexicana el promover la difusión del significado del proceso de acreditación y hacer una distinción clara de uso de la terminología. El público debe mantenerse informado con respecto a los procesos de acreditación. Marmolejo (1998), refiriéndose a México, ha declarado: “Hace falta aun mucho camino por andar en cuanto a: el cambio en la cultura social que representa modificar la percepción colectiva del valor de la acreditación. Éste es el aspecto más importante, en el que habrá que trabajar mucho para que la colectividad le dé un verdadero valor a la acreditación, pues de lo contrario no significará casi nada.”

La opinión, del Dr. Julio Rubio entonces Secretario General Ejecutivo de ANUIES, señalando que el proceso de acreditación de la FIMPES ha causado mejoras en los instituciones privadas que la realizan, y la opinión de académicos del sector privado opinando que la ANUIES está haciendo algunos de los cambios correctos en la educación superior pública, son noticias positivas para todos los interesados en la educación superior mexicana. Tanto los expertos de instituciones publicas como privadas mexicanas indicaron que la acreditación ha incrementado la calidad de la educación superior mexicana. Las instituciones que han pasado por procesos de SACS o de la FIMPES están conscientes de los resultados positivos de percepción pública y de satisfacción interna.

Conclusión

En la última década ha habido esfuerzos significativos a lo largo del sistema de educación superior mexicana en cuanto al desarrollo de mecanismos de acreditación y evaluación adecuados. Según Muñoz (1998), la cultura de acreditación y evaluación avanza en México, lentamente y con dificultades pero irreversiblemente. La sociedad mexicana necesita información relativa a la calidad de sus universidades, y debe esperarse que los procesos de acreditación lleguen a satisfacer esta necesidad. Gago (1998) señaló que: “Una de las iniciativas de mayor trascendencia es, sin duda, la de promover la práctica de la evaluación externa en la educación superior mexicana. Desde 1990 éste es el asunto más relevante, más dinámico y más discutido en las universidades e institutos tecnológicos.”

Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de un sistema nacional de acreditación y evaluación, apoyado por la comunidad académica, el público, el gobierno, y otros interesados, como una medida de calidad y un medio de mejora institucional. El creciente interés en la acreditación y evaluación ha sido reconocido en México con la reciente formación del COPAES. Siendo éste un nuevo proceso, la educación superior mexicana tiene la oportunidad de incorporar un enfoque de calidad total. El proceso de acreditación mexicano tiene el potencial de llegar a ser reconocido internacionalmente si se demuestra que los indicadores son igualmente aplicados a todas las instituciones con rigor. Idealmente, los indicadores usados para acreditación deben surgir del acuerdo de las mismas instituciones, en lugar de ser dictados externamente, pero deben ser rigurosos para sentar un nivel de calidad aceptable. Asimismo, deben ser capaces de ser modificados al encontrarse con nuevas expectativas y desafíos. La inclusión de un observador externo nacional o internacional en los equipos visitantes, daría reconocimiento internacional a los procesos. Esta recomendación es válida para ambos países.

Esta investigación ha demostrado que la educación superior mexicana está moviéndose hacia un auténtico sistema nacional de acreditación y evaluación. El desarrollo de dicho sistema ayudará a mejorar la calidad de sus IES, tanto públicas como particulares, e incrementará la competitividad de México en un mundo cambiante y globalizado. Existe una discusión continua sobre el desarrollo de políticas adecuadas para lograr estas metas, pero nadie puede argumentar que no es necesario asegurar la calidad educativa. La cooperación entre académicos y agencias acreditadoras de los EU; y las organizaciones que agrupan a IES y académicos mexicanos puede contribuir indudablemente a la mejora de educación superior en ambos países.

Referencias

- CHRISTAL, M.E., Jones, D.P. (1985). *A Common Language for Postsecondary Accreditation: Categories and Definitions for Data Collection* , Boulder, National Center for Higher Education Management Systems.
- CIEES (1994). *Marco de Referencia para la Evaluación, Comites Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* , México, CONPES, SEP.
- CROW, S.D. (1998). *Personal Communication, Executive Director, North Central Association of Colleges and Schools (NCACS)*.
- DÍAZ AMADOR, C. (1998). *Personal Communication* , Director General, Institutional Effectiveness, Universidad del Valle de México.
- ELMAN, S.E. (1998). *Personal Communication* , Executive Director, Northwest Association of Schools and Colleges (NASC).
- ERWIN, T.D. (1991). *Assessing Student Learning and Development* , San Francisco, Jossey-Bass.
- ESQUIVEL, F. (1998). *Personal Communication* , vicerrector, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).
- EWELL, P.T., & Kent, R. (1995). *Policy Approaches to Evaluation and Incentive Funding I U.S. and Mexican Higher Education* , Boulder, Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE).
- GAGO HUGUET, A. (1998). *Personal Communication* , Director General, Centro Nacional de la Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)
- GARDINER, L.F. (1994). *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning* , ASHE-ERIC Higher Education Report 7, Washington, DC, George Washington University.
- GILL, J.I.; Álvarez, L. (1995). *An Essay on Higher Education in Mexico and the United States* , Boulder, Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE).
- LANDEROS, J.W. (1998). *Personal Communication* , Director Programas Internacionales, Universidad La Salle.
- MARMOLEJO, F. (1998). *Personal Communication* , Director, Consortium for North American Higher

Education Collaboration (CONAHEC), The University of Arizona, Tucson AZ, former Vice-Rector of Administration and Finance, Universidad de Las Américas-México.

MUÑOZ BATISTA, J. (1998). *Personal Communication* , Director FIMPES, Universidad La Salle.

OECD (1997). *Reviews of National Policies for Education: Mexico Higher Education* , París, Organisation for Economic Co-operation and Development.

PALMER, J.C. (1993). “Institutional Accreditation, Student Outcomes Assessment, and the Open-Ended Institution”, Prager,C., Ed., *Accreditation of the Two-Year College* , Jossey-Bass.

PÉREZ COTA, A. (1998). *Personal Communication* , Director de Planeación, Universidad de Las Américas-Puebla.

ROGERS, J.T. (1998). *Personal Communication* , Executive Director, Southern Association of Colleges and Schools (SACS).

ROMERO FERNÁNDEZ, A. (1998). *Personal Communication* , Chair, International Association of University Presidents, Latin American Section, past President, Universidad del Valle de México.

RUBIO OCA, J. (1998). *Personal Communication* , Secretario General Ejecutivo, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

SEYMOUR, D.T. (1993). *Causing Quality in Higher Education* , Phoenix, Oryx Press.

ZEDILLO, E. (1996). “Establecer el sistema nacional de evaluación y acreditación, compromiso de las IES y el gobierno”, *U2000 Crónica de la Educación Superior* , Noviembre 11, 1996, Mexico.