
Construcción del significado de la evaluación de un programa académico de Ingeniería: Una aproximación fenomenológica.

*Daniel Hernández-Jiménez**

Resumen: Se presenta una síntesis de la investigación sobre la construcción del significado de la evaluación de un programa académico de Ingeniería, según lo percibieron los actores que participaron de un proceso de acreditación. El estudio buscó la comprensión de este fenómeno particular, acotado en tiempo y lugar, empleando el enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Las interrogantes que guiaron la indagación fueron: ¿Cuál es el sentido de la evaluación de un programa de ingeniería?, ¿Cuál es la finalidad de la evaluación de un programa de ingeniería?, ¿Cómo debe desarrollarse una evaluación de un programa de ingeniería?, y finalmente, ¿Cuáles son los resultados del proceso evaluativo? Como técnica de recolección de la

* Dr. Ing. Jefe del Departamento de Formación Profesional del Colegio Federado de Ingenieros y de Arquitectos de Costa Rica (CFIA).

información se privilegió la entrevista en profundidad aplicada a administrativos, docentes y estudiantes del programa objeto de evaluación. En el análisis e interpretación de los datos se empleó como herramienta el programa de computación Atlas-Ti 5.0 y se confeccionó un “libro de códigos”, según el modelo del programa AnSWR del centro para el control y prevención de enfermedades de Atlanta, Georgia, USA. Como parte de los resultados obtenidos, surgieron aspectos relacionados con los intereses, expectativas y necesidades. De igual modo como los conflictos de interés no resueltos, la ausencia de oportunidades de participación y de acceso a la información, así como los criterios de acreditación de la agencia evaluadora y la cultura organizacional, influyen en la actitud ante la experiencia evaluativa y a la discriminación de los hechos que se conciben como relevantes, configurando el sentido que se le atribuye al proceso.

Palabras clave: ACREDITACIÓN- EVALUACIÓN- FENOMENOLOGÍA- MÉTODOS CUALITATIVOS.

Abstract: A synthesis of research on the construction of the meaning of the evaluation of a curriculum of Engineering, as perceived by the actors involved in an accreditation process. This study was intended to understand this particular phenomenon, limited in time and place, using a qualitative approach and the phenomenological method. The questions guiding the inquiry were: What is the real meaning of the evaluation of an engineering program?, What is the main purpose of the evaluation of an engineering program, How to develop an evaluation of an engineering program? , and finally, what are the results of the evaluation process? As a technique of collecting information was privileged to deep interview for administrative, faculty and students of the program being evaluated. In the analysis and interpretation of the data was used as a tool the computer program Atlas-Ti 5.0 and an instruction “codebook”, modeled AnSWR center program from the control and prevention of diseases of Atlanta, Georgia, USA. As part of the results, there were issues related to the interests, needs and expectations. Similarly as the unresolved conflicts of interest, lack of opportunities for

participation and access to information as well as the accreditation criteria of the rating agency and organizational culture, influence the attitude and evaluative experience discrimination of facts that are seen as relevant, setting the sense attached to the process.

Keywords: ACCREDITATION - ASSESSMENT - PHENOMENOLOGY - QUALITATIVE METHODS.

Recibido: 13 de junio de 2012

Aceptado: 06 de octubre de 2012

Introducción

La evaluación como institución, como disciplina y como profesión claramente diferenciada, se ha perfilado como realidad y campo de la acción social sobre todo en las últimas décadas. No obstante los orígenes de la actividad, tal y como se entiende hoy día, se remontan hacia finales del siglo 19 e inicios del siglo 20, en lo que algunos han dado en llamar *“la primera generación de la evaluación: la medición”*, (Guba y Lincoln, citado por Dobles, 2004, p.7).

La actividad evaluativa abarca diferentes órdenes sociales, puesto que se puede encontrar el llamado al rendimiento de cuentas -uno de los posibles resultados de la misma-, en los más diversos campos, pues en las diferentes actividades humanas, se tiene la urgencia de establecer si lo que acontece está bien o no; según un marco de referencia paradigmático. Es así como las demandas de evaluación afectan a todos los objetos e instituciones sociales, hasta el punto, como lo señalan Díaz y Rosales (2003) de tener un carácter invasivo:

“Lo cierto es que ha llegado a producirse una especie de invasión de la urgencia, la necesidad, la legitimidad y la presencia de la evaluación”. (p.64)

También puede señalarse el auge de la evaluación como una reacción natural, a la incertidumbre que ocasionan los cambios a los que se ve expuesta la sociedad y con ella sus instituciones,

en lo que podría ser un momento de inflexión histórica, cuyos resultados aún no se conocen a ciencia cierta. Surge, entonces la evaluación como la herramienta propicia para ese intento, tan humano, de anticipar lo por venir, de saber a qué atenerse, de partir de lo que se conoce y avanzar con menos temor hacia lo desconocido. Reacción, que se ha dado con gran celeridad, en virtud de la dinámica cada vez mayor de los cambios, así lo sugiere Ramírez (2003) al señalar:

La urgencia proviene de los cambios cada vez más acelerados que se dan en el orden del conocimiento, de la sociedad y de la mundialización o globalización de los flujos de bienes y servicios de todo tipo que afectan, por igual, al individuo, las instituciones y estados.(p.15).

Sin duda, la evaluación tiene en lo educativo, un campo privilegiado en el cual desarrollarse. Nadie duda, que la evaluación es parte inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto que se puede asegurar la evaluación subsume a los mismos. El acto educativo es en sí mismo objeto de una constante evaluación y de ahí surgen las diversas propuestas que tratan de explicarlo y de proponerlo. Siendo así, las instituciones gestadas y que “viven” para lo educativo, no pueden quedar al margen de la corriente evaluativa, en buena medida, porque es parte natural de su quehacer y también por una imposición coyuntural, producto de los aspectos arriba señalados y de otros menos explícitos que comprenden posiciones ideológicas, culturales y económicas: “*La educación es parte de un proyecto político, explícito o no, y como tal la acción educativa no es neutra y tampoco lo son ni la evaluación, ni la acreditación*” (Gurdián, 2001, p.17).

Se comprende entonces que la necesidad de describir, comprender y transformar diversas realidades sociales y personales, tales como los programas de estudio, las instituciones educativas, los proyectos de desarrollo comunitario o el desempeño individual, ha dado paso a un interés cada vez mayor por la evaluación. Referida propiamente a los dos primeros elementos

señalados, la evaluación no solo adquiere una denominación particular, sino criterios y procedimientos que la identifican. Es así, que se habla de acreditación de los programas de estudio o de las instituciones de educación en sus diferentes niveles, como una realidad evaluativa particular.

A partir de las dos últimas décadas del siglo precedente, se dan dos fenómenos que inciden en los sistemas de educación superior nacionales: el crecimiento inusitado -en cantidad y heterogeneidad- de la oferta educativa sobre todo de carácter privado y la firma de los primeros tratados comerciales bilaterales y multilaterales. Estos dos fenómenos tienen en común la necesidad de establecer con algún grado de certeza la calidad de los procesos formativos. El primero como un signo de distinción, el segundo como una exigencia de los procesos de movilidad y ejercicio profesional transfronterizo. Esto dará paso al surgimiento de la actividad evaluadora en el seno de las instituciones universitarias, ya no solo como parte de su normal quehacer -autoevaluación y autorregulación-, sino como preparación para una heteroevaluación, por agentes externos: la acreditación.

La evaluación en el ámbito de los programas universitarios, en términos de los procesos de acreditación, si bien se ha dado en alguna manera de forma reactiva ante los fenómenos señalados, se tiene el hecho que están vigentes y se desarrollan. Los mismos procesos evaluativos no pueden recusarse de ser evaluados y por lo tanto cabe la interrogante que realiza Camacho (2001): "*¿quién evalúa a los evaluadores?*"(p.3), y yendo más allá, ¿quién evalúa la evaluación?, ¿cuáles son los resultados de los procesos de acreditación desarrollados?, ¿cuál es la percepción de los "actores", involucrados?, ¿qué puede decirse del diseño de los sistemas de evaluación y acreditación de programas?, ¿cuál es su sentido y finalidad? Trascendiendo su génesis más o menos impuesto, ¿puede la acreditación de programas, específicamente en la disciplina de la Ingeniería, adoptar una visión prospectiva y contribuir significativamente, en el orden que le corresponde, con el desarrollo y bienestar de nuestra sociedad?

El estudio efectuado buscó indagar cómo ha sido el proceso de evaluación, desde el particular punto de vista de los participantes de un programa en proceso de acreditación. Contribuir con algunas respuestas, a algunas de las interrogantes alrededor de las experiencias de los docentes, administrativos y estudiantes, ante un proceso de acreditación, y desde ahí comprender el proceso de construcción del sentido y la finalidad de la evaluación realizada, y desde el conocimiento alcanzado, aportar elementos a ser considerados en otros contextos y en otros procesos evaluativos. No se pretendió la generalización de los resultados y las conclusiones, sino la presentación de aprendizajes que eventualmente pueden contribuir a la comprensión del proceso investigado y que podrían ser tomados en cuenta en otros contextos de características similares.

Problema de investigación: interrogantes y objetivos del estudio

Siguiendo el modelo que propone Maxwell (2005), se plantearon interrogantes de estudio, que sirvieron de guía para las acciones de investigación. El problema de estudio se sintetizó en la siguiente pregunta: ¿Cuál es el significado de la evaluación de un programa formativo, para los miembros de una comunidad académica de ingeniería, como producto de su participación en un proceso de acreditación? Esta interrogante manifiesta una dimensión ontológica, puesto que deviene en determinar qué es la evaluación para los que participaron en un proceso de acreditación, poniendo atención al proceso de construcción de este significado a partir de sus propios relatos. Se propuso entonces como objetivo general de la investigación, analizar el significado de la evaluación de un programa de estudios de Ingeniería, para los miembros de una comunidad académica - los docentes, administrativos y estudiantes- involucrados en un proceso de acreditación del mismo.

De esta interrogante básica se derivaron otras, que demarcaron los sub-problemas y objetivos específicos de estudio y que en su orden advirtieron dimensiones axiológica, teleológica, metodológica y pragmática del fenómeno investigado:

Una interrogante fue: ¿Cuál es el sentido de la evaluación de un programa de ingeniería para quienes participan en un proceso de acreditación? Esta pregunta apuntó a dar cuenta al por qué, las razones, motivos, intereses, expectativas, necesidades y consideraciones de valor, que justificaron la participación en el proceso. Como objetivo de investigación se planteó, entonces, indagar el sentido de la evaluación de un programa de ingeniería a partir de los motivos que manifestaron quienes experimentaron un proceso de acreditación.

Otra interrogante que se propuso fue: ¿Cuál es la finalidad de la evaluación de un programa de ingeniería para quienes participan en un proceso de acreditación? Esta cuestión buscó desentrañar los propósitos, el para qué, los fines que persiguieron los diferentes actores con su participación en un proceso evaluativo. El objetivo correspondiente fue determinar la finalidad de la evaluación de un programa de ingeniería, desde intenciones manifestadas por los partícipes del proceso de acreditación del mismo.

La siguiente pregunta fue: ¿Cómo debe desarrollarse una evaluación de un programa de ingeniería según quienes participaron de un proceso de acreditación? Esta interrogación es atingente a la caracterización del proceso evaluativo, aquellos aspectos que a través de los procedimientos seguidos y la forma como se realizó el proceso evaluativo, o bien como debió realizarse, según lo percibieron aquellos que participaron. El objetivo asociado fue, entonces: Analizar el desarrollo de la evaluación de un programa de ingeniería a partir de la caracterización que realizan del proceso de acreditación los partícipes del mismo.

Por último se planteó la pregunta: ¿Cuáles son los resultados, referidos a la actuación de quienes participaron en un proceso de acreditación? Esta interrogante se orientó hacia las consecuencias de orden práctico y perceptivo que se dieron, después de la experiencia evaluativa, a nivel institucional, en los planos grupales e individuales, y en el plan de estudios. Como objetivo vinculado se propuso: Describir como la evaluación de un programa de

ingeniería modificó la actuación de los docentes, administrativos y estudiantes que participaron en un proceso de acreditación, así como las consecuencias en la organización y el proceso formativo.

Enfoque metodológico

La construcción de cuál es el sentido de un proceso de evaluación, cual es su finalidad y como debe desarrollarse, se indagó a través de las percepciones de quienes vivieron una experiencia de acreditación, propiamente de los relatos que de las mismas hicieron los actores. Es por esta razón que en concordancia con el paradigma naturalista y de un enfoque cualitativo, se asumió como método de investigación la perspectiva fenomenológica, entendida como el estudio de los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos por el ser humano, con la finalidad de extraer lo fundamental de los mismos. Puesto que

“(...) la fenomenología intenta desentrañar el significado esencial de las empresas humanas” (Bishop y Scudder, citados por Morse, 2003, p. 141).

En este mismo sentido, Johnson y Christensen (2007), advierten que el propósito de una investigación en una aproximación fenomenológica es la descripción de las experiencias de uno o más individuos de un fenómeno determinado, siendo la pregunta fundamental a responder: *“¿Cuál es el significado, la estructura y la esencia de la experiencia vivida de este fenómeno por un individuo o por varias personas?”* (s. p.). Lo que ratifica que la búsqueda de significados está en la base del método fenomenológico.

Por su parte, Taylor y Bogdan (2000, p.23) aseguran que: *“(...) la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo”*. Entonces, se parte del principio de que cada ser humano tiene una visión particular de lo que le sucede y, en su lectura, también le da un significado distinto a partir de sus propias experiencias.

El método fenomenológico favorece el descubrimiento, la comprensión y la explicación de estructuras dinámicas que dan razón de las acciones humanas, pero a diferencia de la propuesta hermenéutica que trata de introducirse en el “contenido”, la dinámica y sus implicaciones de los sujetos estudiados, en busca de una interpretación coherente, la fenomenología respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias experiencias, se trata de “ver” el objeto como es y nada más.

Para la fenomenología el objeto de investigación es precisamente el “fenómeno” que es lo que se muestra a sí en sí mismo, lo que está claramente ante nosotros, la estructura fundamental del objeto que más que un simple conjunto de relaciones significa todo su contenido esencial.

En el ámbito humano, la aproximación fenomenológica busca la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante:

“Las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son “materia significativa”. Son ideas, sentimientos y motivos internos”. (Douglas, citado por Taylor y Bogdan, 2000, p.16).

Abordar el proceso de construcción del significado de la acción evaluativa desde una experiencia particular como lo es la acreditación de un programa de estudios, impuso la tarea de comprender las conductas, desde las acciones y palabras de la gente que participó de tal experiencia. Palabras y acciones cobraron sentido, al comprender la definición y visión particular que las mismas personas participantes atribuyeron a sus vivencias.

Asumir la óptica fenomenológica implicó un esfuerzo consciente de abstracción de los propios conocimientos, teorías, ideas, prejuicios con el fin de “ir hacia las cosas mismas”, esto es hacia la esencia (*el éidos*) del fenómeno que se presenta a la

conciencia y desde ahí alcanzar principios generales, válidos universalmente, no porque se presentan en muchos casos diferentes, sino porque develan su naturaleza.

La investigación se abocó entonces, a indagar como fenómeno de estudio la construcción del significado de la evaluación según lo percibieron, vivieron, experimentaron y relataron, quienes participaron en un proceso de acreditación concreto, en una institución de educación superior de patrimonio privado y en una carrera de Ingeniería. Esta selección obedeció a criterios de conveniencia, referidos en primera instancia a la participación en un proceso de acreditación, luego a la disposición y anuencia de los informantes de colaborar con la investigación.

Etapas de la investigación

A modo general las etapas de la estrategia fenomenológica seguidas fueron las tres etapas señaladas por Martínez (1996, p.171 y ss): Etapa previa, etapa descriptiva y etapa estructural.

En la etapa previa lo que correspondió fue la clarificación de los presupuestos, lo que implicó tomar conciencia de aquellas suposiciones que en el esfuerzo consciente por reducirlas al mínimo no se pudieron eliminar, y que persistieron como valores, creencias, intereses, conjeturas, presentimientos e hipótesis durante el desarrollo del estudio investigativo, influenciándolo de una u otra forma.

La clarificación de presupuestos involucró en el estudio realizado, tres aspectos: dos de orden metodológico y uno de definición conceptual. El primero consistió en la realización de una prueba piloto de entrevista en profundidad, a una persona implicada en un proceso de acreditación, en otra institución y en otra carrera diferente a la del objeto del estudio, lo que sirvió como medio de verificación metodológico y clarificación de las interrogantes de investigación. El segundo aspecto comprendió el dejar de lado las categorías de análisis iniciales extraídas

de la literatura, para dar paso a las categorías inductivas que emergieron directamente de los datos. El tercer aspecto incluyó un ejercicio intelectual sobre el significado de la evaluación para el investigador en el marco de un proceso de acreditación, que dio lugar a la redacción de un artículo de opinión fundamentado en referentes teóricos titulado: “Elementos para la evaluación de un programa académico de Ingeniería: Aportes desde los procesos de acreditación” (cf. Hernández, 2010), en el que se plasmaron los presupuestos personales sobre el sentido, la finalidad y el desarrollo de un proceso evaluativo de un programa académico.

Durante la etapa descriptiva, se buscó desdoblar el objeto de investigación, describiendo sus partes, analizándolas de modo que resultara lo más completa y desprejuiciada posible y que a su vez reflejara la vivencia de cada sujeto, su mundo, su situación en la forma más auténtica posible. Esta etapa a su vez comprendió tres pasos: la elección de la técnica o procedimiento apropiado, la ejecución de la misma y la elaboración de la descripción mediante un “protocolo”.

Se privilegió como técnica de recolección de información, por sintonizar epistemológicamente con el enfoque asumido, la entrevista en profundidad, según lo conceptúa Patton; citado por Valles: *“La entrevista basada en un guión, caracterizada por la preparación de un guión de temas a tratar (y por tener libertad el investigador para ordenar y formular preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista)”* (Valles, 1999, p. 180). Se entrevistaron cuatro diferentes tipos de actores involucrados en el proceso de acreditación objeto de análisis: Autoridades académicas –decano y director de escuela-, asistente administrativo, estudiantes y docentes. De estos últimos se incluyó a algunos que al momento de la investigación se encontraban aún vinculados con el programa evaluado y a otros que ya no participaban del mismo.

El protocolo descriptivo consistió en el registro en cintas de audio de todas las entrevistas efectuadas y la preparación a nivel textual de la información obtenida mediante la transcripción

literal de la misma, en un formato de texto enriquecido (rtf) como documentos primarios de “Unidades Hermenéuticas” (HU), para su procesamiento con el programa de análisis de datos cualitativos Altas-Ti, versión 5.0. Se establecieron cuatro diferentes Unidades Hermenéuticas (HU), en atención a la diferenciación general de los informantes consultados.

La tercera etapa, la estructural, consistió en el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos, teniendo presente las reglas negativas y positivas de la reducción fenomenológica: “*no ver más de lo que hay*”, “*ver todo en cuanto sea posible*”. A su vez esta etapa se disgregó en varias sub-etapas o pasos:

El primero fue una lectura general de cada protocolo: grabaciones magnetofónicas y documentos primarios, para obtener una visión de conjunto, además de revivir y reflexionar acerca de la situación experimentada. Aquí también se cotejaron las notas de campo recogidas durante las entrevistas.

El segundo paso consistió en una delimitación de unidades temáticas naturales o categorías, como significantes o constituyentes de una posible estructura. Se siguió aquí los procedimientos a nivel conceptual, según los procedimientos de trabajo estipulados por el programa de análisis utilizado: creación de unidades hermenéuticas, asignación de las transcripciones como documentos primarios, segmentación o reducción de la información por medio de la selección de citas textuales, confección de “memorandos” o notas reflexivas, que surgían en el desarrollo de la codificación, mediante identificadores inductivos extraídos de la información recabada. Este último aspecto dio paso a la confección de un “libro de códigos”, según el modelo propuesto el programa computacional AnSWR, en el que se consignó una definición breve de cada código, una definición ampliada del mismo, una cita textual de ejemplo y los referentes para discriminar cuando usar o no usar el código respectivo.

El tercer paso fue determinar el tema central que sobresalía de cada unidad temática, este paso demandó una “fenomenología hermenéutica”, pues fue un intento por descubrir significados

en los que no se omitió una dialéctica entre el sujeto informante y el investigador, que en el presente estudio se manifestó principalmente entre el relato obtenido de los informantes y las conjeturas del investigador. En atención a las posibilidades del programa de análisis empleado, se procedió a la conformación de familias de códigos y a realizar más memorandos, estos últimos, ahora como un primer nivel de interpretación.

En el cuarto paso se buscó expresar en un lenguaje apropiado, los temas centrales, hasta ahora conservados en el lenguaje de los partícipes del estudio. Las familias de códigos inductivos obtenidos antes, se expresaron ahora como categorías vinculadas a los problemas e interrogantes de investigación.

El quinto paso buscó integrar los temas centrales en una estructura descriptiva, que incluyera también la identificación de sus atributos o propiedades. Según las posibilidades del programa Atlas-Ti, correspondió a la creación de redes relacionales entre familias, códigos, citas textuales y las anotaciones, que sirvieron como insumo para la confección de matrices de análisis que vinculan las categorías y sub-categorías con las tendencias que se manifestaron al triangular la información provista por al menos tres de los informantes consultados.

El sexto paso integró todas las estructuras particulares en una estructura general, una sola descripción, exhaustiva, sintética, completa del fenómeno estudiado y que buscó recoger de la mejor forma posible, sin equívocos su disposición fundamental. En la investigación realizada este paso consistió en recoger los principales resultados de los diferentes sub-problemas y categorías de análisis en una valoración holística en la que se contrastaron los resultados obtenidos y los aportes de la construcción teórica de referencia, para expresar las interpretaciones y aprendizajes que se manifestaron a modo de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones del estudio.

Todas estas fases no siguieron una secuenciación lineal, sino que en concordancia con la propuesta fenomenológica se vincularon entre sí en reiteradas aproximaciones en las que se

fue construyendo la comprensión, siempre con la referencia de las reglas negativas y positivas de la reducción fenomenológica: reducir lo subjetivo, poner en paréntesis las posiciones teóricas, excluir la tradición, ver en cuanto sea posible, todo lo dado, observar la variedad y complejidad de las partes, repetir las observaciones cuanto sea necesario. (cf. Martínez, 1996, p.174).

Categorías de análisis

Las categorías inductivas de análisis, surgieron de agrupar según afinidad, los códigos o identificadores de las diferentes temáticas expresadas por los informantes y teniendo como guía las interrogantes de investigación.

De esta forma al agrupar los códigos: intereses, expectativas, necesidades y competencia, todos relacionados con las justificaciones o razones externadas por los participantes para involucrarse en un proceso de esa naturaleza, a título individual o como parte de un colectivo académico, surgió una categoría que se denominó: motivación.

En una categoría identificada como objetivos, se agruparon códigos referidos a las intenciones del proceso evaluativo, tales como: lucrar, obtener reconocimiento, mantener o mejorar la situación, la estandarización o señalar los aspectos deficitarios, aspectos todos estos que denotaban una intencionalidad o propósito para la acreditación.

Referidos a cómo se desarrolló el proceso de evaluación y cuáles fueron sus características, los datos recabados se codificaron en identificadores tales como: el acceso a la información, la participación, las relaciones de poder, la organización del proceso, el nivel de deliberación involucrado y las dificultades experimentadas. Adicionalmente se recogieron algunas apreciaciones descriptivas de lo manifestado por los participantes de cómo debería ser el proceso de evaluación de un programa académico de ingeniería, en el contexto de una acreditación. Todos estos aspectos se agruparon en la categoría: proceso.

Referidos a los efectos sobre los diferentes aspectos que configuran la carrera objeto de evaluación tales como: el plan de estudios, el entorno físico en que se desarrolla el proceso formativo de la carrera -infraestructura y equipamiento-, los subprocesos de gestión a lo interno de la misma -administrativos y docentes-, y de manera importante la percepción para los participantes del resultado del proceso de evaluación, se agruparon en la categoría que se denominó resultados.

Principales resultados

A modo de síntesis, los resultados obtenidos en el estudio se presentan en la tabla No.1. Se indican las diferentes categorías, así como los códigos a partir de los cuales se extrajeron las mismas. Como tendencia se recoge las principales orientaciones que se perfilaron de la triangulación de tres o más fuentes de información. Aunque también se analizaron las divergencias, las mismas no se presentan en el presente artículo, puesto que en términos generales no llegaron a constituirse en controversias, sino por el contrario, manifestaron matices de las tendencias evidenciadas.

EL sentido de la evaluación, las razones que justifican la participación en la misma se agrupan en tres aspectos generales, los intereses o expectativas, la satisfacción de necesidades, y la competencia. Las tendencias manifiestas son: el posibilitar una mejora del proceso formativo y las condiciones asociadas como principal interés, no menos importante es el agregar un valor a la titulación recibida, que se alinea a la satisfacción de la necesidad de reconocimiento y al sentido tácito de competencia con una institución a la que se considera de un nivel superior y con la cual el logro de la acreditación sería una manifestación de que se ha alcanzado la misma posición.

El fin o propósito de la evaluación se construye a partir de cinco diferentes aspectos, también vinculados con las justificaciones que se esgrimen, de tal forma que sentido y finalidad se interrelacionan, llegando a confundirse según las manifestaciones de los participantes de la experiencia. Los aspectos referidos

a los objetivos fueron: primero, incrementar los ingresos por concepto de un aumento en la matrícula y el logro de un mejor posicionamiento en el mercado académico. En segundo lugar, lograr un mayor reconocimiento nacional e internacional, de la carrera y de la institución aspecto este que particularmente se cita a la vez como justificación y como finalidad de la experiencia evaluativa. En tercer lugar, mantener o mejorar las condiciones académicas del programa, es uno de los objetivos señalados. Satisfacer los requisitos de acreditación y el numerar aspectos considerados negativos -deficiencias y disconformidades-, termina por perfilar los objetivos de la evaluación de la carrera, según lo expresaron los participantes en el proceso de acreditación.

Caracterizar el cómo del proceso evaluativo, arrojó siete diferentes elementos referidos a la información a la que se tuvo acceso, el grado de participación, las relaciones de poder, la organización, las oportunidades de reflexión y análisis crítico, los obstáculos enfrentados y las especificaciones que los informantes definieron como aspectos que deberían caracterizar todo esfuerzo evaluativo de una carrera.

Así se expresó que la información fue deficitaria, llegó por canales informales y se concentró solo en algunos de los actores académicos y administrativos.

La participación fue considerada limitada, siendo condicionada por múltiples aspectos tales como, afinidad con las autoridades, falta de motivación, indisposición con la institución, falta de credibilidad en el proceso, falta de tiempo y de condiciones laborales adecuadas, indiferencia y actitud negativa de algunos.

Las relaciones de poder se manifestaron principalmente en un conflicto entre la academia y la administración, y no menos importante entre las autoridades académicas y los docentes.

La organización adoleció de estrategia, de una distribución de tareas, siendo realizado el proceso de manera precipitada y de manera forzada. La autoridad al frente del programa participó sin estar convencida del proceso.

El proceso no tuvo un nivel adecuado de reflexión y discusión entre los miembros de la comunidad académica.

Como principal obstáculo para el proceso evaluativo se señala la diferencia de intereses entre la academia y la administración, aunque también se argumenta, la novedad del proceso como un escollo de importancia.

Al referirse los aspectos que deberían caracterizar la evaluación salen a relucir la participación y el acceso a la información y se decantan los informantes hacia la satisfacción de los criterios de acreditación como el principal objetivo a cumplir.

Referidos a los resultados del proceso de evaluación se indican elementos sobre el plan de estudios y las condiciones asociadas de infraestructura y equipos, sobre la condición del programa en términos sobre la gestión administrativa y docente, y sobre la percepción ante el veredicto de acreditación de la agencia evaluadora.

El plan de estudios se modificó para ajustarlo a las exigencias de la acreditación, variando su malla curricular en cuanto al orden, exclusión e inclusión de asignaturas. Destaca la introducción de asignaturas con contenidos de corte humanista.

La infraestructura y el equipamiento de la carrera se mejoraron e incrementaron con laboratorios y materiales. También el acervo bibliográfico se incrementó.

La gestión administrativa y la gestión docente se vieron impactadas por el proceso, siendo los resultados más destacados, la constitución de la figura del decano de la facultad y la contratación de profesores de planta. Ante el resultado negativo en términos de no lograr la acreditación del programa, el apoyo logrado hasta ese momento disminuyó.

Para la institución, para los docentes y para los alumnos, la participación en el proceso manifestó aspectos tanto positivos como negativos, este es el principal resultado en términos de percepción de los participantes en la evaluación sin decantarse decididamente hacia los aspectos de uno u otro signo.

Tabla No.1: Categorías de análisis, códigos y tendencias.

Categoría	Códigos	Tendencia
1.Motivación	Intereses o expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Es el medio que posibilita la mejora del proceso formativo y las condiciones asociadas. • Posibilita a los egresados de la carrera un valor agregado a su título
	Necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene la necesidad de obtener un reconocimiento público nacional e internacional de los graduados, de la institución, de los docentes y de la labor realizada.
	Competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Se concibe el proceso como una contienda con un referente nacional, en la que se deben disipar las dudas si se está a su mismo nivel
2. Objetivos	Incrementar los ingresos	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionar mejor a la institución en el mercado académico. • Una inversión para captar mayor matrícula de estudiantes e incrementar los ingresos.
	Obtener reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el reconocimiento nacional e internacional del programa y la institución.
	Mantener o mejorar la situación	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener y mejorar las condiciones académicas del programa.
	Cumplir los requisitos de estandarización	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer los requisitos de la agencia de acreditación.
	Señalar aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar las deficiencias del programa, manifestar las disconformidades • Como un medio para exigir a las instituciones la mejora de su calidad académica.
3. Proceso	Información	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad académica fue deficitaria. • La información sobre el proceso y su resultado llegó a través de canales informales. • No se explicó suficientemente el proceso, su justificación y sus fines. • Las autoridades académicas y administrativas concentraron la información del proceso, la cual se mantuvo reservada.
	Participación	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de los diferentes miembros de la comunidad académica fue limitada. • La mayoría del trabajo lo desarrolló un pequeño grupo de personas, afín a las autoridades de la facultad. • Los principales condicionantes de la participación fueron: que fue selectiva, falta de motivación, indisposición con la institución, falta de credibilidad en el proceso, falta de tiempo y condiciones laborales adecuadas, indiferencia y actitud negativa de algunos.

	Relaciones de poder	<ul style="list-style-type: none"> • La academia estuvo supeditada a los intereses de la administración. • El poder dentro de la academia se concentró en la figura del decano. • Se presentaron diferentes conflictos de intereses: entre la administración y la academia, entre las autoridades académicas y los docentes.
	Organización	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso no contó con una organización estratégica. • Fue precipitado y forzado. • No hubo una adecuada distribución de tareas. • La dirección del proceso se le asignó al director de escuela quien no estaba convencido del mismo.
	Deliberación	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso no tuvo un nivel adecuado de reflexión y discusión entre los miembros de la comunidad académica.
	Dificultad	<ul style="list-style-type: none"> • El principal obstáculo fue la diferencia de intereses entre la administración y la academia. • Otra dificultad fue la novedad del proceso.
	Descripción	<ul style="list-style-type: none"> • El propósito de la evaluación es verificar el cumplimiento de los criterios de acreditación. • Debe ser participativo. • Las personas deben tener acceso a la información sobre el proceso.
4.Resultados	Resultados en el plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Se modificó el plan de estudios para adaptarlo a los requisitos de la agencia de acreditación • Las modificaciones incluyeron el orden, la eliminación de asignaturas e introducción de nuevas asignaturas en la malla curricular. • Se incluyó un curso taller de diseño como culminación del proceso formativo. • Se introdujeron cursos de formación humanística.
	Resultados en la infraestructura y el equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Se instalaron laboratorios de distintas áreas curriculares con sus respectivos equipamientos y materiales. • Se incrementó el acervo bibliográfico de ingeniería de la biblioteca, con libros de texto y publicaciones periódicas
	Resultados en la gestión administrativa y docente	<ul style="list-style-type: none"> • Se estableció la figura del decano para la facultad de ingeniería. • Se contrataron profesores de tiempo completo con mayor nivel académico y con posibilidades de atender las consultas de los estudiantes además de sus labores de dictado de clases. • Ante el resultado negativo, disminuyó el apoyo a la carrera.
	Percepciones ante el resultado de la acreditación	<ul style="list-style-type: none"> • La participación en el proceso tiene tanto aspectos positivos como negativos, para la institución, para los docentes y para los alumnos.

Fuente: Datos recopilados de las entrevistas por el investigador.

Conclusiones y aprendizajes

Las conclusiones se extrajeron en atención a los diferentes objetivos específicos de investigación, las categorías de análisis vinculadas y el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Los aprendizajes logrados a partir de la experiencia investigativa, se dirigen a los diferentes actores de un programa académico de ingeniería inmerso en un proceso de acreditación. Son válidos principalmente para los participantes del programa objeto de análisis y con las precauciones del caso, pueden considerarse en un proceso de transferencia de aprendizajes en otros contextos, teniendo presente que:

La transferibilidad o aplicabilidad (...) se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados con otro contexto. (...) el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos. (Castillo y Vásquez, p.166, 2003).

Sentido de la evaluación: Categoría motivación.

Los intereses, las expectativas y las necesidades, influyen en la actitud ante la experiencia evaluativa y a la discriminación de los hechos que se conciben como relevantes y por lo tanto configuran el sentido que se le atribuye, dando cuenta de las razones y justificaciones que los participantes esgrimen para la evaluación.

Puesto que la experiencia evaluativa implica la exposición de los participantes a múltiples estímulos en gran cantidad y de gran complejidad, estos organizan los eventos y sus características por medio de juicios categoriales que simplifican, concretan y representan dicha experiencia. Para el caso de estudio: mejora, reconocimiento y competencia.

Para los participantes de la experiencia evaluativa, la justificación y la finalidad convergen en un solo aspecto: la mejora. Argumento considerado deseable y capaz de justificar por sí solo todo el esfuerzo.

La mejora del programa se asocia principalmente con el avance en las condiciones del mismo –infraestructura, equipamiento, etc.–, esto remite a que la justificación se dé por la satisfacción de factores extrínsecos, más que por factores intrínsecos a las personas del programa.

La mejora se instaló como discurso verdadero en el ámbito organizacional, no obstante este se da como parte del mismo proceso en un afán de satisfacer los criterios establecidos por la agencia de acreditación. Son estos los verdaderos objetivos pretendidos, y la mejora una de sus consecuencias.

El sentido de la evaluación se da también en términos del resultado esperado de la experiencia, la expectativa de recompensa. Puede o no corresponder a lo real, pero no por ello deja de ser verdadera para los participantes del proceso y ser argumento de justificación para el proceso. El consenso intersubjetivo entre los participantes del proceso estudiado es que el resultado de la acreditación aporta un valor agregado al título y por lo tanto el esfuerzo evaluativo es provechoso.

La condición de acreditación, que corresponde a una calificación de la carrera y no de los individuos, se estaría asumiendo como un logro personal en virtud de la capacidad que se le confiere, de agregar un galardón adicional a la titulación recibida. Esto evidencia que para los participantes de la experiencia se da una transferencia al plano individual del valor o mérito que calificaría a la carrera, en el caso de recibir la condición de acreditada.

Toda experiencia es relativa al patrón de referencia que se emplee. El intento comparativo en términos de competencia de los participantes de la experiencia evaluativa da cuenta de su forma de aprehender dicha experiencia y darle significado, aunque la contienda no sea más que una suposición.

En el imaginario colectivo del programa objeto de interés, la contienda y más que esta el resultado favorable esperado de la misma, se instaló como uno de los argumentos de justificación. Esta consideración ubica la satisfacción de una necesidad de autorrealización como motivo para la evaluación.

La búsqueda del reconocimiento y la consideración de la competencia como justificaciones para el proceso evaluativo, develan un sesgo ideológico, el que privilegia la contienda y no la cooperación como factor motivador de la mejora.

El proceso de acreditación también se concibe como un estímulo para el cambio, más que un producto del mismo. Este cambio implica tan solo una ampliación mejorada de lo que se tiene y de lo que se hace, sin mayores pretensiones.

El sentido atribuido a la evaluación del programa, en los términos antes expuestos, no contempla la necesidad de la comprensión como sustento para su transformación. No se supera una visión ingenua de la evaluación, puesto que solo se contemplan los aspectos inmediatos y pragmáticos de la misma, descartando u omitiendo implicaciones de otro orden.

La construcción del significado de la evaluación no se relaciona directamente con la comprensión y la mejora, sino con la satisfacción de los intereses, necesidades y expectativas de los participantes. Si la comprensión y la mejora están alineadas a los intereses, necesidades y expectativas, entonces estos aspectos si entran a formar parte de la significación que se construye.

Finalidad de la evaluación: Categoría objetivos

Los participantes del proceso analizado integran el sentido y la finalidad de la evaluación alrededor del concepto de mejora. El propósito de la evaluación, para los participantes es entonces, mantener o mejorar las condiciones logradas a raíz de la participación en el mismo proceso evaluativo. Esto manifiesta una argumentación tautológica, para definir el propósito del proceso.

No obstante, detrás del argumento de mejora, la evaluación se concibió como un instrumento o estrategia para satisfacer los intereses de los distintos participantes. Uno de los intereses primarios fue la de satisfacer los requisitos de la agencia de

acreditación, privilegiando de esta forma los criterios externos y la estandarización antes que los procesos de auto reflexión y análisis crítico de la propia comunidad académica.

Aunque algunos vieron en la evaluación, la oportunidad de manifestar sus diferencias y disconformidades, el interés que prevaleció no fue la construcción de consensos y la negociación como medio para satisfacer las necesidades de las partes involucradas y mejorar de esta forma al programa.

Para los docentes que ya no están involucrados con la carrera, el propósito de la evaluación debe ser exigir a las instituciones universitarias mejorar su calidad académica, constituyéndose la evaluación en un medio coercitivo que eventualmente obligaría a las instituciones a satisfacer los requerimientos mínimos establecidos y de ahí en adelante progresar en un proceso de mejora continua.

Se conceptúa de esta forma el estímulo para mejorar como algo exógeno a las instituciones de educación superior, descartando sus posibilidades de asumir por sí mismas los criterios y procedimientos necesarios para mejorar, así como sus capacidades críticas y reflexivas para proponer las soluciones a sus propios problemas.

Desarrollo del proceso de evaluación: Categoría desarrollo

Las tendencias obtenidas manifiestan que para los miembros de la comunidad académica el acceso a la información fue deficitario. Evidenciando un problema de comunicación y diálogo efectivos. Las autoridades académicas y administrativas, concentraron la información y la mantuvieron reservada.

La participación de los diferentes actores académicos, también fue limitada. La mayoría del trabajo lo realizó un pequeño grupo de colaboradores afines a las autoridades académicas.

La concentración de la información y el control de la participación fueron los medios de influencia utilizados para hacer prevalecer los intereses de unos sobre otros.

Como procesos de predominio se destacan la sumisión instrumental por la expectativa de una recompensa y la identificación con un líder carismático con autoridad formal y poder real.

La administración de la institución, representantes de los dueños de la universidad tuvieron una injerencia directa en los asuntos de la facultad y en el desarrollo del proceso evaluativo de la carrera. Este fue una condición ajena a los intereses de los académicos y estudiantes, lo que redundó en su falta de colaboración e identificación con el mismo. La invitación a participar no fue efectiva, y las condiciones adecuadas para hacerlo, fueron limitadas.

Los vínculos de poder afectaron el desarrollo de la evaluación: la academia estuvo supeditada a la administración, la figura del decano, designado por la administración concentró la información y la participación.

Los conflictos de intereses se manifestaron entre la academia y la administración, entre las autoridades académicas (decano y director) y entre estas y los docentes. Estos conflictos no se analizaron como parte del proceso evaluativo y por lo tanto su potencial como estímulo para la reflexión y transformación organizacional no se dio. Los conflictos por otro lado, manifiestos o latentes, fueron fuerzas restrictivas que limitaron el logro del único objetivo compartido: alcanzar la condición de acreditado para el programa.

El proceso no contó con una organización estratégica. Él mismo fue forzado y precipitado con el interés de adecuar las condiciones del programa a las exigencias del ente acreditador.

No hubo una adecuada distribución de tareas y la coordinación del proceso le fue encargada al director de escuela, quien no solo no estaba convencido del proceso sino que le fue impuesto.

Durante el proceso no se tuvieron espacios de reflexión y análisis crítico, para que la comunidad académica pudiera deliberar sobre su situación: fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas y a partir de consensos desarrollar un proceso de autorregulación institucional.

No hubo oportunidad de un crecimiento conjunto y la construcción de significados compartidos para los miembros de la comunidad académica. Para la mayoría la evaluación de la carrera fue algo que sucedió y no algo que su intervención lograra que sucediera.

La mayor dificultad que se expresa es la diferencia de intereses entre la administración y la academia. Este conflicto estuvo latente durante todo el proceso evaluativo y fue resuelto con la imposición de los criterios de la administración.

La conceptualización idealizada del desarrollo de un proceso de evaluación para los participantes se apega al enfoque descriptivo. Para estos el propósito de la evaluación debe ser la verificación del cumplimiento de los criterios de acreditación y el desarrollo de la evaluación debe estar abierto a la participación y al acceso de la información para todos los interesados.

Resultados del proceso de evaluación: Categoría resultados

El proceso evaluativo impactó al plan de estudios, la infraestructura, el equipamiento, la gestión administrativa y la gestión docente. Todos los aspectos señalados obedecieron al interés de colocar las condiciones del programa al nivel exigido por la agencia de acreditación.

Los logros se volvieron efímeros, puesto que el apoyo a la carrera disminuyó una vez pasado el proceso evaluativo y al no lograr el resultado esperado en términos de acreditación de la carrera.

La acreditación se volvió un fin en sí misma y los logros señalados en resultados colaterales. Sin llegar a evidenciar la intención de una transformación profunda y duradera de la carrera y sus condiciones.

La percepción generalizada del proceso es que éste tuvo aspectos positivos y negativos para la institución, para los docentes y para los estudiantes. Los beneficios manifestados se orientan hacia aspectos externos a las personas, asociados a condiciones materiales del programa: infraestructura, materiales, bibliografía, etc. Los perjuicios se señalan en atención a aspectos internos de las personas: emociones y sentimientos.

Esto hace inferir que la percepción positiva de un proceso evaluativo de un programa académico, se asocia a condiciones externas a las personas, a las posibilidades de que el mismo coadyuve en la mejora de las condiciones del programa objeto de evaluación.

Por otro lado la percepción negativa de un proceso evaluativo de un programa académico, se asocia a los aspectos internos de las personas, las emociones y sentimientos que el proceso suscita. Si estas emociones y sentimientos son negativos, el proceso se califica también como negativo.

Recomendaciones generales

El estudio fenomenológico de un objeto particular, tiene como objetivo primario evidenciar los principios generales presentes en el objeto mediante la intuición de la esencia. El análisis y descripción del proceso evaluativo de un programa académico permitió inferir algunos aprendizajes, que sin pretensiones de universalidad pueden ser valiosos, en otros contextos y en otros procesos similares al estudiado. De estos aprendizajes se rescatan ahora los principales.

Los procesos evaluativos deben sustentarse en la participación efectiva de todos los interesados, así como en el acceso que estos tengan de información oportuna y pertinente.

Los requisitos del ente acreditador no deben guiar por sí solos un proceso evaluativo de un programa académico. Deben servir como un referente adicional complementario a los criterios y procedimientos endógenos de reflexión, análisis crítico y evaluación de la propia comunidad académica.

La participación en un proceso evaluativo debe fundamentarse en un proceso de autoevaluación riguroso, realizado con criterios y procedimientos propios, la intención inicial debe ser la autorregulación de la propia carrera y la acreditación debe ser vista como un medio de ratificar públicamente este proceso, no como un fin en sí misma.

Para que el diálogo, la comprensión, la mejora y la transformación se relacionen con el significado de la evaluación, estos elementos no solo deben representar las legítimas exigencias de los participantes del proceso evaluativo, sino los valores que configuran la cultura organizacional. Esto implica asumirlos no solo como parte de la evaluación sino como parte de la dinámica diaria de la institución.

Los factores emocionales y sentimentales negativos pueden incidir en la percepción favorable o desfavorable del proceso evaluativo por parte de los participantes, por lo tanto es recomendable atender a las causas que provocan los distintos estados emotivos y de esta forma establecer un ambiente propicio para el desarrollo de la evaluación, el compromiso en la solución de los problemas detectados, el mantenimiento de las fortalezas reconocidas y para contribuir con la mejora del comportamiento organizacional.

Por último se destaca lo señalado en otras oportunidades (Ver Hernández, 2010): Es menester consolidar sistemas de acreditación que equilibren adecuadamente dos exigencias, no siempre fáciles de conciliar, por un lado las particularidades del contexto local y por otro las exigencias foráneas, que en una disciplina como la de la Ingeniería son acuciantes dado que está permeada en sus principales desarrollos, de un fuerte acento ajeno a nuestro entorno. Por supuesto debe tenerse el cuidado de no caer en la tentación de importar modelos evaluativos funcionales en su contexto pero disfuncionales en el nuestro.

Bibliografía

- Camacho, D. (2001). Evaluación y acreditación en la enseñanza superior: Los sesgos en los procesos de evaluación y acreditación. *Revista de Ciencias Sociales: Universidad de Costa Rica*. No. 92-93.
- Castillo & Vásquez (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, Vol. 34. N° 3.
- CDC- Centers for Disease Control and Prevention, (2004). *AnSWR Analysis software for Word-based records: User's Guide*. Recuperado el 7 de Enero del 2008 de <http://www.cdc.gov/hiv/tópicos/surveillance/resources/software/answr/index.htm>
- Díaz, L. & Rosales, R. (2003). *Meta evaluación: Evaluación de la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Dobles, M. (2004, Noviembre). *El reto de la acreditación de la calidad de la educación superior: El SINAES*. Encuentro sobre calidad y acreditación en la Educación Superior. V aniversario del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, San José, Costa Rica.
- Gurdián, A. (2001). Dimensión política de la evaluación y la acreditación. *Revista de Ciencias Sociales: Universidad de Costa Rica*. No. 92-93.
- Hernández, D. (2010). Elementos para la evaluación de un programa académico de Ingeniería aportes desde los procesos de acreditación. *Revista Posgrado y Sociedad*, 10 (1), 1-22.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2007). *Qualitative Research*. Consultado en marzo, 08, 2010 en <http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec12.pdf>.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Reserch Design: An Interactive Approach*. 2. Ed. Thousand Oaks, California. USA: Sage Publications Ltd.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ramírez, P. (2003). *Evaluación de la calidad en la formación de la conciencia crítica de los estudiantes del sistema de educación general de la UCR*. Tesis de doctorado en educación. Sistemas de Estudios de Postgrado: Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: PAIDOS STUDIO.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.