

Evaluación de los medios probatorios en procesos de acreditación:

Características y Estrategias de los pares evaluadores.

Resumen

Se presentan algunos resultados del estudio que buscó la comprensión del proceso por el cual los pares evaluadores en la acreditación de una carrera construyen un juicio sobre el valor o mérito de los medios probatorios susceptibles de constituirse en evidencia.

Para la presente publicación se va a enfatizar en cómo las características y estrategias de los pares contribuyen a esta construcción, en el ámbito acotado de la acreditación de carreras de Ingeniería, en el contexto de un proceso desarrollado por una agencia particular, la Agencia de Acreditación de Carreras de Ingeniería y de Arquitectura (AAPIA) y en un periodo también delimitado, comprendido entre los años 2019 y 2022.

Desde un enfoque cualitativo y una aproximación fenomenológica, se buscó conocer los sentidos y significados: el saber qué y saber cómo desde la experiencia del par evaluador que tienen parte en la construcción interactiva del juicio de valor o mérito de los medios probatorios.

Los hallazgos permiten abordar los fenómenos asociados a los pares evaluadores del proceso particular analizado y su potencial incidencia en los procesos de autoevaluación y acreditación. No se descarta la posible transferencia, con las reservas y cuidados del caso, a otros contextos sobre todo de los aprendizajes más generales.

El estudio fue desarrollado por investigadores de la Agencia de Acreditación de Carreras de Ingeniería y de Arquitectura (AAPIA) del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica (CFIA) y de la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (DA-OPES) del Consejo Nacional de Rectores. (CONARE)

Palabras clave: acreditación, evaluación, par evaluador, medios probatorios, juicio de valor.

Abstract

Some results of the study that sought to understand how peer evaluators in a career accreditation process construct a judgment on the value and merit of the evidentiary means susceptible of becoming evidence are presented.

This publication will emphasize how the characteristics and strategies of the peers contribute to this construction, in the limited scope of the accreditation of engineering careers, in the context of a process developed by a particular agency, the

Accreditation Agency for Engineering and Architecture Careers (AAPIA) and in a period also delimited, between the years 2019 and 2022.

From a qualitative approach and a phenomenological approach, we sought to know the senses and meanings: knowing what and knowing how from the experience of the peer evaluator have part in the interactive construction of the judgment of value or merit of the evidentiary means.

The findings allow addressing the phenomena associated with the peer evaluators of the particular process analyzed and their potential incidence in the self-evaluation and accreditation processes. The possible extrapolation is not ruled out, with the necessary reservations and caution, to other contexts, especially those of more general learning.

The study was developed by researchers from the Accreditation Agency for Engineering and Architecture Careers (AAPIA) of the Federated College of Engineers and Architects of Costa Rica (CFIA) and the Academic Division of the Higher Education Planning Office (DA-OPES) of the National Council of Rectors (CONARE).

Keywords: accreditation, evaluation, peer reviewer, evidentiary means, value judgment

1. Introducción

Al hablar de la lógica de la argumentación en la evaluación, E.R. House (1997, p. 66) manifiesta:

Ante un conocimiento inseguro, la tarea de decidir en esta maraña depende menos de que aparezcan pruebas que nos convenzan de manera absoluta que de que dispongamos de múltiples razones que nos persuadan. El criterio no estriba en lo necesario sino en lo admisible.

Si se aplica esta lógica a los procesos de acreditación, puede plantearse que las decisiones en estos dependen menos de que se cuenten con evidencias ciertas (válidas y confiables) y más de que se presenten argumentos persuasivos (convincentes y admisibles).

En un proceso de acreditación se está ante un conocimiento inseguro, sustentado en medios cuya objetividad está por ser demostrada y con una gran carga subjetiva. Asimismo, el volumen y calidad de la información que se maneja en este proceso puede ser calificada como “maraña” que hay que desentrañar.

Entonces, cabe preguntarse, en atención a lo señalado por House (1997), si las decisiones de acreditación se sustentan únicamente en evidencias o medios probatorios claros y completos, o, si los elementos persuasivos constituyen también un argumento relevante en la evaluación final. Convencer más que probar es la disyuntiva señalada, lo que da pie a múltiples cuestionamientos: primero, si efectivamente, prevalece la persuasión por encima de la prueba.

Para poder llegar a elaborar un esbozo de respuesta es necesario antes indagar lo propio desde la perspectiva de los evaluadores y lo correspondiente desde la perspectiva de los evaluados. Así según los primeros se requiere indagar cómo interpretan los pares evaluadores las evidencias en procesos de acreditación de carreras Ingeniería y los considerados, para dar por válidas y confiables las evidencias presentadas a su consideración. Y según los evaluados, los aspectos que toman en cuenta para asegurar la validez y confiabilidad de las evidencias, así como las estrategias seguidas para persuadir a los evaluadores.

El estudio se focaliza en la búsqueda de la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los pares evaluadores y la manera en que construyen los juicios sobre el valor o mérito de los medios probatorios, para darlos por sentado como evidencias representativas del programa evaluado sobre el cumplimiento de los criterios de acreditación establecidos.

Las otras dos interrogantes, contempladas desde la perspectiva de los evaluados, se proponen como posibles rutas de seguimiento para futuras investigaciones.

Los procesos de acreditación en nuestro medio son actividades que han adquirido cotidianeidad a la par de los demás procesos académicos, como un medio para la rendición de cuentas y verificar la calidad, entendida como un proceso de mejora continua:

Es común encontrar que los procesos de autoevaluación de las carreras de enseñanza superior en el país están asociados también a procesos de acreditación o certificación de la calidad y pareciera que Costa Rica, al igual que otros países, ha optado por este modelo de rendición de cuentas a un ente externo, en aras de asegurar que se genere la cultura del mejoramiento continuo. Torres et al (2018, p.3)

Por ello, es relevante analizar estos procesos, para que los entes interesados en el aseguramiento de la calidad en el ámbito académico (Instituciones de educación superior, unidades de calidad, agencias, empleadores, entre otros) adquieran una mayor y mejor comprensión de los fenómenos involucrados y eventualmente desde ahí se pueda contribuir con la mejora de las unidades académicas en general y el proceso formativo en particular.

Los procesos de acreditación tienen varias aristas susceptibles de estudio, una de las cuales, la evaluación por parte de los pares adquiere una particular importancia puesto que de ella se derivan las decisiones que dan cuenta del cumplimiento o no, por parte del programa evaluado de los criterios de acreditación y afectan, por su parte, de manera directa su propuesta de mejora, e incluso los mismos planes de estudio pueden sufrir modificaciones en atención a los resultados de la acreditación y a los dictámenes de los pares. Marquina (2008, p.8), lo expresa de esta manera refiriéndose a la evaluación institucional y que aquí se aplica a la evaluación de carreras: *“Existe la idea de que el mecanismo de revisión por pares es indispensable al considerar las cualidades intrínsecas de una institución. La evaluación por pares académicos, en este sentido, está en el corazón de la empresa académica orientada a los ideales básicos de búsqueda de la verdad y del conocimiento”*.

De igual forma Galán (2004) citado por Quesada (2006,p.1) destaca como propósito de la evaluación por pares la de proveer una visión externa del programa evaluado que facilite el diagnóstico de su realidad en atención a su mejora: *“El objetivo de la evaluación externa es facilitar a la unidad evaluada una visión externa de su realidad, apoyada en un análisis y valoración fundamentada, ... con objeto de identificar las fortalezas y áreas de mejora respecto la gestión de calidad de sus procesos, y que constituya un elemento de impulso a la mejora de su realidad”*.

Este estudio también obedece a la necesidad de contar con información atinente a la actuación de los pares, dado que la misma es escasa y la que se ocupa del particular, señala limitaciones importantes:

En la escasa literatura específica sobre la actuación de pares en instituciones y carreras, se destacan algunas limitaciones. Se afirma que los procesos de revisión por pares no son en sí mismos un medio efectivo para desentrañar lo que realmente sucede en una institución. Marquina (2008, p.11)

Se tiene entonces que por un lado se señala la labor de los pares evaluadores como indispensable para la mejora de los programas y por otro se discute su capacidad de dar cuenta de la realidad de estos. Sin ánimo de responder a una u otra aseveración la investigación realizada pretende aportar insumos que pueden contribuir al esclarecimiento de la disyuntiva, empezando por la perspectiva puntual de la actuación de los pares en la construcción de sus juicios de valor o mérito.

Como todo proceso de construcción de un juicio sobre el valor o mérito de un objeto, tiene momentos claramente identificados, desde el momento inicial de consideración del objeto evaluado, específicamente sobre información útil y descriptiva asociada, hasta la toma de decisiones sobre el mismo, la asignación de responsabilidades y la comprensión de este. Así lo señala Rosales (1990) citando a Stufflebeam y Schikfield (1987, 183) quienes definen la evaluación como:

(...) el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

En el caso de un proceso de acreditación la información se sustenta en la presentación de medios probatorios delimitados en tiempo y espacio (documentos, entrevistas e inspecciones oculares) que tienen la pretensión de reflejar el estado del programa evaluado en cuanto al cumplimiento de los criterios establecidos. Estos medios deben ser ratificados, por el par evaluador, primero para darlos por válidos como evidencias y posteriormente para calificarlos, momento en el que el juicio acerca del valor o mérito se concreta, esclareciendo el estado del programa evaluado.

Conforme al enfoque y carácter cualitativo del estudio realizado, el interés no es obtener explicaciones generalizadas ni que respondan a una lógica causal o correlacional. Antes bien, analizar en profundidad los sentidos y significados construidos por los pares evaluadores en la dinámica de un proceso de acreditación particular, y donde los temas identificados en las narrativas expresadas se vinculen en un tejido descriptivo que da sentido y coadyuve con la comprensión del fenómeno analizado. Descripción que bien podría ser considerada en otros contextos, sobre todo de características similares.

El alcance de generalización pretendida es primordialmente de carácter interno, obedeciendo a lo señalado por Flick (2015, p. 85), quien citando a Maxwell (2005, p. 115) establece: *“La generalizabilidad interna se refiere a la de una*

conclusión dentro del entorno o grupo estudiado, mientras que la externa se refiere a su generalizabilidad fuera de ese entorno o grupo”.

Se debe enfatizar que el presente estudio buscó identificar y describir los elementos que explican cómo los pares evaluadores construyen un juicio sobre el valor o mérito de las evidencias en el ámbito acotado de la acreditación de carreras de Ingeniería y por una agencia particular, en un periodo también delimitado. Estas selecciones obedecieron a un criterio de conveniencia, por contarse con un acceso a la observación y análisis de un proceso de acreditación facilitado por la CFIA-AAPIA y por ser la ingeniería uno de los campos disciplinares con los que en nuestro país empezaron los procesos de acreditación, por ejemplo, Gallardo y Jiménez (2022) destacan el proceso pionero desarrollado en la Universidad de Costa Rica, en este campo disciplinar, como producto de los estímulos brindados por el CFIA:

En el año 1999, la Universidad de Costa Rica acreditó la calidad de la carrera de Ingeniería Civil. Dicha acreditación es promovida y financiada por el CFIA y otorgada por la CEAB. Es importante destacar que esta acreditación coincide con la creación del SINAES en el año 1999 y es la primera carrera a nivel nacional en lograr una acreditación de su calidad. Gallardo y Jiménez (2022, p. 144).

También se consideró que el estudio serviría como un eventual punto de partida para ampliarlo a otras profesiones y en otros momentos.

Como resultados prácticos, se buscó señalar los aprendizajes que los investigadores prevén como susceptibles, con las reservas correspondientes, de ser aplicados en otros contextos, particularmente los procesos de autoevaluación de las carreras de ingeniería y de la capacitación de los pares evaluadores. Los primeros proponiendo recomendaciones para una mejor presentación de la información y preparación de las visitas de los pares, de tal modo que facilite la evaluación y los segundos para mejorar los insumos formativos en la preparación de los pares evaluadores, anticipando prácticas convenientes, posibles problemas y medios de solución en la consideración de las evidencias.

2. Interrogante y objetivos de la Investigación

El foco de atención del estudio se centró en la búsqueda de respuestas factibles a la siguiente interrogante principal:

¿Cómo los pares evaluadores, desde sus experiencias en la participación en un proceso de acreditación, construyen un juicio sobre el valor o mérito de los medios probatorios puestos a su consideración?

La investigación, siguiendo lo señalado por Flick (2015, p. 16) establece una posible ruta de respuesta a ese cómo: comprender, describir, explicar: *“La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior”.* Y como propósito pragmático, se impuso el reto de identificar posibles aprendizajes a ser considerados tanto en los procesos de acreditación como de autoevaluación de las carreras.

De ahí que se planteó el siguiente objetivo principal:

- Comprender cómo los pares evaluadores, desde sus experiencias en la participación en un proceso de acreditación, construyen sus juicios sobre el valor o mérito de los medios probatorios puestos a su consideración.

Para lograr esta comprensión se establecieron los siguientes objetivos secundarios:

- Describir la experiencia de los pares evaluadores en la construcción de juicios de valor o mérito de los medios probatorios puestos a su consideración en un proceso de acreditación.
- Ensayar una explicación de la experiencia vivida por los pares en su proceso de construcciones de los juicios de valor o mérito.
- Identificar aprendizajes susceptibles de ser tomados en cuenta en la mejora de los procesos de acreditación de carreras de ingeniería en particular y de otras profesiones en general.

Es relevante destacar que las respuestas encontradas pretenden también ser precursoras de nuevos estudios para su refinamiento y replanteamiento a la luz de nuevos datos que profundicen la comprensión del fenómeno investigado.

3. Marco conceptual.

A. Revisión de estado del arte.

La indagación sobre el estado del arte, referido este a investigaciones y estudios previos en aspectos similares reveló lo ya antes señalado por Marquina (2008) una limitada producción académica sobre el actuar de los pares. No obstante, esta misma autora aporta artículos que arrojan luces sobre el particular objeto de atención. Resalta su estudio titulado: La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico, Marquina (2009), en el que se trazan diez años de experiencia en acreditación en carreras de posgrado en Argentina, focalizando su atención en:

(...) cómo se traduce, en la percepción de estos actores (se refiere a evaluadores y evaluados), la latente tensión entre el mejoramiento y el control que subyace a los procesos de evaluación, producto de la incidencia de conflictos propios del campo académico. (p.57).

Concluyendo que el rol del par evaluador no ha sufrido menoscabo alguno en cuanto a su valor en el proceso evaluativo: “(...) pese a las variadas críticas a la tarea del par evaluador, hoy nadie cuestiona la existencia de ese rol. No está en juego en la discusión correr al par evaluador de ese rol clave en los procesos evaluativos” p.74. también concluye que:

(...) la actuación de los pares académicos en los procesos de evaluación sería la resultante tanto de lo que se espera de ellos de acuerdo con un rol preestablecido en marcos, regulaciones y capacitación, como de su pertenencia a un campo... (p. 75). Con lo que destaca dos referentes para delinear la actuación de los pares: los formalismos preestablecidos y la pertenencia a un campo disciplinar específico.

Otro referente es el informe del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2014), que versa sobre las percepciones y expectativas referentes al rol de pares académicos a partir de un estudio cualitativo desarrollado en el año de 2012, que consultó el tema, mediante entrevistas presenciales precedidas de encuestas semi estructuradas aplicadas a pares académicos, rectores, vicerrectores académicos, decanos, representantes de organizaciones académicas, expertos en aseguramiento de la calidad de la educación superior y representantes de órganos asesores del Ministerio de Educación.

El informe parte de una contextualización que comprende las percepciones sobre la calidad de la educación, la percepción del funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad, la experiencia de las instituciones de educación superior, y el análisis de algunos referentes internacionales referidos a la participación de nacionales colombianos fuera de sus fronteras. Posteriormente, señala aspectos positivos y críticos del papel del par evaluador para culminar con

una proposición de valor señalando las características del par ideal a modo de propuesta.

De particular importancia para la investigación realizada es este último aspecto en el que se destaca el perfil ideal del par académico que incluye los siguientes factores y elementos de valor agrupados en tres categorías: el par como persona, el par como profesional y el par como trabajador. Sobre los primeros se identifican rasgos de personalidad, referidos al ser, tales como: “(...) *amabilidad, respeto, tolerancia, responsabilidad, prudencia y organización; comportamiento ético y competencias comunicativas y relacionales*”. (p. 85).

Atinentes a la profesionalidad del par se establecen:

Atributos asociados al saber conceptual del par académico: los profesionales deben poder acreditar formación de pregrado y maestría, doctorado o posdoctorado. El conocimiento debe ser acreditado mediante titulación o a través de una prueba de selección y debe una disciplina de conocimiento, formación en currículo y evaluación educativa, conocimientos de administración educativa y dominio de la estructura y funcionamiento del sistema educativo colombiano en general y del sistema de educación superior en particular, así como del sistema de calidad de la educación superior. (p.85)

Como trabajador se indican aspectos referidos al saber hacer:

Atributos asociados al saber hacer del par académico: se destacan como mínimos la experiencia práctica acreditable en docencia de la Educación Superior, en coordinación, gestión o administración de programas o instituciones educativas y vinculación formal de tiempo completo o parcial a una IES en el momento de la aspiración o del ejercicio como par académico. (p.85)

Otro estudio realizado en Inglaterra analiza el modelo alemán de evaluación de la educación superior. El estudio se titula: “Opening the black box: how do German evaluators make their decisions?” [Abriendo la caja Negra: ¿cómo los evaluadores alemanes construyen sus decisiones?], realizado por Susan Harris-Hümmert (2006). Reitera lo indicado sobre la carencia de estudios referidos a la actuación de los pares evaluadores en especial a la toma de decisiones: “*While there is much literature on evaluation methods, ... there is little discussion on those who are doing the work, or the decision-making processes that accompany their evaluative tasks*”. (p.1) [Mientras hay mucha literatura sobre métodos de evaluación... hay poca discusión sobre cómo hacen su trabajo, o los procesos de toma de decisiones que acompañan sus tareas evaluativas] (p.1)

Es por esta razón que el informe de investigación de Harris-Hümmert (2006), reporta como una de sus interrogantes: “¿Hay consecuencias sobre la validez y fiabilidad del trabajo de evaluación?” (p.1), la cual se acerca a la interrogante del presente estudio, confirmando su pertinencia.

Como resultado de su análisis Harris_Hümmert (2006) advierte que las consecuencias de validez y fiabilidad de trabajo de evaluación se ven afectadas por múltiples factores entre otros:

1. Que los evaluadores deben hacer un esfuerzo por comprender el marco mental de sus compañeros de equipo evaluador previamente a la realización de un análisis de la cultura de la institución evaluada,
2. Que según sea la agencia evaluadora pueden variar los mecanismos de trabajo de los evaluadores,
3. Que los juegos de poder siempre están presentes, que la cantidad de información solo da oportunidad a una lectura superficial dados sus múltiples compromisos: “*With regard to the amount of literature the experts were provided with, ..., it seems a fair point to ask to what extent the experts were able to familiarise themselves with the amount of literature, bearing in mind their other commitments*” (p. 4). [Con respecto a la cantidad de literatura que se proporcionó a los expertos, ..., parece justo preguntarse en qué medida los expertos pudieron familiarizarse con la cantidad de literatura, teniendo en cuenta sus otros compromisos].
4. Que la toma de decisiones puede verse afectada por “factores humanos” como los juegos de poder y jerarquías en los grupos:

It may be the case that experts selected for having particular knowledge find themselves during the evaluative task unable to employ this knowledge in any creative or meaningful manner. Furthermore, the functioning of the group can be hindered if, for example, one of the members decides to dominate proceedings. More junior experts could find it very difficult to “find a voice” under such circumstances. Age could play a part here, with older academics throwing more weight because of their seniority. Harris-Hümmert (2006, p.5)

[Puede darse el caso de que los expertos seleccionados por tener un conocimiento particular se encuentren durante la tarea de evaluación incapaces de emplear este conocimiento de ninguna manera creativa o significativa. Además, el funcionamiento del grupo puede verse obstaculizado si, por ejemplo, uno de los miembros decide dominar el procedimiento. A los expertos más jóvenes les podría resultar muy difícil “encontrar una voz” en tales circunstancias. La edad podría jugar un papel aquí, con académicos mayores lanzando más peso debido a su antigüedad]. Harris-Hümmert (2006, p.5)

El informe finaliza con la advertencia de la necesidad de mejorar el sistema evaluativo a partir de: *“A more reliable and theoretically sound foundation for your university assessments”* Harris-Hümmert (2006, p.7) [*“Una base más fiable y teóricamente sólida para sus evaluaciones universitarias”*]. Harris-Hümmert (2006, p.7) y destaca citando a Campbell (2005, p.13) que los sistemas de evaluación *“deben estar abiertos y ser receptivos a un proceso de aprendizaje inmanente”*.

A modo de síntesis esta revisión del estado del arte establece las premisas que se deben analizar para dar cuenta sobre la actuación de los pares: aspectos individuales (como los rasgos de personalidad), aspectos grupales (como la resolución de diferencias), los formalismos preestablecidos (como el modelo de acreditación) la pertenencia a un campo disciplinar específico y el contexto en el que se desarrolla la acreditación.

B. Exploración teórica inicial.

En atención a la interrogante de investigación, se hizo necesario indagar inicialmente los fundamentos teóricos sobre: procesos, interpretación, percepción, evidencia, decisiones, pares evaluadores y procesos de acreditación. Todos estos aspectos fueron de carácter provisional y debieron corroborarse a medida que se ganó profundidad en la comprensión del fenómeno, pudiéndose constatar la pertinencia de la selección realizada.

- Sobre los procesos.

Se identificó la necesidad de profundizar en los conceptos asociados a los procesos porque la interrogante del estudio propuesto implica ponerles atención a estos. Saldana (2016) p. 70), señala que las preguntas orientadas a establecer el cómo, son de naturaleza epistemológica y orientan hacia teorías del conocimiento y a la comprensión del fenómeno de interés, empezando su formulación con un cómo que hace alusión a la exploración de las acciones/procesos y percepciones de los sujetos de investigación: *“Epistemological questions address theories of knowing and an understanding of the phenomenon of interest. Aligned research questions might begin with: “how does...?” (...) These types of questions suggest the exploration of participant actions/processes and perceptions found within the data”*. (p. 70) [*“Las preguntas epistemológicas abordan teorías del conocimiento y una comprensión del fenómeno de interés. Las preguntas de investigación alineadas podrían comenzar con: “¿cómo hace ...?” (...) Este tipo de preguntas sugieren la exploración de las acciones/procesos de los participantes y las percepciones encontradas dentro de los datos”*. (p.70)]

- Sobre interpretación y percepción.

Indagar sobre interpretación y percepción se hizo necesario porque la interrogante de investigación propuesta hace alusión al acto interpretativo

desarrollado por los pares como parte del proceso de considerar los medios probatorios.

Para Francisco Cisterna (sf., p.182), la acción interpretativa: *“(...) es un acto de construcción de sentido que hace quien interpreta”*. Por lo tanto, es necesario develar como quien interpreta construye este sentido y que aspectos involucra.

Según Guarino (2016, párrafo 3) La interpretación está vinculada con la percepción: *“El acceso a la información nos lo dan los sentidos por medio de las sensaciones, la interpretación de esas sensaciones en el cerebro constituye las percepciones. La percepción es el primer proceso cognitivo”*. El encadenamiento de sucesos que establece Guarino es: información (datos), sensaciones, interpretación, siendo esta última el resultado del producto mental de procesar las sensaciones que definen las percepciones.

- Sobre las evidencias.

La teoría de las evidencias destaca el concepto de medio probatorio que es: *“la manifestación formal del hecho a probar; es la descripción, designación o representación mental de un hecho”, cuya finalidad “(...) es acreditar los hechos expuestos por las partes, producir certeza (...) respecto de los puntos controvertidos y fundamentar sus decisiones”* (Linares, 2008, p.3). De igual forma advierte *“considerar el aspecto subjetivo presente en análisis valorativo que efectúa el juzgador sobre los medios probatorios”*. De aquí se concluyó que las denominadas evidencias en los procesos de acreditación son en realidad medios probatorios, que tienen la pretensión de representar el hecho objeto de su contenido, pero no es el hecho en sí. Esto llevó a replantear el título del estudio que un principio consideraba el concepto de evidencia, pero que en aras de una mayor precisión conceptual dio paso al de “medios probatorios”.

- Sobre la toma de decisiones.

Puesto que la construcción de un juicio de valor o mérito de un medio probatorio implica que el par evaluador tome una decisión, se consideró pertinente explorar los aspectos conceptuales asociados, de esta forma se tiene que, siguiendo a Josep Vidal (2012, p. 137), de forma general:

(...) el tomar una decisión se trata del acto de elegir o seleccionar algo. Se trata de un proceso mental en el que es posible identificar las acciones que se tomarán para conseguir solucionar un problema o una disyuntiva para conseguir un objetivo. Implica pues, el tener la libertad de elegir dentro de una serie de posibilidades. Esta acción comporta una intencionalidad, que comprende una serie de valores.

Lo que advirtió la necesidad de indagar no solo el proceso seguido para llegar una elección sino también los factores subjetivos asociados: intención y escala de valores.

- Sobre la caracterización de los pares evaluadores

Se recurrió a verificar lo señalado por la agencia de acreditación involucrada en el estudio, para ello se cotejó lo establecido en Manual de criterios y procedimientos para la acreditación en su versión del 2020. De esta forma para la AAPIA, un par evaluador debe detentar competencias en cuatro áreas: conocimiento del campo disciplinar objeto de la carrera bajo estudio, experiencia en evaluación de carreras, conocimiento del marco de referencia de acreditación y capacidades interpersonales.

Sobre el conocimiento en el campo disciplinar, se espera que el par evaluador tenga la formación de base en este, demostrándola al haber alcanzado el grado académico de licenciatura como mínimo, y preferiblemente con un posgrado en este.

Se espere que la persona que funja como par evaluador tenga experiencia académica o administrativa en la academia de por lo menos 5 años, una experiencia profesional de al menos 5 años de ejercicio y haya recibido al menos en una oportunidad la formación en acreditación referida al marco referencial de acreditación de la AAPIA u otra agencia reconocida. Debe tener también, la experiencia de haber participado al menos en una ocasión en un proceso de visita de acreditación o haber pertenecido al equipo que lideró un proceso de autoevaluación de una carrera.

Sobre las capacidades interpersonales se espera que tenga habilidades de comunicación efectiva, capacidad de trabajo en equipo, objetividad en sus apreciaciones, acuciosidad, capacidad de organización y capacidad de análisis e investigación.

Para cumplir sus funciones como pares evaluadores la agencia les provee a diferentes instrumentos: manuales, protocolos, guías de actuación, herramientas y formatos de informes.

Los manuales son principalmente los que recogen los criterios y procedimientos de acreditación. Los criterios son las variables que caracterizan las distintas categorías de evaluación, siendo estas últimas las diferentes secciones en las que se divide el esfuerzo formativo para efectos de evaluación: Plan de estudios, académicos, infraestructura, gestión administrativa, estudiantes y graduados.

Los protocolos, según se consigan en los procedimientos de la AAPIA, consisten en declaraciones procesales o lineamientos que deben seguir los pares, tales como la adhesión a un código ético, declaración de confidencialidad o funciones a desarrollar.

Las guías corresponden lineamientos que orientan las acciones en los diferentes momentos de un proceso de evaluación, por ejemplo, en la realización de entrevistas o visitas a instalaciones.

Las herramientas corresponden a documentos que facilita la acción evaluativa, tales como hojas de cotejo con una síntesis de los criterios, indicadores, estándares y escala de calificación. Para efectos de validación de los medios probatorios estos instrumentos son los que se presentan como los pertinentes.

Los formatos de informe son documentos plantillas que establecen los mínimos de información que debe reportar el equipo de pares en su evaluación.

Sobre el particular de los procesos de acreditación, también se procedió a verificar lo establecido por la AAPIA en el manual de criterios y procedimientos en su versión del 2020:

Para la AAPIA los pares evaluadores representan el medio calificado para cotejar la información provista por la carrera objeto de evaluación en su autoestudio con los criterios establecidos. Esta acción la realiza en dos momentos: en un análisis documental de la información del autoestudio y posteriormente en una verificación “in situ” de esta misma información.

Este contraste le posibilita al par referirse en términos de cumplimiento del programa en el aspecto evaluado.

Para cerciorarse de que su apreciación se ajusta a la realidad objetiva del estado de la carrera, el par evaluador indaga primero documentalmente, luego mediante entrevistas a representantes de la comunidad académica y también por medio de la auscultación presencial las condiciones de la carrera.

En la AAPIA el equipo de pares está conformado por un mínimo de tres personas, una con la función de coordinación (jefe del equipo), otra con la función de sub-coordinación (subjefe del equipo) y una tercera como especialista del programa. Este último tiene la formación en el campo disciplinar de la carrera evaluada, los otros dos preferiblemente también, pero se aceptan personas con formación afín, siempre dentro del campo de la ingeniería.

Cada par tiene funciones específicas que atender, en el caso del jefe del equipo es dirigir la evaluación, asignándole tareas específicas a los otros dos miembros si la situación lo amerita. Además, hay que asegurar que se sigan los lineamientos y disposiciones establecidas para cada par evaluador y ser la voz oficial del equipo de pares durante el proceso de la visita de acreditación.

Durante la visita su foco de atención son los aspectos de gestión de la carrera, así como el cumplimiento de las funciones sustantivas de investigación, proyección o extensión social e innovación.

El subjefe del equipo tiene como principal responsabilidad ocupar el lugar del jefe si este por algún motivo no puede ejecutar alguna de sus funciones. También realizar las tareas que le sean asignadas por el jefe del equipo, adicionales a las establecidas en los protocolos correspondientes. Una tarea particular propia del subjefe es verificar las condiciones de cumplimiento de la incorporación de los atributos de los graduados (competencias de salida del proceso formativo establecidas por la agencia), así como la vinculación con el sector profesional (incorporación al colegio profesional respectivo del cuerpo docente y sensibilización de la importancia de tal condición a los estudiantes). También debe verificar el cumplimiento de las normas de seguridad e higiene ocupacional. Y los esfuerzos realizados por la carrera para incorporar acciones formativas alrededor de los objetivos del desarrollo sostenible.

El par especialista del programa es el que tiene una aproximación académica mayor, no solo debe estar formado en el campo particular de la carrera evaluada sino ejercer o haber ejercido la docencia en el mismo. Le corresponde valorar en primera instancia todos los aspectos de orden formativo: plan de estudios, actividades de intermediación formativa, condiciones para las experiencias prácticas (laboratorios, talleres, equipos y materiales) y demás condiciones vinculadas con la docencia.

Las decisiones sobre la calificación del cumplimiento de la carrera en cualquiera de los criterios establecidos la toman el equipo de pares evaluadores por la vía del consenso luego de un escrutinio riguroso de los hechos recabados en el análisis documental y su verificación en el sitio. Si en un determinado aspecto no se logra el consenso, el jefe del equipo puede hacer uso de su prerrogativa de voto calificado. Si las posibilidades del tiempo programado para la visita de acreditación lo permiten, puede también designar a uno de los pares para que recabe más información que posibilite una calificación certera.

Los informes de la evaluación realizada, tanto el oral de salida como el escrito que recoge la calificación de los pares, son responsabilidad del jefe del equipo, quien debe compartirlos con los otros pares integrantes del equipo, los que deben ratificar y rubricar con su firma el informe final escrito.

Los pares evaluadores en la AAPIA no tienen la posibilidad de referirse en términos de acreditación de la carrera objeto de evaluación, este es una prerrogativa exclusiva del consejo de acreditación. AAPIA_CFIA (2020, p.51) Su trabajo se limita a cotejar el cumplimiento o no de los criterios establecidos y calificar el grado de desempeño.

C. Profundización teórica durante el proceso

El análisis de la información recabada arrojó la necesidad de indagar nuevos aspectos teóricos que contribuyeron en la comprensión, descripción y eventual explicación propuestas, tal y como lo expresa Agee (2009): "(...) *developing new*

theories and questions that may emerge from analyses of data but also possibilities for ongoing reflexivity about one's own theories or world view" (p. 438).["(...) desarrollar nuevas teorías y preguntas que pueden surgir de los análisis de datos, pero también posibilidades de reflexividad continua sobre las propias teorías o visión del mundo" (p. 438)]

- Sobre la toma de decisiones

Se hizo necesario profundizar documentalmente sobre la toma de decisiones, particularmente, el papel que juegan aspectos propios de la persona. Al respecto, Bisquerra y Pérez (2007) afirma que: *"(...) en los procesos de toma de decisiones se activan emociones que los favorecen o no, entre las que están la autoestima, motivación, satisfacción, actitud positiva, bienestar emocional, responsabilidad, resolución de conflictos, asertividad, entre otras"*.

En esa misma línea, y conforme lo indican Álvarez-Justel y Pérez-Escoda (2020), están más presentes los factores emocionales que los racionales en los procesos de toma de decisiones.

- Sobre los heurísticos y sesgos cognitivos.

Otro elemento relevante que surgió del análisis de los datos fueron las estrategias heurísticas y su concepto asociado: los sesgos cognitivos, manifestados por los pares evaluadores:

La utilización de estrategias heurísticas surge para lidiar con problemas complejos en medio de la incertidumbre y en atención a tener una respuesta rápida: *"(...) frente a la incertidumbre, la falta de información o la necesidad de una respuesta rápida, nuestro cerebro nos hace tomar decisiones o actuar en función de unos procesos mentales inconscientes que llamaron heurísticos"* Slovic, Tversky y Kahneman (1982), citados por Pisarsky (s.f., p.1)

La relevancia de los heurísticos es que pueden conducir a una selección de opciones equivocadas. *"Los heurísticos generan juicios intuitivos que se basan en el conocimiento parcial, experiencia o suposiciones. Puede que, en algunos casos, estos atajos nos lleven a acertar, pero en muchos otros, nos conducirán a valoraciones y/o soluciones erróneas."* (Pisarski, s.f., p.1)

Por ser juicios en los que la intuición juega un papel relevante, se producen muchos sesgos cognitivos: Interpretaciones de lógica discutible que llevan a distorsionar la realidad y cometer errores sistemáticos. Adicionalmente, estos pueden pasar inadvertidos para quien toma una decisión: *"Tanto los heurísticos como los sesgos son propios de la mente humana, forman parte de nuestro sistema cognitivo. Son difícilmente perceptibles por uno mismo dado su carácter inconsciente"* (Pisarski, s.f, p.1). La aseveración también resalta otro hecho, los heurísticos siempre nos acompañan en la toma de decisiones puesto que son

propios de nuestro sistema cognitivo y como se señaló antes, pueden facilitar u obstaculizar la selección de una opción pertinente.

Sobre estos últimos, Nuria Cortada (2008) señala que, los heurísticos son procedimientos simplificadores para la toma de decisiones y que ayudan en la solución de un problema, sobre todo cuando se está en un contexto de incertidumbre:

(...) el juicio bajo incertidumbre se basa a menudo en una cantidad limitada de conceptos heurísticos simplificadores, más bien que en un procesamiento algorítmico más formal y extensivo... Los procedimientos heurísticos en cambio, (de "heuriskó", yo hallo, descubro, en griego) (Corominas, 1973) son procedimientos que proveen ayuda en la solución de un problema, pero no de manera justificada. Son juicios intuitivos, que se basan en el conocimiento parcial, en la experiencia o en suposiciones que a veces son correctas y otras veces erradas, no existe una seguridad absoluta y lógica, sobre los mismos. (Cortada, N., p. 69, como se citó en Corominas, 1973)

Cabe destacar que los heurísticos no carecen de racionalidad, son tan solo procesos de estimación intuitivos, sobre todo ante problemas complejos, aunque también para situaciones simples.

Aunque la intuición heurística se distingue de los procesos de razonamiento formativo por pautas de juicios sesgados, los heurísticos en sí mismos son procedimientos de estimación que de ningún modo son irracionales. Son respuestas intuitivas normales, no solo para los problemas de alta complejidad, sino para las más simples cuestiones de verosimilitud, frecuencia y predicción. op cit (p.69)

De esta forma, al hablar de la objetividad relativa del evaluador, Scharager y Díaz (2007) citando a González (2003) advierten de: *"(...) la posible subjetividad y sesgo de los evaluadores externos, los que, a pesar de sus competencias técnicas, pueden mantenerse apegados a sus propios paradigmas institucionales y a sus prejuicios personales"* (p.110). Además, califican a estos sesgos como "patologías de la cognición", como *"(...) una metáfora ... que puede atrapar al evaluador y empujarlo a distorsionar la realidad que observa"* (pp. 110 - 111).

Estos autores señalan cinco sesgos frecuentes en el proceso evaluativo, mismos que fueron indagados en la información recabada, para detectar su presencia y eventual influencia en la toma de decisiones de los pares evaluadores, estos sesgos son: La necesidad compulsiva de certeza, la generalización prematura, la rigidez actitudinal, la intolerancia a la ambigüedad y la necesidad de lo novedoso.

Estos mismos autores advierten que la incertidumbre en los procesos evaluativos tiene diferentes causas entre otras: *"(...) a la variabilidad entre*

evaluadores –que pueden diferir en métodos, criterios y sesgos personales– se agrega la incertidumbre acerca de las características de las... agencias y los mecanismos de vinculación, supervisión y control por parte del Estado y de la sociedad civil en su conjunto” (p.106). “(...) En un proceso de evaluación no se puede dejar de lado la comprensión del contexto mediato e inmediato en que operan las instituciones educativas (p. 107). Lo anterior hizo necesario retomar los datos recabados para analizar no solo los aspectos propios del evaluador, sino también los del contexto de la evaluación.

- Sobre las diferencias de género en la toma de decisiones.

Otro elemento relevante que surgió del análisis fue la distinción en la toma de decisiones en atención al género masculino o femenino del par. Siendo varios los referentes teóricos consultados que enfatizan este aspecto. Así García, Goergantzis y Jaramillo (2002) en su artículo: El papel del género en la toma de decisiones bajo incertidumbre, señalan de inicio que: *“La toma individual de decisiones bajo incertidumbre depende tanto del contexto como de la idiosincrasia y de las características demográficas de quien toma la decisión”* p. (151) Y de particular importancia es su aseveración: *“Encontramos que las mujeres son más aversas al riesgo que los hombres”*. p. (151).

Profundizando en este aspecto se tuvo que Cardona, Herrera y López en el artículo: Diferencias de género en la toma de decisiones (2011), destacan que las diferencias tienen un sustento en los estilos cognitivos que a su vez estos son producto de las diferencias neurofuncionales. No descartan, tampoco, el papel que juega el contexto cultural:

(...) existen unas divergencias en los estilos cognitivos en la toma de decisiones de acuerdo con el género... se hallan algunas diferencias en las bases neurofuncionales de estos complejos procesos mentales, de incuestionable importancia, dando lugar a una explicación biológica sin dejar de lado, claro está, la influencia cultural en las diferencias del procesamiento cognitivo entre hombres y mujeres. P. (35)

Uno de los momentos importantes en el trabajo de los pares es el de la deliberación grupal que se desarrolla para construir los juicios de valor o de mérito de la información recibida o la recabada en la visita “in situ” a las instalaciones del programa evaluado. Esta deliberación puede producir conflictos, si las opiniones entre los pares divergen. Conflictos que deben dirimirse en aras de una calificación consensuada. Aquí el señalamiento de las diferencias por género hizo necesario ahondar sobre el particular.

La consulta al artículo: Género y conflicto en la toma de decisiones (2012) de Rodríguez, Cuadra y Sjober. Destaca la necesidad de distinguir entre dos tipos de conflicto: el cognitivo y el afectivo. El primero favorecería la toma de decisiones en tanto el segundo la obstaculizaría. El conflicto cognitivo se da por las diferencias

de perspectivas y en los juicios y se considera funcional. El conflicto afectivo ocurre por focalizar la atención en aspectos emocionales, dirigidos a aspectos personales y por lo tanto es considerado disfuncional para la toma de decisiones: *“El conflicto cognitivo tiene efectos positivos sobre la calidad de las decisiones, y sobre la comprensión y aceptación afectiva de la misma, en tanto el conflicto de relaciones es negativo para la formulación y la implantación de las decisiones”*. p. (194)

También apunta que:

Se sabe que el conflicto cognitivo al promover diferentes miradas, nuevos enfoques o perspectivas más amplias tiende a favorecer la toma de decisiones. Por su parte, el conflicto de relaciones puede causar distracción, pérdida de tiempo, pérdida de esfuerzo, limitando los procesos cognitivos, y haciendo decrecer la habilidad para evaluar nueva información, y disminuyendo el compromiso. p. (202)

Por último, concluyen que:

(...) la diversidad de género puede ser un determinante estructural del conflicto, ya que en los equipos analizados, los equipos dirigidos por mujeres en lugar de hombres, logran generar divergencia de opiniones, de interpretaciones y de puntos de vista, sin disminuir la cooperación, la buena voluntad, la comunicación, el entendimiento y la concentración del equipo para resolver problemas. p. (202)

4. Marco metodológico

El enfoque de la investigación es cualitativo abordado desde una perspectiva fenomenológica. Siguiendo lo señalado por Flick (2015): *“La investigación cualitativa está destinada a acercarse al mundo “allá afuera” (no en entornos de investigación especializados como los laboratorios) y comprender, describir y, a veces, explicar los fenómenos sociales “desde adentro”.* (p.16)

A. El esquema general de la investigación

El proceso seguido, para lograr la comprensión, descripción e interpretación del fenómeno, constó de nueve fases según la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2014) que gráficamente se expresa de la siguiente forma:

Gráfica No.1: Fases del proceso de investigación cualitativa



Elaboración de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 7)

Este esquema resalta la consulta del marco teórico de referencia en las diferentes fases del proyecto de la investigación. Por la naturaleza cualitativa del estudio estas etapas no siguieron una secuencia lineal estricta. En atención los hallazgos y reflexión en las diferentes fases, se hizo necesario reiterados traslapes para reformular, ajustar, adaptar y eventualmente modificar las propuestas enriqueciéndolas con la nueva información en un proceso que Villalobos (2017, pp. 243-244) caracteriza de cíclico:

En el nivel operativo general, el proceso metodológico de la investigación cualitativa sigue un patrón cíclico en espiral que forma “bucles” en torno a cuatro aspectos. La recolección de datos, el dato recabado, la comparación con la teoría y la interpretación del dato a la luz de esa teoría. (...) Se trata de un proceso hermenéutico continuo, activo y riguroso del cual emerge la teoría que fundamenta el fenómeno social en estudio.

Es entonces como la idea inicial que propició la investigación, la suscitó la aseveración de E.R. House (1997, p. 66), de que, ante un conocimiento inseguro y una cantidad ingente de información, prevalece la persuasión por encima de la prueba. Se consideró entonces indagar la actuación de los pares evaluadores en la consideración de las evidencias, abordando este fenómeno desde una perspectiva cualitativa en un proceso de acreditación de una carrera de ingeniería.

El planteamiento del problema consistió en la delimitación de la interrogante principal que debía guiar el estudio, misma que evolucionó desde un planteamiento básico y general de cómo los pares interpretan las evidencias hasta culminar con una mayor precisión de esta, expresada en cómo los pares evaluadores, desde sus experiencias en la participación en un proceso de acreditación, construyen un juicio sobre el valor o mérito de los medios probatorios puestos a su consideración.

Se elaboró un instrumento de prototipo de guía de entrevista semiestructurada para la inmersión en el campo. La construcción de este instrumento se guió por los constructos que arrojó el acervo conceptual consultado.

Como prueba piloto, se seleccionó entrevistar un par evaluador que tenía la experiencia de participar en un proceso de acreditación de una carrera de ingeniería. Se privilegió una aproximación empática, para que el informante se sintiera cómodo al relatar su experiencia. Esta actividad permitió afinar el instrumento de indagación, así como perfilar el diseño de la investigación.

Este último siguió el esquema flexible propuesto por Maxwell, J.A (2013, pp.4 -5) que coloca como foco central las interrogantes de investigación, alrededor de las cuales se vinculan en una relación de mutua influencia, los objetivos, el marco conceptual, los métodos y los criterios de calidad o validez del estudio. En esta fase adicionalmente se optó por emplear una aproximación fenomenológica, que diera cuenta de la experiencia vivida por los pares, según la propuesta de Creswell, J. (2013 p.193-194).

Gráfica No. 2: Diseño de investigación cualitativa.



Fuente: Maxwell, J.A (2013, p. 4 y 5)

B. Selección de las fuentes de información.

Se definió la muestra inicial del estudio y el acceso al campo, empleando como criterio de selección de las fuentes de información algunas características de los pares evaluadores: que tuvieran formación en ingeniería, experiencia académica o profesional en este campo y que hubieran participado en al menos un proceso de acreditación de una carrera de ingeniería, según los lineamientos, criterios y procedimientos de la Agencia de Acreditación de programas de Ingeniería y de Arquitectura (AAPIA).

Por los alcances del estudio se privilegió un grupo de pares evaluadores de un proceso reciente. Puesto que este grupo estaba constituido exclusivamente por hombres, para tener una perspectiva desde la óptica femenina, se abrió la indagación a una evaluadora que, si bien no participó del mismo proceso, si lo hizo en fechas recientes en uno con el mismo marco de referencia para la evaluación, en un programa de ingeniería de la misma profesión y con la misma agencia. Este muestreo se concibe como lo señala Flick (2015):

(...) como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés (...) la mayoría de las propuestas para el muestreo cualitativo giran en torno a un concepto de propósito. (p.63)

Previo a la recolección de la información se realizó un grupo focal a modo de corroboración de supuestos iniciales, realizado con los miembros de la Comisión de Gestión de Calidad para la Excelencia Académica (GCA) conformada por las universidades adscritas al CONARE. Este grupo focal sirvió para puntualizar las interrogantes de la investigación, constatar la validez de los constructos emanados de la exploración teórica inicial y verificar las herramientas para las entrevistas (Plataforma de conversaciones virtuales y guías para la conversación con los pares entrevistados).

C. Técnicas de recolección de la información

Se emplearon principalmente entrevistas semiestructuradas mediante medios virtuales, con una guía elaborada de previo, validada y afinada a partir de una entrevista piloto.

La guía constó de las siguientes partes:

1. Introducción: aspectos preliminares, alusivos a los formalismos que explicaban a los participantes los propósitos del estudio, el criterio de su selección y aspectos de confidencialidad y autorización de preservar la entrevista mediante una grabación.

2. Desarrollo de la entrevista:
 - a. Fase Inicial: Preguntas introductorias, descriptivas, tanto personales como de la participación en los procesos de acreditación.
 - b. Fase Intermedia: Preguntas de conocimiento, opinión y emociones, buscando profundizar en la experiencia vivida, particularmente en tres momentos: antes de la visita, la visita "in situ" y las sesiones de deliberación.
 - c. Fase final: Preguntas de opinión prospectivas, buscando recapitular lo conversado y recabando las opiniones sobre lo acontecido en su participación.

3. Conclusión de la entrevista: Manifestado el agradecimiento correspondiente y el compromiso de compartir los principales hallazgos del estudio.

Las indicaciones de la guía fueron elementos para una conversación con los pares evaluadores en la cual también los temas emergentes fueron considerados. Como plataforma para desarrollar las conversaciones en línea se utilizó la plataforma MS-Teams. En cuanto a la transcripción, y en atención a lograr la mayor fidelidad de lo conversado, (Villalobos, 2017), se contó con una persona que, para tal efecto, se incorporó al equipo por un período limitado, con el propósito de transcribir textualmente cada una de las entrevistas, señalando los aspectos verbales y lo no verbales: gestos, pausas, muletillas y silencios.

Como elemento de triangulación de la información se tuvo la oportunidad de que dos de los investigadores, participaran en la visita de acreditación uno en carácter de observador no participante, acompañando al equipo evaluador, específicamente en la visita "in situ" a las instalaciones del programa evaluado y durante las sesiones de deliberación de los pares y el otro como parte de apoyo administrativo de la agencia en la visita de acreditación. Las notas de campo y memorandos derivados de esta experiencia contribuyeron a enriquecer el análisis de la información recabada en las entrevistas.

D. Proceso y etapas en el análisis de la información.

Puesto que se privilegia una aproximación fenomenológica, en el análisis de la información se siguió la propuesta de Creswell (2013). En un primer momento la reducción y análisis de la información se utilizó como soporte, para la construcción de códigos y categorías, el programa de análisis de datos cualitativos Atlas -TI en su versión 22.

Posteriormente a partir de las principales categorías emergentes, se elaboró una lista de enunciados significativos que se agruparon en unidades de información más grandes o temas, que corresponden a las "unidades de significado" de la propuesta de Creswell. Posteriormente, el trabajo con estas unidades consistió en describir el

qué de la experiencia de los entrevistados participantes en el estudio (descripción textual) y describir el "cómo" de la experiencia (descripción estructural), donde se reflexionó sobre el entorno y el contexto en el que se experimentó el fenómeno. Finalmente se realizó una descripción compuesta del fenómeno, misma que incorpora tanto las descripciones textuales como las estructurales que es lo que se reporta como principales resultados.

5. Criterios de calidad de la investigación

Para asegurar la calidad de la investigación se siguieron los criterios establecidos por Guba y Lincoln, que señala William M.K. Trochim: credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa), fiabilidad (confiabilidad) y confirmabilidad (objetividad).

Para verificar la credibilidad de los resultados se incluyó en la muestra de informantes, personas que habían desempeñado diferentes roles en un equipo de acreditación: jefe del equipo, subjefe y especialista. Esta muestra incluyó tanto personas con amplia experiencia como evaluadores como una que estaba participando por vez primera en este campo, se buscó además tuvieran experiencia como parte de programas evaluados. La muestra también incluyó a una evaluadora para tener una perspectiva desde la óptica femenina.

Para señalar la transferibilidad de los resultados, los mismos se presentan como aprendizajes susceptibles de iluminar otros contextos, no de generalizar los mismos. Dos escenarios se anticipan, en primera instancia aplicables al programa objeto de estudio y luego con las limitaciones consiguientes a programas de ingeniería en general. No se descarta la transferencia de estos aprendizajes a otras áreas del conocimiento, atendiendo las precauciones del caso. El primero de estos escenarios es el proceso de preparar la autoevaluación de un programa de tal forma que la información presentada reúna las características deseables que faciliten la evaluación pertinente por parte de los pares y segundo, enriquecer con los resultados y aprendizajes del estudio la capacitación de futuros pares evaluadores, principalmente para la agencia participante del estudio. Aquí tampoco se descarta ilustrar con los aprendizajes logrados lo propio de otras agencias de acreditación.

Sobre la fiabilidad, se buscó establecer con precisión el contexto del estudio, sus características, posibilidades y limitaciones. Metodológicamente se empleó una guía de entrevista semiestructurada que se aplicó a todos los pares, fuentes de información, de manera uniforme, aunque respetando los grados de libertad necesarios para no constreñir su aporte, esto permitió la emergencia de aspectos no contemplados en la indagación teórica de inicio, siguiendo lo propuesto por Flick (2015)

En muchos proyectos, se mantienen constantes varios rasgos metodológicos de la investigación. Por ejemplo, en el uso de entrevistas semiestructuradas se incluye la idea de desarrollar una guía de entrevista que se aplica entonces de manera más o menos uniforme en cada una de ellas. Aunque el foco se pone a menudo con más fuerza en el grado necesario de libertad, se espera que un uso constante como éste de un método ayude a analizar los datos desde un punto de vista comparativo. (p. 86)

Para verificar la confirmabilidad de los resultados se ha procurado explicitar mediante este informe los principales procedimientos y decisiones tomadas en aras de una eventual replicación del estudio a modo de modelo a seguir. De igual forma se verificaron explicaciones alternativas y “casos negativos” (datos que revelan inconsistencias) a los resultados obtenidos con la intención de evidenciar posibles sesgos.

Para contribuir en el proceso comprensivo del fenómeno estudiado se aplicó también el criterio de triangulación, mismo que es entendido como un medio que “(...) no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión”. Okuda y Gómez (2005, p. 120). En este sentido se utilizó la triangulación por medio de diferentes técnicas de recolección de la información: entrevistas y observación participante en un proceso de acreditación. Estas estrategias posibilitaron aplicar otra vía de triangulación la de los datos, mediante la contrastación de la información recabada a los mismos informantes, pero por dos medios distintos (la entrevista y su actuación en una visita de acreditación).

Por último, se empleó la triangulación de investigadores siendo partícipes del estudio tres personas de distinta formación disciplinar en los campos de la Ingeniería (Ingeniería Electrónica) y las Ciencias Sociales (Ciencias de la educación y Evaluación Educativa), lo que posibilitó contar con perspectivas complementarias de lo acontecido en la investigación.

Como parte del equipo de investigación se incorporó al momento de redactar el presente informe una profesional con amplia experiencia en la evaluación de propuestas curriculares de carreras, quien prestó sus servicios como crítico especialista señalando las oportunidades de mejora de este.

6. Descripción de resultados y su interpretación.

Se presentan los resultados para dos de las unidades de significado identificadas: características de los pares y estrategias utilizadas, ambas sintetizan los dos temas principales emergentes del proceso de reducción de la información y que son las que en mayor medida contribuyen a la comprensión de cómo los pares evaluadores construyen los juicios de valor y mérito de los medios probatorios. Se incluyen algunas citas textuales o ejemplos literales donde se identifica a los informantes con un marcador genérico: E1, E2, E3 y E4.

A. Descripción de las Características de los Pares

Se identificaron como características esenciales desde la experiencia de los pares y según la interpretación de las narrativas en conjunto, las siguientes:

- Experiencia de ser docente universitario.

Tener experiencia docente en la educación superior desde la vocación y gusto por el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un aspecto que favorece el compromiso con el mejoramiento de las unidades académicas y se constituye en un marco de referencia para la toma de decisiones:

- "...bueno, yo soy ingeniero civil...digamos que vivo de mi profesión, pero digamos que por razones lúdicas...vocación, comencé a dar clases..." (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- "¿Qué me motiva? Bueno, en parte ese deseo de crecimiento...ese gusto que uno tiene por la educación, ya tengo veintitrés años trabajando en la universidad..." (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- Institución de procedencia del par.

Por otra parte, la comparación del programa evaluado con la institución de procedencia y sus condiciones puede sesgar el juicio valorativo del par, en el sentido de que si el programa manifiesta alguna ventaja entonces es mejor evaluado, y lo contrario también, si manifiesta alguna desventaja será peor evaluado:

"En temas de evaluación de laboratorio pasa muchísimo, se hacen comparaciones mentales...en mi universidad no tenemos esto, así que el programa que estamos visitando sale mucho mejor evaluado, no, pero es que en mi universidad si tenemos esto, así que el programa sale peor evaluado" (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- Experiencia como par evaluador con diversas agencias.

En este sentido, les permite tener conocimiento en procesos de acreditación, tanto de programas como de instituciones. Desde la experiencia adquirida, se pudo identificar que los pares evaluadores con el tiempo tienen la capacidad de darse cuenta cuando “hay algo raro con la información que se presenta” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “...ayuda muchísimo, aporta mucho, el conocimiento que tenga un par de procesos de acreditación, aunque no sea necesariamente de programas” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “¿Qué facilita eso? Obviamente la calidad de los pares evaluadores verdad, si usted tiene pares evaluadores que es gente que tiene experiencia, que ya es gente que ha pasado por estos procesos, que es gente que, que ya sabe lo que es un proceso de evaluación en sí y cómo manejarlo, ese trabajo en equipo se va a facilitar y ahora yendo a su pregunta eso va a facilitar entonces esos trabajos (...Pausa corta y dice:) esas sesiones de coordinación de la noche...” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022)

Por otra parte, cuando se es un par que acumula experiencia con diversas agencias y procesos, es fundamental ser también ejemplo y modelo a lo interno, desde el equipo de pares, para aquellas personas que tienen su primera experiencia como pares evaluadores, quienes albergan sentidos y significados propios con respecto a la oportunidad brindada y a la naturaleza de su rol:

“...significa un rol de mucho honor y de mucho valor agregado para un proceso de formación de profesionales del país... (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

“...mi experiencia no es extensa, tengo que ser honesto, verdad, si tengo muchos años de experiencia como docente, pero como par evaluador tengo...poca experiencia en este momento” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- “...la riqueza de...ese cuerpo colegiado para el análisis y la toma de decisiones, entonces creo que hay diferentes herramientas que a uno le presentan” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- Experiencia en la Coordinación del Equipo de Pares.

El rol de coordinación emerge como una función sensible y relevante en donde la persona a cargo va adquiriendo y desarrollando habilidades y actitudes, que tienen que ver con la organización del trabajo y poder ser un catalizador o facilitador de las discusiones para llegar a consensos, promoviendo un clima que propicie la interacción académica y las relaciones personales armoniosas y de respeto, tanto entre los pares entre sí, como con la unidad académica que está en

el proceso de acreditación. En suma, el papel que juega el coordinador del equipo es determinante para un mejor o peor escenario de la evaluación. Como figura de autoridad, sus opiniones, observaciones y prejuicios tienen mucho peso en la construcción de las decisiones grupales, siendo el caso que es su “voz” la que prevalece en la valoración de los medios probatorios.

- “Yo creo que ese es el escenario menos mal, cuando el coordinador pues es una figura que está clara y que sabe que tiene que ser un catalizador de las discusiones...” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “...he hecho el rol de coordinador de un equipo de pares de visita, que también es importante ese rol porque la sinergia que genere ese coordinador, o hace que la toma de decisión entre los pares sea buena, o simplemente puede generar...posiciones un poco más, más distante para llegar a algún acuerdo en los temas donde, donde no hay pues, una, coincidencia de opiniones” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

-“cuando he sido presidente lo primero que hago, en la primera reunión de cualquier sea el equipo es, que cada uno se presente y yo les hago, o sea yo internamente como herramienta personal hago la radiografía de la persona, verdad, le noto rápidamente sus fortalezas y debilidades porque a la hora de repartir diferentes actividades como presidente debo de estar claro quién puede y quién no puede, quién puede estar solo y quién no puede estar solo” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

“Cuando usted como jefe del equipo, por ejemplo, en una, en una sesión de la noche se da cuenta que un par evaluador hubo cosas que no observó, que no se dio cuenta y que usted le pregunta...ni siquiera se le ocurrió revisar ese aspecto, entonces, bueno, ahí hay problemas, ¿verdad?” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

- “...la mayor parte de las veces usted tiene un equipo, más cuando viene gente de otros países y cosas de esas, con el que no necesariamente ha trabajado, este es un reto a lo interno que siempre hay que hacer y eso a quien le toca la jefatura del equipo es un trabajo extra que hay que hacer porque hay que coordinar...un trabajo en equipo con gente que no se conoce y es un trabajo en equipo desde el primer minuto” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

- “...entonces tratar de que el equipo sea amable que, de las gracias, porque últimamente la gente ya no quiere ni saludar, ni dar las gracias” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “...me ha tocado ver qué, que se ponen evaluaciones que tal vez no satisfacen a todos y se hubiese logrado alguna mejor evaluación...bien sea positiva o negativa para, para el programa, si la figura del coordinador

hubiese...estado más desprovista de, juicios preconcebidos o de evaluaciones que se alejen de lo que la agencia espera” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- Experiencia diversa como “evaluado”, atendiendo visitas de pares.

Tener la experiencia previa de haber sido evaluado aporta conocimiento con respecto a las diferentes maneras en que se puede organizar la información, facilitando la toma de decisiones valorativas.

“...estar del otro lado, significa pues, un proceso de madurez, una responsabilidad...creo que es bien importante haber sido evaluado...para saber las diferentes formas en que la unidad académica logra ordenar la información” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- “...si usted tiene pares evaluadores que es gente que tiene experiencia, que ya es gente que ha pasado por estos procesos, que es gente que ya sabe lo que es un proceso de evaluación en sí y cómo manejarlo, ese trabajo en equipo se va a facilitar...” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

- Convicción de que la unidad académica mejora cuando se está en un proceso y ambiente de acreditación.

Se parte del convencimiento de que la evaluación es efectiva desde la acreditación. Las potencialidades transformadoras hacia la mejora de la (auto) evaluación se concretan al participar en un proceso de acreditación. Esta convicción, manifestada por los pares, enmarca sus decisiones.

- “...la evaluación... condición totalmente indispensable para poder llegar a una acreditación...y una cosa interesante es que la evaluación sin acreditación se vuelve muy poco efectiva” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “...me ha correspondido como decía, ver que es cierto, las unidades académicas mejoran cuando están tratando de entrar en un proceso de mejora continua con vías a acreditación y a crecer en un ambiente de acreditación” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- Conocimiento y conciencia del Marco de Referencia de la Agencia.

La toma de conciencia del rol que el marco de referencia de la agencia (manual de acreditación) juega en el proceso, como sustento de la evaluación, permite una mirada objetiva para elaborar los juicios de valor, trascendiendo las opiniones:

-“sobre todo que debe basarse esa evaluación en, en criterios objetivos verdad, eso es lo que en la agencia normalmente se llama el manual de acreditación pero que son criterios que deben estar bien definidos, bien

establecidos y ser criterios objetivos que trascienden un poco a la opinión personal del evaluador, en realidad la opinión personal del evaluador o el expertise del evaluador está en función de matices de verdad, pero siempre se debe basar en los criterios y objetivos que son los que está evaluando a partir de ahí, a partir de la evaluación ya usted si puede valorar lo que es la calidad de verdad... (E4, comunicación personal, 15 de julio)

- Evolución en la forma de pensar del par.

La participación del par en diversos procesos de acreditación posibilita que este en un proceso evolutivo de su forma de pensar sea más sensible a los aspectos contextuales que condicionan las respuestas a los problemas que enfrenta el programa evaluado, pueda ser más preciso en sus observaciones y construir valoraciones consensuadas.

- "...de cada proceso uno aprende cantidad de cosas y le permite a uno ir abriendo y botando paradigmas. Yo creí que esto no se podía hacer y esto lo han podido hacer...Qué buena idea para romper ciertos paradigmas o algunas cosas que uno cree que no tiene solución, porque al final los problemas son los mismos verdad, lo que cambian son enfoques...contextos" (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022)

- "...usted se da cuenta muy rápidamente cuando un par evaluador es muy claro en sus observaciones, verdad, pudo observar qué cosas estaban bien, qué cosas no estaban bien, qué preocupaciones tiene, este, hay normalmente un consenso entonces con el jefe, con el subjefe del equipo en las debilidades que se han venido marcando...y la calidad del par evaluador facilita" (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

- Comprensión de las funciones asignadas y autoimagen del par

Por otra parte, el no distinguir con claridad las funciones asignadas por la agencia de acreditación o tener una posición "dura o rígida" con el programa, para potenciar su propia imagen, pueden provocar que el par evaluador sustente sus valoraciones desde sus expectativas personales sobre el programa evaluado o en su deseo de sobresalir ante los compañeros del equipo, señalando incumplimientos en atención a su parecer y no en la veracidad y claridad de los medios probatorios puestos a su consideración:

- "...si el par no entiende claramente cuál es su función porque estaría básicamente limitado a lo que él cree que va a encontrar en el programa y no necesariamente a lo que la agencia quiere evaluar" (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- "...es que un par evaluador crea que mientras más duro sea con el programa mejor es, cree que es como el par que le deben llamar a todas las

evaluaciones o a todas las visitas porque ningún programa pasa en los equipos que él está” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

“...otra cosa que puede ser también y que no necesariamente sea un tema de género, es que un par evaluador crea que mientras más duro sea con el programa mejor es”. (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “...las actitudes que no deben ser parte de su rol dentro de estos programas, como, por ejemplo, no llevar todos los juicios preconcebidos” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- Papel de dinámicas culturales y de género en la función del par:

La condición de género puede facilitar la sinergia del grupo en la toma de decisiones y puede una mujer en el rol de par evaluadora promover acuerdos cuando hay diferencias de opinión entre los hombres que forman parte del equipo de pares evaluadores, dada la determinación cultural que distingue la forma esperada de actuar entre hombres y mujeres, asignándole a estas últimas posiciones más conciliadoras:

“...a mí me toca estar en grupos de varones, yo sé que eso, los géneros no forman parte, no debe haber distinción, pero culturalmente todavía lo hay...y entre los varones cuando hay diferencias de opinión...muchas veces el rol ... de la dama puede ayudar a suavizar un poco las posturas”. (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “...pienso que a veces no es el género lo hace que uno tome la decisión, sino que el género hace que la sinergia sea menos complicada...” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

Las citas anteriores manifiestan que la toma de decisiones puede estar condicionada por el género del par evaluador toda vez que las diferencias tienen un sustento en los estilos cognitivos que a su vez estos son producto de las diferencias neuro funcionales reconocidas entre hombres y mujeres. No se descarta, tampoco, el papel que juega el contexto cultural, según se señaló antes.

- Sesgos cognitivos de los pares.

La toma de decisiones y la valoración de los pares se ve influenciada por sus sesgos cognitivos. La “historia” del par, tipificada por la comparación con las condiciones de la institución de procedencia, puede orientar sus valoraciones en uno u otro sentido, manifestándose un sesgo de percepción selectiva.

- “En temas de evaluación deee, de laboratorio pasa muchísimo, que se hacen comparaciones mentales de que (Pausa corta y dice:) eh, en mi universidad no tenemos esto, así que el programa que estamos visitando sale mucho mejor evaluado, no, pero es que en mi universidad si tenemos esto,

así que el programa sale peor evaluado...” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

Para uno de los entrevistados los costarricenses tienen más experiencias que el resto de centroamericanos, manifestado de esta forma una generalización prematura.

- “en Centroamérica en ACAAI como par evaluador de ACAAI este y desde el principio como nosotros los ticos teníamos más experiencias que los centroamericanos me tocó ser jefe de equipo...” (E4, comunicación personal 15 de julio)

El sesgo de rigidez actitudinal que denota una inflexibilidad o rigidez excesiva en la evaluación puede verse potenciado por la actitud del par de aparentar ser mejor ante sus compañeros de equipo.

“...un par evaluador también puede tener la tentación esa de que, por querer verse mejor frente de sus evaluadores, sea como el más duro, el más rígido a mí no me parece que el programa cumple...” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

El señalamiento de una de los entrevistados de que las instituciones “pecan” por brindar más información de la necesaria enmascarando con el exceso de datos las carencias que se tienen, manifiesta un sesgo de generalización prematura, puesto que no se puede afirmar con total certeza de que esto sea así.

“...se peca también dentro de las instituciones de, de dar demasiado detalle, demasiado detalle y ahí un evaluador con algo de tiempo se da cuenta de que algo, algo está raro, porque usted sabe que muchas veces hablamos de nuestras carencias, es la verdad”. (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

Si el par evaluador se limita a lo que él cree sobre el posible desempeño del programa y no se atiene a lo que demandan los criterios de acreditación y sus indicadores, puede caer en el sesgo de necesidad compulsiva de certeza, dando por cierto sus propias suposiciones y no lo que los medios probatorios esclarecen.

...si el par no entiende claramente cuál es su función porque estaría básicamente limitado a lo que él cree que va a encontrar en el programa y no necesariamente a lo que la agencia quiere evaluar.” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

B. Descripción de las Estrategias de los Pares

Se hará referencia en forma integrada y concatenada a la esencia de las estrategias seguidas por los pares evaluadores, que incluyen el qué y cómo de la valoración de los pares: los aspectos que toman en cuenta, la forma de interpretar

las evidencias, las dificultades que enfrentan y el momento: antes y durante la visita a las instalaciones del programa.

- Lectura del Texto: Estrategia antes de la visita

Para facilitar el proceso de evaluación, se trabaja la mayor cantidad posible de información antes de acceder a las instalaciones del programa evaluado, buscando con esto un mejor aprovechamiento del tiempo que es limitado durante la visita. Para ello se realiza una lectura comprensiva, comparativa y sistematizada del informe, donde se confronta el requisito contra lo presentado por la unidad académica, a modo de valorar la cantidad y la calidad de información, empleando los instrumentos proporcionados por la agencia acreditadora y los propios desarrollados por los pares.

Para uno de los pares la estrategia consiste en enfocarse en detectar las debilidades desde el documento de autoevaluación dejando para un segundo momento las fortalezas. Otro par se focaliza en concentrarse en los aspectos que no pueden ser calificados fortalezas o debilidades y que no logra clarificar. Su labor durante la visita “in situ”, entonces, es clarificar si sus “sombras” se transforman en fortalezas o en debilidades. Estas perspectivas, evidencian que el enfoque estratégico para abordar la información de previo al ingreso al sitio de la evaluación incide en la valoración de los medios probatorios.

-“Estas son mis estrategias, lo primero que yo hago es darle una mirada rápida al auto estudio porque ahí lo que hago es percibir, percibo que hay orden, percibo que se ve bastante o muy poco contenido, una hojeada a los anexos, ya desde ese momento si yo veo anexos ordenados, indexados por el mismo número del requisito entonces yo ya me hago una primera aproximación...Pasada esa primera digamos, interacción sobre el autoestudio comienza la revisión del autoestudio y la mejor forma que yo encontrado de revisar el autoestudio es llevar en paralelo la pre-evaluación” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “Entonces irlo armando en un cuadro de Excel digo Excel como puede ser Word puede ser cualquier cosa, Excel porque de repente sirve para contar y todo y de esa lectura comparativa el requisito vs lo que está presentando el autoestudio surgen las dudas verdad” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “Ya cuando hago la reunión con los colegas yo ya tengo bastante clara la institución y más o menos ubicados los aspectos que hay que indagar” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “Antes de la visita, mi estrategia es: trabajar la mayor cantidad posible de información antes de llegar al sitio porque ya cuando uno está en el sitio el tiempo no alcanza, lo ponga por donde lo ponga y aunque alargue el tiempo

al doble que usualmente se asigna no va a alcanzar, entonces eso, implica una lectura comprensiva del autoestudio” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “La otra estrategia bueno, si me permiten dar varias... es un poco la planificación...para saber que uno se va preparando...especialmente...la... cantidad de información que hay que leer” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- “...mi estrategia es, bueno yo quiero entender cuáles son los aspectos de la agencia, en los que pudiera haber unas, unas sombras y otros donde es blanco y negro ó sea o se tiene, o no se tiene...Eso para mí son los principales aspectos, que cuando tengo un estudio... un autoestudio al frente son los primeros que, que abordo...” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “Luego de que ya se ha revisado esa parte, voy entonces a los que son grises, a los que tendrían espacio para ir de A, B, o para ir de bueno, a malo, o excelente, verificar entonces esa información aquellos que, de acuerdo con la información que aportaron no habría sombra de duda...” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “...el par evaluador la primera estrategia que tiene y tiene que tener es...hacer una lectura muy detallada... del estudio de autoevaluación verdad, eso le va a dar una primera...información base que en principio conceptualmente le debería de dar prácticamente toda la información base...” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

-...”la estrategia es usted lee, lee el documento establece cuales son las debilidades y vamos al proceso ya de la visita donde vamos a dar mayor importancia a esas debilidades y a chequear lo que nos parecen fortalezas, pero a centrarnos un poco en esas debilidades porque para eso es lo que da tiempo la visita...” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

En este momento del proceso evaluativo los pares se enfrentan a una dificultad para su emisión de juicios valorativos, adicional a la cantidad de información que tienen que procesar y es la falta de calidad de los datos proporcionados en el autoestudio, mismo que puede adolecer por falta de rigurosidad y precisión.

- “...los más es lo otro, cosas que parecen débiles y que a la hora llegada era porque el informe de autoevaluación no era lo riguroso que debió haber sido y eso le facilitaría más las, las cosas a los programas. (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

- “Yo creo que ahora la agencia tiene que centrarse mucho en buscar que los programas que se someten ten (...Pausa corta y dice:) sean mucho más

riguroso a la hora de hacer la autoevaluación eso es algo que, que la agencia tiene que decirles a los programas. (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

- Lectura del Contexto: Estrategia en la visita “in situ”

La lectura del contexto refiere al proceso de cotejar lo expresado en la autoevaluación y la visita a las instalaciones del programa. La visita “in situ” parte de una organización previa, que comienza la noche previa al inicio de la visita y continua en el trabajo posterior a la finalización de la agenda de cada día, así como en los espacios de reunión y deliberación del equipo de pares establecidos en la agenda.

La lectura “in situ” de la realidad del programa objeto de evaluación, empieza haciendo un esfuerzo de los pares evaluadores, por comprender la cultura organizativa y el liderazgo de las máximas autoridades del programa y la institución y manifestando una postura de empatía.

La estrategia seguida está orientada a verificar los aspectos que no quedaron claros durante la lectura del documento de autoestudio, para verificar dudas o sombras en las respuestas de la carrera. Por otra parte, se asignan tareas específicas a cada miembro del equipo evaluador en atención a las categorías de evaluación y se ajusta la agenda, en la que podría incluirse algún informante clave, inicialmente no contemplado.

Las personas entrevistadas indicaron también que en su labor pueden llegar a trascender la evidencia y ver incluso lo que no presentan o no aparece en el informe y que, incluso, pudo presentarse como debilidad y realmente no lo es. No obstante, en los casos que se vea algo que falta a la verdad o es de mala calidad, los evaluadores no externan un criterio propio en el momento, evitando la confrontación.

En síntesis, durante la visita “in situ”, la estrategia seguida por los pares para hacer sus valoraciones es la de verificar los aspectos que no le quedaron claro en el análisis del informe de autoevaluación. Se contrasta, entonces, entre todos los miembros del equipo si existe información adicional o interpretaciones de la información que ayude a dilucidar las dudas. Si estas persisten, se procede a buscar más información consultando sobre el particular a las autoridades del programa o al estamento que corresponda. El propósito es determinar con precisión el nivel de cumplimiento del programa, para poder emitir el juicio de valor o mérito en cuanto su desempeño:

- “ya leí el autoestudio, viene la fase de hacer la agenda, yo he visto muchos colegas que tratan de hacer la agenda sin haber leído el autoestudio, entonces se les van a quedar cosas y después tienen que improvisar, es decir ese trabajo de planificación de la agenda debe ser lo más pensado posible

para no tener desorden a la hora de la ejecución” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “nos hemos repartido las categorías, o dimensiones, o criterios, o como se llame, que suele suceder verdad, por ejemplo, soy miembro del equipo, con toda certeza me toca la parte de infraestructura vial, no hay discusión...” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “ese tipo de estrategia se tienen que consensuar con todos...” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “... comenzaba la plática con los estudiantes y ahí fuimos contrastando las verdades, las mentiras “(E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “... calidad de los miembros del equipo... no hablo de la calidad... académica pues, de qué grados tengan si no, que una calidad profesional y una calidad humana también de poder lograr una comunicación muy, muy fluida y... que aceptaron ... mis propuestas de estrategias con mucha facilidad...” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “... Entonces una estrategia para manejar el tiempo... fue la capacidad del equipo de unirse y separarse; o sea, el equipo debe ser tan integral que puedan jugar las diferentes posiciones” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “...una primera estrategia creo que es, el poder tener esa empatía con las personas a las que está uno evaluando porque ya uno estuvo ahí, conjuntando la información y siendo evaluado” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- “en la visita casi siempre mi estrategia está orientada a verificar aquellos aspectos que no me quedaron claro durante... la lectura del documento, o aquellos que tal vez la respuesta me pareció que no estaba del todo relacionada a la pregunta, o preguntarle al resto de los compañeros si ellos encontraron una evidencia adicional que yo pasé por alto, o interpretaron una información que tal vez yo no estoy interpretando y en la visita entonces buscar un poco más de información, bien sea a través de la entrevista con autoridades, o con el estamento que corresponda o buscar evidencia en campo que me ayude entonces a, a, aclarar esas dudas que no me quedaron pues, valga la redundancia claras durante el análisis de la documentación...Eso para mí es un proceso ¿no?, comenzar con los blancos, negros y luego mover a la escala de grises y finalmente... esperar a la visita para validar información, que yo no haya podido solventar” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “...en esa última parte de la visita y eso es lo que hace la visita dinámica verdad, que siempre van a ver cosas que se van a pedir y uno va a poner a

correr a los, a los administradores del programa porque usted va a pedir cosas para tener la certeza de una debilidad, o para tener la certeza de que esa debilidad aparente no lo es tan así, pero por ahí va la, la estrategia...” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

- “Sin cruzar al lado de la subjetividad, que es dejar de mirar el incumplimiento del programa...y...mirar en efecto si hubo ese cumplimiento no, no textualmente...es como trascender la evidencia y ver si está esa esencia” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “...el par tiene que ver si la evidencia está relacionada con la pregunta, yo creo que esa parte no es tan difícil, uno ve la pregunta y tal vez se imagina, ¿cómo está la respuesta? ¿Dónde está el riesgo? Que cuando vea la pregunta, el evaluador en lugar de ver la respuesta del programa, vea el entorno de su institución” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

“...concentrémonos donde realmente creemos que hay una debilidad fuerte sobre todo si no ha sido detectada por ellos. Entonces esa apuesta en común a veces cuesta un poco, pero es ... condición indispensable para tener el éxito en la visita ¿por qué? Porque ya cuando uno está en la visita se nos olvida todo verdad, estamos en que nos llevan para acá, nos llevan para allá, a veces hay instituciones que tratan de direccionar la información...” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “... llegar a la visita con una agenda bien pensada con instrumentos ya preelaborados ... llevar preguntas guías, eso de las preguntas guías me ha funcionado, pero maravillosamente” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “yo dije algo así como miren la información es un gran desorden, pero mi criterio de experto me dice, verdad, olfateo presiento, lo que sea... que si lo tienen” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

-“...uno como par se siente super incómodo porque aunque uno diga que sí a nadie le gusta decirle la verdad a la gente en la cara, eso es bien incómodo... así que, se maneja más bien preguntas... como tangentes no...pues yo creo que ya ahí no vale la pena como seguir hurgando porque ya no,...se va sacar nada adicional ... con ver que tan...grande era la mentira, o sea ya no existe y punto mejor dejarla de ese tamaño y se reporta ahí, porque también queda la sensación como que tanto me mentiste ya me mentiste eso no lo tienes y hasta ahí quedó...el par no debe asumir esa sensación como de infidelidad, no, me fuiste infiel y me mentiste, eso no debe llegar a ese punto... para qué generar... esa confrontación, guárdalo en silencio y ya se reporta como se tiene que reportar y ya...” (E2, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- “le ponen algo...como en una diapositiva muy bonita pero no hay ninguna evidencia y cuando usted va al sitio se da cuenta que esa diapositiva está ... hueca verdad, no hay nada detrás...que la sustente...o puede pasar todo lo contrario que no le ponen casi nada o le ponen ahí un parrafillo perdido y hay muchísimo y más bien no hubo...tiempo verdad, o tal vez la preparación no fue suficiente” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- Estrategia Deliberativa Interactiva del Texto y Contexto desde el Equipo de Pares: Sesiones de deliberación

Parte de la estrategia es verificar durante las sesiones de deliberación del equipo si las debilidades detectadas se mantienen o se modifican de alguna forma al punto de considerarlas superadas. La acción se orienta a determinar las debilidades que efectivamente muestra el programa.

El equipo de evaluadores en su afán de clarificar el desempeño del programa puede solicitar información o entrevistas adicionales, con el objetivo de elaborar juicios de valor con convicción y no con especulación, de modo que si no se tiene toda la información no se indica una inconformidad o insuficiencia. La información ha de ser razonablemente verificada, revisada exhaustivamente y manejada con consistencia, teniendo establecido que se busca acreditar y no desacreditar.

En este momento de la visita de acreditación, el trabajo de los pares es grupal. Aunque cada uno tiene funciones diferenciadas y su valoración es tomada en cuenta, al final lo que prevalece es una posición consensuada en la valoración de los diferentes criterios.

Para llegar a este consenso es necesario la negociación sobre todo si existen posiciones encontradas, se manifiestan aspectos que no han sido efectivamente detallados en cuanto a su valoración, por parte de algún par individual.

Por estas razones la construcción de la evaluación de los medios probatorios pasa por un tamiz grupal, y no se queda en las valoraciones individuales:

-“...precisamente ya en los trabajos que se va haciendo ya en las noches durante la visita verdad, en los resúmenes diarios...precisamente ahí se van evaluando si esas debilidades que se van viendo ya se fueron corroborando o no verdad, o más bien no, no esto no estaba así verdad, eso en realidad estaba mejor y ya se va uno centrando finalmente en las últimas que si ya van siendo evidentes que son las debilidades, entonces ahí es cuando usted pide cosas adicionales, o pide una entrevista adicional, o un documento adicional para ya tener la certeza de que una debilidad que ya está identificada y que ya en la visita ya se vio que efectivamente se mantiene una debilidad pues usted la confirma” (E4, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

-“... un requisito donde no logramos consenso entonces, procedimos a la votación verdad, donde por supuesto, si éramos tres no podía haber, no podía haber empate...yo lo propuse, miren ni yo los voy a convencer, ni ustedes me convencen...entonces sometámoslo a votación y ya listo, el, el que gane así queda y ya está y sigamos adelante porque no se puede perder el tiempo durante la visita... si no te convencí en quince, veinte minutos, ya no te voy a convencer, tenemos que avanzar, tenemos que cubrir no sé cuántos indicadores más entonces ya, votemos y el que gana, gana y sigamos adelante entonces, fue un equipo en donde fue realmente muy fácil...trabajar verdad, por, por la afinidad de la formación académica, por la estructura mental...y por el grado de comunicación y calidad de las personas.” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

- “¿Cómo llegar a dar el juicio de valor convencido? Yo creo que ahí la palabra clave es convicción, yo como evaluador debo tener la convicción de que eso es así, no lo puedo dejar a una especulación si no tengo toda la información para poner una insuficiencia o una no conformidad, no debería de hacerlo. ¿Por qué? Porque puedo caer precisamente en una situación que meta en problemas a la agencia verdad” (E1, comunicación personal, 22 de mayo de 2022).

-...y luego la riqueza del proceso de que somos tres... entonces...lo que vimos los tres verdad... se confrontan bueno en esas noches interesantes de discusión ahí se confrontan “(E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

-una persona puede estar equivocada, yo podría estar equivocado y haber dicho, no yo, yo considero que eso no mejoró y entonces otros compañeros me dicen bueno, pero es que vos no viste tal cosa y yo vi la otra... la riqueza ...de ese cuerpo colegiado para el análisis y la toma de decisiones entonces creo que hay diferentes herramientas que a uno le presentan.....es importante el criterio de los compañeros, verdad (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- “recordemos que nosotros como evaluadores no tenemos la palabra final...ve algo inclusive ...que puede ser mentira o que lo vea que puede ser de muy, muy mala calidad verdad, pues uno lo anota lo puede comentar en la noche...” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

-entonces también ayudar un poco verdad, bajo la lógica de que nosotros queremos acreditar y no desacreditar verdad, pero acreditar si se lo merece verdad.....entonces no se trata de poner cáscaras de banano... o decir bueno, no es que no me presentaron nada...le pongo un cero verdad, sino tratar como dar esas oportunidades” (E3, comunicación personal, 17 de junio de 2022).

- “Cuando usted como jefe del equipo por ejemplo en una, en una sesión de la noche se da cuenta que un par evaluador hubo cosas que no observo, que no se dio cuenta y que usted le pregunta bueno es que yo vi tal y tal cosa en el (...Pausa corta y dice:) ¿vos viste ta? (...Pausa corta y dice:) ¿Cómo te fue a la hora de visitar que se yo el laboratorio? ah no verdad, que el señalamiento ¿Era el adecuado o no? ah, pues no, no creo que estaban bien, pero ya verdad, donde el titubea y usted se dio cuenta que tal vez no había sido detallado o no (...Pausa corta y dice:) ni siquiera se le ocurrió revisar ese aspecto entonces bueno ahí hay problemas verdad” (E4, comunicación personal, 15 de julio)

7. Principales Hallazgos y Aprendizajes

Se presentan a continuación los principales hallazgos y aprendizajes por parte del equipo investigador, conforme a la esencia de los significados y experiencias de los pares en su participación en un proceso de acreditación en general y de la construcción de los juicios de valor o mérito en particular. Las notas son extraídas tanto del análisis de la información proporcionada por las personas entrevistadas como de las notas y memorandos de campo de los investigadores:

-Para los pares evaluadores es un honor participar en el rol en cuestión.

-La experiencia que poseen los pares tanto en la docencia como en el ejercicio profesional provee contexto e inclusive comodidad en su participación en un proceso que conocen en forma y fondo.

-La participación de una persona que interviene por primera vez como par permitió verificar cómo se empieza a adquirir las capacidades para valorar los medios probatorios, caracterizándose por ponerle mucha atención al detalle.

-Se verificó también que el par novato no siempre apegaba sus apreciaciones al Marco de Referencia establecido, recurriendo a sus experiencias como participante de un programa evaluado para construir sus juicios de valor o mérito.

-El conocimiento y experiencias ajenas a la acreditación de programas, como en el campo del aseguramiento de la calidad, el gerenciamiento de una empresa o institución, y docencia universitaria, forman parte de la visión de la persona par al construir sus valoraciones.

-La experiencia en otros modelos de acreditación facilita la comprensión de las prácticas y procedimientos del modelo utilizado.

-Es relevante considerar las características, actitudes personales y modelos mentales, más allá de los atestados académicos y profesionales, pues estas también forman parte del marco de referencia del par en la toma de decisiones.

-La mirada de calidad la elaboran los pares desde sus sesgos (experienciales, profesionales, académicos y de cognición), esto les agrega incertidumbre y singularidad a los procesos evaluativos.

-A la singularidad de cada proceso contribuye el hecho de que cada conjunto de pares es diferente. Así como el momento y características que “vive” el programa evaluado.

-El marco de referencia es un instrumento para la construcción de los juicios de valor o mérito, pero no los determina. En el entramado del proceso evaluativo es un elemento más, pudiéndose constituir para algunos pares como un punto de partida y para otros como un punto de llegada.

-Se espera que los pares deban interactuar en un plano de igualdad y semejanza. No obstante factores como experiencia, rol dentro del equipo e inclusive el género contribuyen a que sus aportes sean diferenciados y aceptados con mayor o menor peso, a la hora de emitir un juicio de valor o mérito.

-Experimentar el proceso de acreditación como evaluado permite ver con otros ojos el proceso de acreditación desde la postura de par evaluador, siendo más sensible y receptivo a las respuestas que da el programa evaluado, brindando insumos para la mejora.

- El percibir en el ambiente la presión de la acreditación que experimentan los evaluados, contribuye a que los pares sean más conscientes de que su trabajo es para contribuir con la mejora. Esto facilita la reflexión sobre el actuar del programa, pudiendo determinar lo que se hace bien, aunque no haya sido declarado explícitamente en la información proporcionada y llegando a sugerir posibles acciones para solventar las deficiencias que se tengan.

-Uno de los aspectos evaluados son los atributos o capacidades que deben detentar las personas al culminar el proceso formativo. Este se presenta como un desafío tanto los evaluados como para la misma agencia. En colectivo se ve como un requisito por cumplir, pero todavía no como un recurso para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

-A la hora de construir un juicio de valor, se trata de evitar la rigidez, pero sin caer en la ligereza o superficialidad. Ser ecuánime y calificar el desempeño del programa, acogiéndose al espíritu de la norma y no a la letra de esta. No obstante, estos aspectos se presentan como un reto que no siempre es superado por los pares evaluadores.

-La variable de género, puede influir en el desempeño de las funciones del equipo evaluador. Se hace necesario profundizar en este aspecto, especialmente en la negociación y logro de consensos en situaciones de controversia. También si una persona en atención a su género se ve condicionada a actuar de determinada forma (proactividad o reactividad) para compensar o incluso favorecer estereotipos socioculturales que terminen incidiendo en la valoración de los medios probatorios.

-El rol que el marco de referencia de la agencia (manual de acreditación) juega en el proceso, como sustento de la evaluación, tiene la pretensión de permitir una mirada objetiva para elaborar los juicios de valor o mérito, trascendiendo la esfera de las opiniones. No obstante, esto está supeditado a que el par evaluador tome conciencia de esto y formule sus juicios en consecuencia.

-El rol de la coordinación es de capital importancia en el desempeño del equipo evaluador. Esta puede imprimirle ritmo y rumbo al debate y al proceso valorativo.

-El Marco de Referencia es un instrumento con limitaciones. Aunque se construye con la pretensión de poder abarcar cualquier programa de ingeniería en cualquier institución y en cualquier momento, lo cierto es que solo alcanza a señalar lineamientos generales que el equipo de pares debe adecuar, especialmente si no hay claridad u omisión en los procesos y productos esperados. Esto lo deben tener claro los pares evaluadores a la hora de la toma de decisiones para poder ajustar sus juicios de valor y mérito a una realidad singular, dinámica y compleja como es un programa formativo con un instrumento que no se hizo ad hoc.

-Para esta investigación, la experiencia y madurez consolidadas en la vivencia de la coordinación de equipo evaluadores de la mayoría de los entrevistados ha sido valiosa y ha influido en el contenido y trascendencia de los aportes brindados.

-El rol del coordinador que conoce su papel y domina las prácticas es también el de un guía y formador de los pares evaluadores que están comenzando en esta función dentro de los procesos de acreditación.

-El proceso de acreditación investigado se presentó como un escenario donde el conocimiento y la disposición para buscar en forma armoniosa y constructiva los consensos, estuvieron por encima del prestigio o currículum de los pares evaluadores.

-La lectura y análisis detallado del informe de autoevaluación es una primera e ineludible estrategia que se hace antes de la visita. El documento de autoevaluación con sus aciertos y yerros es el punto de partida para la construcción de los juicios de valor o mérito de los pares.

-Los pares evaluadores emplean tácticas para atenuar los temores y expectativas de las personas del programa evaluado. Estas parten de la decisión y esfuerzo por realizar una lectura del entorno.

-En la experiencia de acreditación estudiada, los pares hicieron lo propio para identificar fortalezas y debilidades más allá de lo que se presenta como evidencias del desempeño del programa en cuanto al cumplimiento de los requisitos de acreditación en la información de autoevaluación proporcionada. En este sentido, pareciera romperse un paradigma con respecto al rol del par y que tiene que ver con verificar únicamente. Hay algo más, algo previo: reflexiona, problematiza, ve los matices, no es solo si está o no el requisito, sino que se pregunta si realmente está como se dice o como no se dice. Es todo un proceso interno, complejo y revelador, por parte del par que después se pone en común con el resto del equipo. Desde esta óptica, la construcción de los juicios de valor o mérito de los medios probatorios del par tiende más a un proceso de indagación que de verificación.

8. Observaciones desde el equipo investigador sobre el contexto en el que se experimentó el fenómeno y la visita de acreditación.

A continuación, se hará referencia a la experiencia desde el equipo investigador con el fenómeno en estudio en general y de la visita de acreditación realizada en particular. Aspecto este, que se posibilitó por la participación como observadores de los investigadores en una visita de acreditación.

-En diferentes citas textuales de las entrevistas se vislumbran elementos emocionales. Por lo que es importante considerar este aspecto en la comprensión de cómo los pares evaluadores actúan al tomar decisiones valorativas.

-La experiencia en docencia universitaria y en su campo profesional son relevantes en la toma de decisiones porque les posibilita tener dos referentes en la construcción de los juicios de valor o mérito, a la hora de esclarecer el desempeño del programa evaluado.

-Puede haber pares evaluadores que solo provengan del mundo profesional asociado a la disciplina. Algunos modelos lo permiten. Habría que valorar si existen o no diferencias en la construcción de sus valoraciones entre el par evaluador que tiene experiencia universitaria y el que no la tiene.

-La persona par que indicó tener poca experiencia como par evaluador tiene amplio conocimiento del CFIA y del Marco de Referencia de la AAPIA, aparte de su labor en la docencia universitaria. Asimismo, a nivel interno ya había participado en una evaluación curricular solicitada por el Conesup al CFIA, consistente en un análisis documental. Esto posibilitó observar como un par evaluador construye sus valoraciones al margen de la experiencia previa en procesos de acreditación y como el bagaje de conocimientos asociados entran en juego. Se destaca a este respecto la atención al detalle y la vinculación empática con el programa evaluado.

-Lo referente a la “radiografía personal” o caracterización a priori que realiza el jefe del equipo sobre sus demás compañeros de equipo, es un aspecto de la experiencia del rol de jefe al considerar e integrar las apreciaciones de estos sobre el objeto evaluado.

-Los pares evaluadores, justifican la objetividad de sus juicios fundamentándola en su experiencia y en las apreciaciones personales. No obstante, estos juicios pueden estar sesgados, sobre todo por la utilización de estrategias heurísticas y la presencia de sesgos cognitivos a la hora de tomar decisiones.

-Se pudo constatar que, de el amplio panorama de las estrategias heurísticas, en el proceso investigado los pares evaluadores construyen sus juicios de valor o mérito plegándose a la búsqueda del consenso y rehuyendo la confrontación. De manifestarse discrepancias se busca el punto de encuentro que sirve de fundamento para la decisión que se toma. Las estrategias persuasivas pasan por el señalamiento de hallazgos comunes de dos o más pares.

-Los principales sesgos vinculados con los procesos evaluativos que fueron detectados son: la necesidad de certeza, la generalización prematura, la rigidez actitudinal y la percepción selectiva. No se encontraron manifestaciones de intolerancia a la ambigüedad y necesidad de lo novedoso.

-Se ratifica, según lo manifestado por los pares entrevistados, la máxima que indica que lo que no se mide no se mejora. Al menos esta es su convicción al justificar su participación en procesos de acreditación, a los que califican como medios que propician la mejora de los programas.

-Todas las personas entrevistadas manifestaron tener sus propias estrategias y prácticas para leer el contexto o entorno de la carrera. Lo que evidencia que más que procedimientos algorítmicos, establecidos por la agencia, los pares evaluadores emplean en sus valoraciones estrategias heurísticas desarrolladas a partir de sus experiencias previas.

-La observación no participante en un proceso de acreditación, permitió evidenciar el papel positivo y proactivo del coordinador y el control sobre la información, así como el liderazgo ejercido en el equipo de pares.

-Se pudo constatar la preparación previa del equipo de pares que se había reunido en varias ocasiones, al menos cuatro veces, antes de la visita "in situ" y se habían puesto ya de acuerdo, revisado la agenda, las preguntas y repartido los temas o aspectos según el marco de referencia de la agencia AAPIA.

-Entre los temas o aspectos analizados estaban los señalados por el marco de referencia de la agencia: Plan de estudios, académicos, infraestructura, gestión administrativa de la carrera y aspectos vinculados con estudiantes y graduados.

-La distribución de tareas del equipo de pares se orientó a que el coordinador evaluara principalmente aspectos de orden administrativo como planificación estratégica, presupuesto, reglamentos, clima organizacional, en tanto que el especialista se abocó a aspectos propios del proceso formativo: plan de estudios, muestras de trabajos de laboratorio y exámenes de estudiantes. Por su parte el jefe del equipo sirvió de apoyo a uno otro y se le encomendó la tarea específica de evaluar los esfuerzos desarrollados por la carrera en la incorporación del enfoque por atributos en el proceso formativo. La valoración de las facilidades de infraestructura: aulas, auditorios, laboratorios, talleres, la efectuó el equipo completo.

-La visita in situ, comprendió tanto la inspección de las instalaciones de la carrera como sus facilidades de laboratorios y talleres y la realización de encuentros a modo de entrevistas semiestructuradas con autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo.

-Las sesiones de deliberación, realizadas después de la visita a las instalaciones se desarrollaron hasta altas horas de la noche, analizando lo

acontecido en el día y contrastando las observaciones e información recabada con lo exigido en el marco de referencia, así como preparando las actividades del día siguiente. En no pocas oportunidades se consideró oportuno solicitar información adicional o explicaciones que clarificaran aspectos considerados imprecisos o incompletos en la información proporcionada.

-La construcción de la evaluación se realizó enfatizando los aspectos valorados a priori como deficitarios, para constatar que, efectivamente, así era o para modificar la calificación inicialmente asignada. Posteriormente, se revisaron los aspectos considerados como fortalezas del programa para ratificar esta condición. Las calificaciones otorgadas antes de la visita al sitio evolucionaron a medida que se recababa más información. Un aspecto notorio es que inicialmente algunas de las calificaciones eran con una tendencia negativa en cuanto al desempeño del programa, pero conforme pasaron los días de la visita la tendencia fue positiva.

9. Conclusiones y Recomendaciones

Se presentan aquellos aspectos que son potencialmente aplicables a partir de la experiencia en otros contextos similares, pero que no pueden generalizarse. Se presentan como consideraciones que pueden “iluminar” experiencias parecidas. Los hallazgos permiten resaltar elementos que son comunes y generales, pero la emisión del juicio sobre el valor o mérito, se ve influenciada por factores que varían en función del contexto, el equipo de pares, la conformación y características individuales de quienes lo forman, mismos que son singulares y particulares.

A. conclusiones:

-En el proceso de construir los juicios de valor o mérito de los medios probatorios intervienen diversos factores atribuibles a las características y estrategias utilizadas por los pares evaluadores.

-Le aporta mucho al proceso de acreditación tener un equipo equilibrado con experiencia, tanto desde la academia como desde el ejercicio profesional en la disciplina. Esto favorece una perspectiva amplia en la evaluación de los medios probatorios que incluye aspectos tanto formativos como las exigencias en la práctica de la profesión.

-Es importante que el par se pueda identificar como aprendiz permanente y no únicamente como experto itinerante. Porque toda experiencia de acreditación es única e irrepetible y por lo tanto la construcción de un juicio sobre el valor o mérito de los medios probatorios puestos a su consideración, siempre tendrá mucho de inédito.

-No hay dos procesos iguales, no hay comparabilidad, ni desde la conformación del equipo de pares, ni desde el contexto y estrategias específicas. Cada proceso de

acreditación, por lo tanto, debe tratarse con singular atención y ha de valorarse su transferibilidad a otras condiciones y contextos.

-El Marco de Referencia es una perspectiva acotada que presenta la agencia de acreditación, facilita el abordaje del proceso evaluativo y la autorreflexión de la carrera y es el punto de partida del proceso, pero no es el único aspecto que incide ni en el desempeño de la carrera ni en la evaluación de los pares.

-La participación como evaluados antes que evaluadores contribuye con la comprensión del desempeño de la carrera objeto de evaluación, posibilitando un acercamiento empático a la hora de evaluar.

-La autoevaluación como tal, es un ejercicio valioso, pero la mirada externa desde la acreditación favorece el rendimiento de cuentas y tener un estímulo adicional para mejora continua.

-La condición de género (identificado de manera limitada como hombre o mujer) puede incidir en la toma de decisiones y las respectivas valoraciones en un proceso de acreditación.

B. Recomendaciones:

-Las unidades académicas deben procurar favorecer un ambiente que facilite el proceso. Esto lo logran brindándole al equipo evaluador las mejores condiciones posibles para el desarrollo de su trabajo, así como haciendo lo propio para los colaboradores que está directamente involucrados en la atención de la visita de acreditación en particular y del todo el proceso de autoevaluación en general.

-Las unidades académicas deben procurar espacios para la reflexión rigurosa, objetiva, transparente y participativa sobre el desempeño del programa (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para de esta forma tener insumos para elaborar un informe de autoevaluación con información completa, veraz, clara, precisa y oportuna. Esto facilitará la toma de decisiones de los pares evaluadores.

-Los pares evaluadores deben tener presente que en sus decisiones entran en juego las estrategias heurísticas y los sesgos cognitivos, por lo que, deben hacer un esfuerzo por anticipar acciones que mitiguen sus efectos de tal forma que la evaluación se ajuste lo más posible a la realidad del desempeño del programa, en cuanto al cumplimiento de los criterios de acreditación y adhesión al propósito de mejora continua en todas las categorías de evaluación.

-Es recomendable considerar en los procesos de capacitación de los pares evaluadores los aspectos de inteligencia emocional, dada la influencia que tienen las emociones en la toma de decisiones. Los pares evaluadores deben tener conciencia de dicha influencia a la hora de realizar sus observaciones y valoraciones.

-Es importante que la agencia de acreditación procure buscar la equidad de género en la conformación de los equipos de acreditación para facilitar una visión complementaria enriquecedora.

-Es relevante que los pares evaluadores tengan experiencias en otros modelos o en otros procesos evaluativos, para que puedan sumar las mejores prácticas en la consideración y evaluación de los medios probatorios proporcionados.

-Es importante que las agencias de acreditación puedan tomar el criterio de los pares como un insumo más para la toma de decisiones en cuanto a la acreditación de una carrera, pero no el único, dado que sus valoraciones pueden estar sesgadas aún sin proponérselo.

-Un par evaluador a la hora de emitir su juicio de valor está influenciado por sus experiencias previas, emociones y sesgos. Por esta razón deben ser advertidos para que lo tomen en cuenta a la hora de construir sus juicios de valor o mérito.

-Por lo anterior es recomendable que los pares evaluadores realicen un esfuerzo deliberado por identificar sus sesgos y limitaciones derivados de sus experiencias y emociones. Ese esfuerzo debe orientarse en la medida de lo posible a la realización de un proceso de “reducción fenomenológica” que posibilite aprehender al programa y su desempeño en su esencia y por lo tanto dar una valoración comprensiva lo más cercana posible a lo real.

10. Referencias bibliográficas.

1. AAPIA_CFIA (2020). *Manual de criterios y procedimientos para la acreditación de programas de ingeniería 2020*. San José: CFIA.
2. Adu, P. (2014). *Conducting qualitative research: decisions, actions, and implications*. Recuperado de [Slideshare](#)
3. Agee, J. (2009). *Developing qualitative research questions: a reflective process*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447. DOI: [10.1080/09518390902736512](https://doi.org/10.1080/09518390902736512)
4. Álvarez-Justel, J. i Pérez-Escoda, N. (2020). *La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones*. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.
5. Bisquerra y Pérez. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XX1*, vol. 10, 61-82. Disponible en [Redalyc](#)
6. Cardona, Herrera y López. (2011). *Diferencias de género en la toma de decisiones*. *Cultura, educación y sociedad*. Barranquilla, Colombia, 2(1), 35-42.

7. Cisterna, F. (s.f.) *Métodos de investigación cualitativa en educación: guía teórico-práctica*. Recuperado de Academia.edu
8. Cortada, N. (2008). *Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones*. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 68-73. ISSN 2011-7922
9. Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. (3rd ed.) California: Sage Publications Inc.
10. Denzin, N., y Lincoln Y. (2005) S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.) California: Sage Publications Inc.
11. Espinoza Freire, E. E. (2020). *La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico*. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. Recuperado de SciELO
12. Flick, U. (2015). *Diseño de investigación cualitativa*. Madrid: MORATA.
13. Gallardo y Jiménez (2022). *Un análisis desde el marco de coaliciones promotoras para el caso de la acreditación*. *UNED. Revista electrónica calidad en la educación superior*, 13(1), 135–163. ISSN: 1659-4703
14. García, Goergantzís y Jaramillo. (2002). *El papel del género en la toma de decisiones bajo incertidumbre*. *Cuadernos económicos de ICE No.77*.
15. Guarino, A. (2016). *Percepción, cognición, representación e interpretación*. Recuperado de Blogspot
16. Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. (6th ed.) México: Mc Graw Hill.
17. House, E.R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. (3rd ed.) Madrid: Morata.
18. Imran, M., Shoaib, M. y Sabat, A. (2015). *Role of Theory in Qualitative Research*. *International Journal of English and Education*, 4(2). ISSN: 2278-4012
19. Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
20. Linares, J. (2008). *La valoración de la prueba*. *Revista Derecho y cambio social*, 13, La Molina, Lima-Perú. Recuperado de Derecho y Cambio Social
21. Marquina, M. (2008). *Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia*. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(4), 7-21. ISSN: 0185-2760.
22. Maxwell, J.A (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (3rd ed.) Los Angeles: Sage Publications.

23. Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. Bogotá, D.C., Colombia.
24. Peters V. y Wester F. (2018). *Qualitative analysis: Principles and Procedures*. Recuperado de [ResearchGate](#)
25. Pisarski, C. (s.f.) *Heurísticos & Sesgos: la Dialéctica como antídoto*. Recuperado de [CreaDebate](#)
26. Quesada (2006). *Evaluación externa: características y vivencias del equipo de pares*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(2), p.0. Universidad de Costa Rica.
27. Quirós, M. Arce, R. (2005). *Acreditación internacional: El caso de la agencia de acreditación canadiense CCPE-CEAB en las universidades costarricenses*. *Actualidades investigativas en educación*. INIE_UCR.
28. Rodríguez, Cuadra y Sjober. (2012). *Género y conflicto en la toma de decisiones*. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 17(38), 191-206.
29. Rosales (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Editorial NARCEA, Madrid. España.
30. Saldana (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. (3rd ed.) Sage.
31. Sautu, R. et al. *La construcción del marco teórico en la investigación social*. En *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponible en [CLACSO](#)
32. Scharager, J., & Díaz, R. (2007). *Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del evaluador*. *Calidad en la Educación*, (26), 105-114. DOI: [10.31619/caledu.n26.235](https://doi.org/10.31619/caledu.n26.235)
33. Torres et al (2018). *La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica*. DOI: [10.15359/ree.22-2.16](https://doi.org/10.15359/ree.22-2.16)
34. Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. Recuperado de [CONICET Digital](#)
35. Vidal, J. (2012). *Teoría de la Decisión: proceso de interacciones u organizaciones como sistemas de decisiones*. *Cinta moebio* 44, 136-152. Recuperado de [Google](#)
36. Villalobos, L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José: EUNED.

37. Yilmaz, K. (2013). *Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences*. *European Journal of Education*, 48(2), 311-325.
38. M.K. Trochim, W. (S.F.) *Qualitative Validity*. Recuperado de [Conjointly](#)