

# LA AUTOEVALUACIÓN - LA AUTORREGULACIÓN: UNA EXPERIENCIA METODOLÓGICA

*Olga Echeverría Murra<sup>1</sup>  
Marta Eug. López Subirós<sup>2</sup>*

## Resumen

*El presente artículo procura aportar una visión de la autoevaluación de unidades académicas universitarias. La metodología se basa en la combinación de varias técnicas de recolección y análisis de los datos: cuestionarios, entrevistas, talleres, técnicas ZOPP, entre otros.*

*La naturaleza histórico-social de las unidades académicas plantea la exigencia del análisis particular de cada una (individuación) dentro de marcos más amplios temporales, epistemológicos, teóricos y metodológicos.*

*Se reflexiona sobre la práctica de llevar a cabo la autoevaluación-autorregulación de una unidad de la Facultad de Ciencias Sociales, salvaguardando la misión de la Universidad de Costa Rica. Presenta las elecciones que las autoras debieron hacer durante el proceso y se refiere también a aspectos éticos y al papel de los(as) investigadores sociales.*

## Introducción

La calidad y pertinencia de la educación superior son dos valores que impulsan hoy, con mayor frecuencia, a algunas universidades a someterse a procesos de evaluación y acreditación. Las actuales transformaciones económicas, sociales, políticas e institucionales, productos del expansionismo del mundo capitalista, imponen un nuevo orden que no sólo modifica la producción, el comercio, la tecnología y los servicios, sino que también inciden en el desempeño de los centros de enseñanza superior.

Las universidades públicas están sometidas a presiones exógenas tales como: mecanismos estatales de asignación insuficiente de recursos; aparición de nuevas universidades, en especial privadas; rápido crecimiento del sector estudiantil; incorporación de nuevos conocimientos que multiplican y diversifican las áreas de especialización; nuevas filosofías con esquemas que tienden a uniformar la educación a nivel internacional. Esas presiones les plantean el múltiple reto de mantener una formación integral y humanista, fortalecer la

---

<sup>1</sup> Mtra. Antropología Social.

<sup>2</sup> Mtra. Sociología, MSc. Política Económica.

conciencia social de sus educandos, mantener su compromiso con las necesidades de la comunidad que sufre en estos procesos de globalización fuertes contradicciones producidas por la desigualdad de acceso a la riqueza social, así como detener el deterioro ecológico que enfrenta nuestro planeta y que incide plenamente en la calidad de vida de los seres humanos.

Estimulada por esta realidad y en una búsqueda incesante de la excelencia académica, la Universidad de Costa Rica impulsó el Proyecto de Autoevaluación-Autorregulación que desarrollaban diez universidades latinoamericanas y europeas, las que constituían una red internacional bajo el auspicio del Consejo de Rectores Europeos, dentro del Programa CRE- Columbus. El ente encargado de dar a conocer el proyecto fue la Vicerrectoría de Docencia, que desarrolló una serie de actividades de reflexión con el fin de informar, tanto a los Decanos como a los Directores de Escuela, sobre la filosofía de este trabajo y la conveniencia de participar en él.

A partir de julio de 1995, de forma voluntaria, se integraron la Facultad de Farmacia, la Escuela de Química, la Sede Regional del Atlántico (Turrialba) y la Escuela de Antropología y Sociología.

El objetivo que se perseguía era que la misma comunidad universitaria evaluara sus alcances y limitaciones, asumiera la responsabilidad de realizar los cambios necesarios o pertinentes en las áreas o sectores que considerase oportunos (programas de sus cursos, docencia, investigación, acción social y gestión administrativa), involucrando activamente a los diferentes actores para reforzar la democracia en la toma de decisiones y lograr de ellos una actitud crítica en el diagnóstico, en las propuestas de cambio y en el fortalecimiento de su propia escuela, facultad o sede.

Uno de los propósitos del proyecto era iniciar y motivar una “cultura de autoevaluación-autorregulación” en las diferentes instancias universitarias. Se partía del supuesto de que éstas son el lugar donde se concretan o materializan las acciones académicas. La participación voluntaria permitiría adquirir conciencia acerca de la necesidad de autoevaluarse como parte de su desarrollo, de forma permanente y periódica para planificar, racionalizar el uso de los recursos y mejorar la excelencia académica, entre otros. El proceso debía ser participativo, con el fin de garantizar el aporte de todos los actores **sociales** de los diferentes sectores (académico, administrativo y estudiantil) en el análisis integral de su trabajo. Se propiciaría un ambiente de diálogo *“con el propósito de facilitar que todas las partes hablen de los diferentes aspectos que caracterizan su situación*

*individual y las condiciones colectivas en las que se realiza el trabajo académico, en una relación de igual a igual, con la certeza de que la discusión enriquece el desempeño de todos y cada una de las personas integrantes de la Escuela y en donde las fortalezas y debilidades se expongan en un marco de mutuo respeto, buscando las mejores formas de decir las cosas y de hacer las críticas constructivamente". (Informe a Pares Externos: 24, 1998).*

En la Escuela de Antropología y Sociología, desde el inicio, la palabra "autoevaluación" se percibió como la capacidad de valorarse, de conocerse desde "adentro" en forma independiente y autónoma. Ello implicaba tomar decisiones democráticas, adquirir un compromiso de trabajo conjunto, solidario, de respeto mutuo, de participación franca y decidida. Consentir participar en él reflejó una voluntad de cambio en los integrantes de la unidad que se evidenció en las sugerencias siguientes:

El modelo evaluativo debía ser:

- Organizado, diseñado y conducido por los integrantes de la misma unidad: ¿Qué era oportuno evaluar? ¿A través de quién o quiénes evaluar?, ¿Cuándo evaluar y cómo evaluar?

- Flexible en su ejecución, con etapas que se ajustaran a las características tanto de los sectores como de las áreas a evaluar, con el fin de profundizar en aquellos aspectos que se consideraran más pertinentes.

- Administrado y coordinado por una comisión nombrada para la recopilación de la información y el manejo de los resultados obtenidos, haciendo un uso discrecional de los datos en el proceso de evaluación, sin que, de ninguna manera, esto implicase una autocomplacencia.

- Analítico y capaz de generar la autocrítica para propiciar la focalización de los aspectos positivos o fortalezas, los problemas o debilidades más relevantes y la priorización de estos.

- Propositivo, para abrir el camino hacia la planificación, asignación racional de los recursos internos, mejor diseño y contenido de programas, práctica curricular, delimitación de políticas de admisión, investigación, acción social, entre otros y, así, tomar el camino de la "autorregulación".

## **Nuestra visión del proceso de autoevaluación**

### **Como Comisión:**

Desde el inicio nos encontramos, como Comisión, con ciertas corrientes de opinión que se planteaban en diferentes foros y que señalaban la importancia de la rentabilidad de las instituciones públicas y de que la educación superior dirija sus esfuerzos a desarrollar en los educandos destrezas más de tipo técnico que científico para llenar las necesidades del mercado laboral. En el Seminario sobre Universidad y Desarrollo, por ejemplo, se debatió este punto y se denunció que *“...en nuestra Universidad las experiencias de ‘rendimiento y competitividad’ han conducido a la primacía de criterios de mercado en la orientación de la investigación, en las reformas curriculares y en la asignación de recursos destinados a la acción social universitaria y al bienestar estudiantil”* (Manifiesto “A contrapelo de los tiempos”, Seminario sobre Universidad y Desarrollo, 274: 1995).

Esas opiniones dieron pie también a la reflexión de la posible existencia de segundas intenciones al proponernos un proyecto de esta índole, en particular cuando estábamos conscientes de que: *“Naturalmente, los sistemas de evaluación y de acreditación no son neutros. Las actuales transformaciones de la educación superior ofrecen una oportunidad para la implantación de instrumentos de evaluación, de garantía de calidad, de financiamiento asociado al desempeño y, en última instancia, de nuevas formas de regulación y control político y administrativo”* (Martínez, 80-81: 1997).

Como Comisión, no queríamos someter a nuestra Escuela a una experiencia en donde, a raíz del uso de los posibles resultados, se sacrificaran la formación integral, humanista y la conciencia social. Asimismo, bajo ninguna circunstancia deseábamos traicionar el Artículo 3 de nuestro Estatuto Orgánico, que reza: *“el propósito de la Universidad de Costa Rica es obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo”*, propósito que sería imposible de cumplir si sometíamos un proyecto de esta naturaleza a criterios fundamentalmente economistas y de mercado.

Todo lo anterior nos llevó a pensar que nuestra labor, como Comisión, consistía en no perder de vista la perspectiva totalizadora u holística, respetando siempre la especificidad de nuestra unidad académica como una Escuela con dos departamentos, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales. El factor humano (estudiantes, docentes y personal administrativo) debía ser el centro del proceso. Tal reconocimiento daría como resultado el que nuestra unidad se visualizara en función de aquellos que son su razón de ser y del quehacer

universitario. *“Se percibe la necesidad de contemplar el mayor número posible de aspectos que permitan reconstruir en sus particularidades el objeto evaluado. Se sabe que la evaluación debe ser selectiva, implicando una selección de aspectos, cuyo criterio, entre otros, es la relevancia que tenga con relación a la identidad del objeto”* (Olivera, S-pagnolo, 157: 1997).

Fue así como tomamos la decisión metodológica de evaluar aspectos no sólo curriculares, sino que intentamos incluir los dos niveles del *“esquema del iceberg”*: el visible, a partir de las opiniones expresadas por los actores de los distintos sectores, y el sumergido (invisible), tratando de captar sus actitudes y motivaciones. En lo que a técnicas y análisis de la información se refiere no hacer eco de la tradicional dicotomía descripción- explicación sino que optar por un *“continuus”* que comprende muchos niveles de explicación y de descripción y obliga al *“continuus cualitativo-cuantitativo”*.

Asumimos el compromiso de garantizarle a la Escuela una información cuyos resultados fuesen el fiel reflejo de sus opiniones, reflexiones y análisis; tener claridad en las variables y categorías a investigar, en los estándares que servirían para comparar la información y en las fuentes disponibles; que la autoevaluación fuese un proceso formativo para mejorar y desarrollar personas, programas y productos; que se constituyese en una actividad pragmática, punto de partida para la toma de decisiones; que sirviese para la planificación y la autorregulación.

### **Como unidad académica:**

Al presentar el proyecto a los miembros de los diferentes sectores, nos dimos cuenta de que muchos compartían los mismos temores surgidos en el seno de la Comisión acerca de la efectividad del proceso, la propiedad de la información, la discrecionalidad en el manejo de la información, los incentivos a recibir para mejorar posteriormente la calidad académica y la gestión administrativa, sólo para mencionar algunos. Percibimos en algunos(as) la resistencia al cambio, el temor a las sanciones, a perder el tiempo, a que todo quedara en el papel y no se encontrara, luego, el mínimo apoyo de parte de la institución debido a la inercia que padece la Universidad, que se refleja en poca agilidad y decisiones burocráticas que más que resolver los problemas, las más de las veces entorpecen el quehacer de la docencia y la gestión docente - administrativa. No se estaba seguro si, luego de hacer un esfuerzo, se lograra romper con esas barreras. Se compartía la idea de que internamente tendría un impacto importante, pero se dudaba de los logros en el ámbito institucional y del

apoyo oportuno a las demandas futuras que podría generar el proceso. Además, había una clara conciencia de las limitaciones en materiales, equipos y carga académica necesaria para cumplir con el compromiso de llevar a cabo la actividad. Sin embargo, en una Asamblea de Escuela se decidió participar pese a las dudas.

## **Nuestro camino metodológico**

### **Antecedentes:**

Un movimiento de reflexión se gestó en nuestra unidad en el período comprendido entre 1993 y 1996, producto de la evaluación de todos los cursos y de los profesores que los impartían. Estas evaluaciones permitieron tener claras la solidez y las flaquezas de los docentes y estudiantes, de los contenidos de los cursos, de las técnicas didácticas empleadas, de la percepción que tenían los estudiantes de sus profesores y viceversa, entre otros tópicos.

De igual forma, en el año 1993, se iniciaron los Talleres de Reflexión sobre la Academia, el perfil profesional y su contexto, sobre el Área de Acción Social y la Evaluación del Plan de Estudios de Sociología. En 1994 se suscitan una serie de eventos claves para nuestra Escuela: el Taller de Reflexión sobre el Área de Investigación, el I Congreso Centroamericano de Antropología, se retoma el análisis del Iº Encuentro Nacional de Sociólogos, efectuado en 1990; se reinicia el proceso de Reforma Curricular en ambos departamentos, con diversas reuniones y talleres. En el año 1995 se inicia el proceso de Autoevaluación-Autorregulación y en 1996 se lleva a cabo el Taller de Revisión de los objetivos generales y contenidos básicos de los cursos del nuevo Plan de Estudios.

Estas actividades prepararon y propiciaron, ininterrumpidamente, el estudio, debate, profundización y análisis de temas tan importantes como el impacto de los procesos de globalización y sus consecuencias en el plano de la docencia; la importancia de incorporar cada vez más la perspectiva interdisciplinaria en la unidad académica; la necesidad de integrar la investigación y la acción social a la docencia; la importancia de actualizar la temática de los cursos, así como *“ofrecer nuevos espacios para la formación de Antropólogos y Sociólogos capaces de desarrollar una práctica profesional alternativa, crítica, creativa e identificada plenamente con la construcción de un mundo más justo, más tolerante, menos desigual y violento”* (Camacho, Pardo, 26-27:1992). Factores todos que incidieron positivamente en la capacidad de estudio, autocrítica, reflexión, análisis de las

diferentes situaciones y en una mayor capacidad de sistematización. Se descartaba, en gran medida, la improvisación, garantizando objetivos más claros y concisos para la toma de decisiones que conformarían la visión particular de nuestra escuela sobre el proceso de autoevaluación-autorregulación, fortaleciendo su proyecto académico.

Debemos reconocer, sin embargo, que en cualquier área del conocimiento *“es más fácil debatir sobre la teoría, los deberes o la ética del profesional, que analizar empírica y críticamente su práctica, puesto que esto último pone en evidencia sus contradicciones”*. (Comelles, 175:1996)

**A- Pasos metodológicos:** Como señalamos en la introducción del presente artículo, las preguntas iniciales que nos planteamos fueron ¿Qué era oportuno evaluar? ¿A través de quién o quiénes evaluar?, ¿Cuándo evaluar y cómo evaluar?

Nuestra visión holística nos lleva a responder que se debe evaluar a la unidad académica como un todo, a cada uno de los sectores que la componen (docencia, investigación, acción social y administración) y a cada uno de los actores sociales (docentes - investigadores, estudiantes, docentes - administrativos y administrativas).

La complejidad mayor se presentó en el momento de abordar la interrogante de ¿cómo evaluar? La reflexión sobre la misión de nuestra unidad académica, sus diferentes departamentos y sectores; sobre el papel y el peso de los distintos actores sociales era obligatoria y fundamental para la escogencia de las técnicas e instrumentos que emplearíamos y para el posterior análisis de la información.

Nos centramos en el concepto de “individuación”, planteado por el sociólogo francés Alain Touraine, quien afirma que la característica principal de la época actual es el deseo del ser humano de constituirse en sujeto, el deseo de ser actor -aquel que combina su subjetividad y su pertenencia a la vida económica (que es “mundializada”)-. Es la voluntad de “individuación”, de constituirse en un ser singular, ya que en la comunidad, en la civilización del supermercado, todos somos parecidos. Lo que forma al sujeto es el decir *“quiero mezclar los dos, deseo a la vez mi computadora, mis alimentos congelados y mi identidad cultural, lengua, relaciones, costumbres, cocina, formas de hacer esto o lo otro”* (López:2000). *“Quiero la igualdad y la diferencia”, “Todos iguales, todos diferentes”*.

Touraine afirma que lo que fundamenta las relaciones entre los sujetos es el reconocimiento del hecho de que todos los individuos son iguales en cuanto a su derecho de construir su "individuación" y no al hecho de pertenecer a una misma cultura. Si aplicamos este concepto a nuestra universidad, a nuestra facultad, a nuestra escuela, a nuestros departamentos, secciones, laboratorios y a sus respectivos componentes, nos "individualiza" del resto de las unidades académicas. Lo podríamos visualizar como una serie de círculos concéntricos envolventes y cada uno de ellos con características particulares.

Es así como se plantean los temas, los objetivos, las metas y las actividades a realizar en cada uno de los sectores. Se establecen múltiples categorías (que explican cada tema) y se operan a partir de los objetivos y metas. Como objetivos están relacionadas con la concepción filosófica de universidad -círculo mayor- y con la concepción humanista de las carreras de nuestra escuela -como círculo menor pero concéntrico- (López: 11,2000). Como metas se relacionan o explican lo que se desea alcanzar con los objetivos.

Las categorías debían contemplar los estados óptimos de cada sector, para lo cual se construyeron los respectivos indicadores. Por ejemplo, en el sector docente, para la categoría **actualización** (relevancia), algunos indicadores fueron: bibliografía, teoría, metodología, realidad nacional y latinoamericana, mercado laboral (aplicabilidad), grado conocimiento, "globalización".

Todos los sectores y actores sociales eran "iguales" en cuanto a su importancia como informantes (se contrastan las opiniones de los diversos actores en el análisis). Eran "iguales" en el momento de recolectar la información (simultaneidad en todos los sectores), en la necesidad de conocer, en cada sector y actor social, la estructura de opinión (a través de las principales correlaciones de las variables dependientes), su autopercepción, la percepción sobre los otros y en la participación en los talleres.

Eran "diferentes" (individuación) en las vías de recolectar la información:

- a.1) En el sector docente: un cuestionario que permitiera estudiar las percepciones, la autopercepción, las actitudes, las opiniones y prácticas en su labor docente, así como el conocer los principales problemas que consideraban que existían en la unidad y las posibles sugerencias.
- a.2) En el sector estudiantil: un cuestionario con iguales características al del sector docente.

a.3) En el sector administrativo: una entrevista dirigida para conocer su opinión como sector, manejo de procedimientos y trámites, funciones de los puestos, entre otros temas. Luego, un taller de análisis de la información obtenida con guías de trabajo en grupo y con técnicas grupales de individuación personal. Los resultados finales se convirtieron en el insumo de la sección del sector administrativo, en los cuestionarios a docentes y estudiantes citados.

a.4) En el sector administrativo - docente: una entrevista dirigida para conocer el accionar de la gestión administrativa. En este caso se aplicó la entrevista a las personas que habían ocupado cargos de dirección en los departamentos y en la escuela en los últimos cinco años. Buscábamos una información lo más objetiva posible. El peso de cada uno de los informantes era igual. Al tratarse de una población pequeña, conocer el disenso era muy importante, pues podría convertirse en la explicación de problemas encontrados o en posibles líneas de solución.

a.5) En el sector de investigación y acción social: un taller con diferentes guías con el fin de comprender los diferentes aspectos que intervienen en la ejecución de las labores del sector, como por ejemplo las políticas de la unidad, de la universidad, los reglamentos, recursos, trámites, etc.

**B- Analizar la información:** El análisis de la información se da en dos etapas:

b.1) A partir del procesamiento de la información recolectada por medio de las diferentes técnicas de investigación, citadas en el apartado anterior:

b.1.1) En el sector docente: Con la utilización de promedios buscamos ponderar la opinión de los estudiantes de diferentes cursos que imparte un mismo profesor(a). Ello se utilizó, principalmente, en los casos de emisión de opinión estudiantil sobre el docente y el curso que lleva, pero también y complementariamente en la opinión del docente sobre los estudiantes y el curso que imparte.

Los promedios hicieron posible conocer el análisis de las principales correlaciones entre variables dependientes y entre éstas y las variables independientes pues permitieron develar situaciones problemáticas y posibles causas, sus fortalezas y su estructura de opinión.

En esta vía, la información obtenida se contrastó con la percepción estudiantil sobre los (as) docentes en cuanto a las relaciones humanas y su rol docente. El número de estudiantes por curso, por ejemplo, se constituyó en la

variable que mayor diferenciación arrojó; la relación era inversa: a mayor número de estudiantes, menor percepción positiva sobre el docente.

Los *índices de importancia* dieron dimensión a los problemas reconocidos por los actores sociales del sector en nuestra unidad.

Las frecuencias como datos descriptivos eran importantes pues revelaban una fuerte tendencia al consenso. Se decidió entonces, dar un tratamiento más cualitativo a la información, por lo que se trabajó primero con las correlaciones principales a fin de intentar conocer la estructura de opinión y segundo, la significación a fin de conocer la diferenciación que se da en las opiniones a partir de la relación entre variables independientes y dependientes.

El análisis se complementó con la información extraída de fuentes bibliográficas ya citadas.

**b.1.2)** *En el sector estudiantil:* a partir de las correlaciones se extrae información similar a la del apartado anterior. La diferenciación estriba en los actores sociales presentes: “soy yo y mis iguales como estudiantes en el curso”. Se puede citar como ejemplo estudiantil que las relaciones entre estudiantes aparecen como la principal debilidad de la autopercepción, en tanto que el cumplimiento de obligaciones, la participación y la falta de interés son las debilidades percibidas por su contraparte: el sector docente.

**b.1.3)** *En el sector administrativo:* el análisis de la información provenía de múltiples fuentes: docentes investigadores, estudiantes, docentes administrativos, el cual se comparó con los resultados de su autopercepción rescatando la individualidad de cada actor y la particularidad de cada puesto.

**b.1.4)** *En el sector administrativo – docente:* en este sector, toda opinión era fundamental, bastaba que una persona discrepara del resto para que tal divergencia fuese considerada como un problema a resolver y los temas de consenso se consideraron como fortalezas.

**b.1.5)** En el sector de investigación y acción social: el análisis se hizo inicialmente a través de la información recogida en las boletas de investigación y acción social enviadas a todo el personal docente. El porcentaje de respuesta no fue el esperado por lo que se desarrollaron técnicas complementarias.

**b.2)** A partir de los talleres por sector: dichos talleres fueron concebidos como una técnica de investigación y de acción cualitativa que facilitara la reflexión sobre las determinaciones sociales y culturales presentes en las estructuras y procesos, en la visualización de la práctica individual, grupal e institucional y en la toma de

conciencia, en la participación y el aporte de cada persona, aspecto que interioriza pero que también institucionaliza.

Como ya hemos mencionado, los talleres se desarrollaron con la participación de representantes de todos los sectores. El método de trabajo consistió en sesiones para socializar la información y validar los resultados del diagnóstico de autoevaluación con el fin de recuperar la experiencia de docentes, estudiantes y administrativos, fortaleciendo la cultura de autoevaluación.

Otra actividad fue la formación de subgrupos para priorizar las debilidades diagnosticadas como presentes en el quehacer de nuestra unidad académica; proponer soluciones que contemplaran los responsables; determinar los plazos (corto, mediano, largo) que se constituyeran en insumos para la elaboración de planes de acción tendientes a convertir debilidades en fortalezas (fase de autorregulación).

“El método implícito en los talleres, en síntesis, tiene como objetivos: ofrecer una experiencia formativa no tradicional, que estimule la capacidad de reflexión, la creatividad, la responsabilidad y la capacidad de resolución de problemas; crear interrogantes acerca de la realidad para comprenderla y buscar caminos para transformarla” (Informe a Pares Externos: 1998;33).

## **Fortalezas y obstáculos**

### **Fortalezas:**

Es importante señalar las siguientes fortalezas presentes en nuestra unidad académica:

- La participación del personal administrativo (respondiendo los cuestionarios, asistiendo a los talleres y reuniones sobre su quehacer diario) fue positiva, a pesar del temor manifestado desde el inicio -donde participar podría significar una amenaza para su estabilidad laboral-.
- El compromiso por parte de casi todos los docentes se manifestó en la buena disposición para evaluar sus cursos, en la capacidad de autocrítica y análisis en una coyuntura de cambio curricular importante en ambos departamentos.
- El entusiasmo de los(as) directores de la unidad en apoyar la labor de autoevaluación-autorregulación, su liderazgo facilitador, su participación en las decisiones fundamentales garantizaban las características participativas y horizontales de esta actividad.

- El hecho de que el modelo evaluativo fuese organizado, diseñado y conducido por los integrantes de la misma unidad académica se percibió desde el inicio como una fortaleza, así como el manejo interno de la información. Ambos aspectos generaron una mayor confianza para participar y estimularon la libre expresión de ideas en un ámbito donde existe gran diversidad de intereses académicos y puntos de vista.
- El proceso se ajustó a las características internas y fue flexible en su ejecución para profundizar en aquellos aspectos que así lo ameritaban.

La puesta en marcha inmediata de acciones concretas es otra fortaleza que legitima el proceso.

### **Obstáculos:**

En cuanto a los obstáculos más significativos, aparte de la insuficiencia de recursos materiales y personales, mal endémico en la universidad y al que creemos no tiene caso referirse, los más importantes a criterio nuestro fueron:

- La casi inexistente participación estudiantil tanto en la Comisión, donde debían tener una representación que no se consolidó, como en las diferentes actividades y talleres programados.
- Un número poco significativo de docentes expresó desde el inicio su resistencia a participar y algunos de estos hicieron explícito su temor a ser perseguidos o sancionados e, incluso, otros se negaron a llenar las evaluaciones de sus cursos. No nos fue posible hacerles llegar el mensaje de que este proceso era fundamentalmente formativo.
- La falta de experiencia en este tipo de procesos y el hecho de que fuese un “proyecto piloto” incidieron algunas veces en falta de información e indefinición del “rol” o “roles” que cada instancia universitaria debía jugar o tener en el proceso. Ello redundó, en varias ocasiones, en un desgaste de energías y en una lucha por la autonomía del proceso que se reflejó en el ánimo de la Comisión y en el de los participantes.
- La ausencia de una “cultura informática” y la no homologación de programas de computación en la universidad en cuanto a las bases de datos, la inexistencia de equipos de cómputo adecuados en la unidad y en otras instancias universitarias, la falta de asistentes, entre otros, hicieron más arduo el trabajo para la Comisión, lo que llevó a la necesidad de utilizar recursos personales de las integrantes de la

Comisión (de computación, digitación y levantado de texto, papelería, impresión, entre otros).

## **Resultados obtenidos**

El nivel de concientización que generó el proceso sobre los problemas de la escuela puede visualizarse a través de las acciones tomadas desde su inicio para fortalecer y solucionar los aspectos más significativos en el quehacer administrativo y académico. Algunos resultados son los siguientes:

1. Los planes de acción hicieron énfasis en las debilidades detectadas en cada sector. Estas fueron categorizadas y priorizadas; por ejemplo, ambiente laboral y los procesos de planificación; práctica docente y ambiente académico; rendimiento, motivación y actitud estudiantil. A cada una se le adjudicaron plazos y acciones.

2. Esos planes han sido y son actualmente una guía en la gestión, en la planificación, en la elaboración de políticas individualizadas, en la toma de decisiones y medidas correctivas. Algunos ejemplos son:

### *2.1- Gestión Administrativa:*

- El proyecto de “Auditoría administrativa” (se evaluaron desde los activos fijos hasta las declaraciones juradas de jornadas y horarios).

- Análisis administrativo de las funciones, actividades y distribución de tareas del personal con la consecuente reorganización de labores, funciones y responsabilidades de cada funcionaria para aumentar la eficacia de los tiempos asignados y la gestión.

- Creación de bases de datos sobre los proyectos de Acción Social e Investigación; trabajos finales de graduación; publicaciones de la Escuela; vacaciones del personal docente y administrativo, etc.

- Reorganización de las Comisiones existentes y de las funciones y el papel que cada una debe desempeñar.

- Proyecto sobre los estudiantes de bajo rendimiento académico y lenta graduación.

### *2.2- Pero es en el sector estrictamente académico donde se genera la mayor efervescencia:*

- Reforma Curricular de la Licenciatura en Antropología y en Sociología.

- El II Encuentro de Sociólogos, octubre de 1998, bajo el título “Conocer y resolver en un mundo en transición: La actualidad del quehacer sociológico”.
- Talleres didácticos para los(as) profesores(as) a cargo de la Unidad de Didáctica Universitaria de la Facultad de Educación.
- Aceptación, por parte de los docentes, de hacer rotación de ciertos cursos con el fin de remozarse académicamente.
- Coordinación permanente horizontal y vertical de los cursos que se imparten, así como de los cursos colegiados.
- En el caso concreto del Departamento de Antropología, los esfuerzos se centran en sistematizar experiencias y vivencias sobre los cursos del Nuevo Plan (requisitos, objetivos, contenidos, cronogramas, aprovechamiento de los estudiantes).
- El Congreso Costarricense de Antropología y Arqueología, diciembre 1999.
- Contacto con otras unidades académicas, por ejemplo, con la Facultad de Derecho la relación establecida fue de mutuo apoyo y retroalimentación.
- Para terminar este apartado, debemos mencionar la programación del proceso en nuevas etapas, con diversas actividades:
  - Sondeo de opinión sobre los cursos del Nuevo Plan, como base para la segunda fase del proyecto.
  - Detección de problemas en el Nuevo Plan de estudios, causas, efectos y posibles soluciones. Dos talleres siguiendo las técnicas “Nominal de Grupo Participativo y la Planeación Orientada a Objetivos (ZOPP). (docentes y estudiantes)”.
  - Devolución y discusión de resultados de los talleres citados.
  - Elaboración de nuevos instrumentos de evaluación de los cursos que reflejaran, en la medida de lo posible, todas las preocupaciones y problemas detectados en las actividades anteriores. (Se retoma la visión holística y el concepto de individuación).
  - Evaluación de todos los cursos, junio de 1999.

### **Reflexiones finales**

En todo este proceso la retroalimentación individual y colectiva, entre los diferentes actores sociales que participaron, jugó un papel muy importante. La información fue devuelta a través de talleres y otras actividades colectivas y en forma individual: por ejemplo los(as) docentes recibieron los resultados sobre los rubros evaluados permitiéndoles conocer las opiniones de sus estudiantes sobre

los temas abordados en el curso, didáctica empleada, evaluaciones y percepción que sobre ellos tenían los educandos.

Esta estrategia permitió la reflexión individual del quehacer diario y que cada quien tuviese más claro su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer o reconocer nuestras propias fortalezas y debilidades nos permite, como educadores, superarnos y estar conscientes de que somos solo mediadores en el proceso educativo.

Los instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos fueron una experiencia de formación teórico metodológica, un instrumento gestor de cambio y de carácter formativo, separándonos así de la costumbre de hacer evaluaciones sumativas con el único propósito de subir, por ejemplo, en régimen académico.

Los resultados obtenidos, compartidos a nivel colectivo, producto de las principales debilidades y problemas detectados en los diferentes sectores o áreas evaluadas, plasmados en los “Planes de Acción” , se constituyeron en un diagnóstico oportuno y útil para la toma de decisiones, definición de proyectos correctivos, priorización de posibles soluciones, asignación de recursos, etc., elementos esenciales para garantizar la calidad de la docencia tanto a nivel interno (Escuela) como a nivel de la Universidad en su conjunto.

Sin embargo, ese mismo diagnóstico puede convertirse en un grave obstáculo. Al hacer conscientes los problemas, el colectivo, reacciona al no ver resultados tangibles para poder resolver, por ejemplo, la falta de medios tecnológicos apropiados, inadecuados recursos bibliográficos, documentales y didácticos, entre otros. Los resultados obtenidos, producto de las principales debilidades y problemas detectados en los diferentes sectores o áreas evaluadas, plasmados en los “Planes de acción”, en un alto porcentaje no pueden ser llevados a la práctica sin apoyo institucional.

Tales aspectos inciden negativamente en las expectativas y en la mística de los actores sociales. Crean inconvenientes niveles de frustración, al corroborar que la autocrítica, el empeño, la dedicación y el esfuerzo realizado no cristalizan en ningún o en pocos beneficios para propiciar la consolidación de la “cultura de autoevaluación” y no posibilitan, como parte de la autorregulación, el llevar a cabo los cambios necesarios en el seno de la Escuela.

La experiencia vivida nos enseñó que la gestación de una “cultura de autoevaluación- autorregulación” es un proceso lento. No lleva el mismo ritmo a nivel interno (unidad académica) y a nivel de la institución (universidad). Esto provoca un conflicto de intereses. Por un lado, la administración institucional

promueve la independencia en la toma de decisiones, planeamiento interno o autorregulación, pero, por otro, es tímida y renuente a ajustarse a los cambios que esto le demanda en apoyo material e incentivos de diversa índole.

Existen desfase y ambivalencia entre las propuestas para que las unidades o facultades participen y el cambio a que se deben someter otras instancias como partes de la institución. Falta la actitud necesaria para enfrentar los cambios y la puesta en marcha de las acciones correspondientes. La resistencia a adoptar nuevos comportamientos institucionales se explica, en parte, por el temor que tienen los actores sociales de los sectores, encargados por tradición y no por misión, de la toma de decisiones, de enfrentarse a la pérdida de poder y a la pérdida del grado de ingerencia en los distintos niveles.

Por otro lado, el papel de las instancias técnicas de apoyo institucionales no está claro. Dicha “confusión” implica consecuencias negativas para el desarrollo del proceso. Los informes finales deben regirse por machotes obligatorios, impregnados por una visión burocrática que desconoce los procesos de “individuación”. La rigidez institucional, reconocida, incluso, por los Pares Externos en su Informe al Rector, pone en evidencia que *“Cada evaluación debe ser comprendida en el contexto específico para el cual fue creada y el juicio de su mérito depende en una instancia de la consecución de los fines y objetivos propuestos”* (Oliveira; Spagnolo 152- 153: 1997).

Otro aspecto que es importante mencionar es la visita de los Pares Externos. Esta visita también debe ser motivo de reflexión. En nuestro caso no llenó todas las expectativas. Primero, el informe escrito se recibió meses después de su visita. Esto creó incertidumbre pues los miembros de la Escuela querían conocer sus opiniones y resultados. Segundo, se basó principalmente en las percepciones de los dos especialistas durante los tres días que compartieron con los miembros de la unidad académica y poco en el documento “Informe a Pares Externos” y los “Anexos” que se les habían enviado con anterioridad. Esto significó que se dejaron de lado datos importantes que reflejaban el arduo trabajo de autoevaluación, las debilidades detectadas y los planes de acción propuestos. Las sugerencias y recomendaciones que hicieron fueron muy generales e incluso con argumentos algunas veces muy subjetivos y descontextualizados.

La experiencia nos mostró que los Pares Externos deben tener, entre sus cualidades, un mínimo conocimiento de las condiciones históricas, culturales, sociopolíticas y educativas del país donde deben cumplir su misión. Sus vivencias y experiencias, a veces, difieren mucho del contexto en dónde evalúan y a quién

evalúan y los parámetros que utilizan no coinciden con la realidad. Los expertos deben estar conscientes de que la “cultura de autoevaluación” debe enmarcarse dentro de las particularidades, oportunidades, limitaciones, normas y valores de la población objeto de evaluación; deben reconocer la “individuación” de cada proceso, sin que esto, por supuesto, incida en la calidad y pertinencia de la enseñanza.

Los Pares deberían pasar por un proceso de formación inicial sobre el rol o papel que deben desempeñar y lo que se espera de ellos como personas y como especialistas en el ámbito académico para que puedan realizar de forma lo más objetiva posible su trabajo.

Los aspectos éticos relacionados con este proceso también deben ser un motivo de reflexión. La comisión que se conforme debe gozar de confianza y credibilidad entre los miembros de la unidad académica: ser respetuosa y garante del uso discreto de los datos; integrada por personas comprometidas a investigar, a prepararse; tener claro su papel de facilitadora en el proceso y entregarse al arduo trabajo que representa esta actividad; exponer con la mayor transparencia posible los objetivos, criterios y métodos de evaluación; garantizar a los evaluados la entrega oportuna y la socialización de la información, la confidencialidad de los datos estrictamente personales y que los resultados generales sean conocidos y analizados por el colectivo antes de ser entregados a otras instancias de la Universidad o a los Pares Externos.