

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARTICIPATIVA

Leticia Olguín

Introducción

Hablar de la experiencia que brinda la autoevaluación participativa, a mí me evoca una hermosa poesía de Jorge Debravo, la cual incita a una profunda reflexión sobre los seres humanos como sujeto y objeto de nuestros trabajos:

“ Soy hombre, he nacido,
tengo piel y esperanza.
Yo exijo, por lo tanto,
Que me dejen usarlas.

....

Soy hombre, he nacido,
animal con palabras.
Y exijo, por lo tanto.
Que me dejen usarlas.”

Los procesos de autoevaluación participativa se desenvuelven con los propios protagonistas, partiendo de su percepción de los problemas, el análisis e interpretación del contexto interno y externo que los rodea, desarrollando sus propuestas de mejoramiento y prosiguiendo con un riguroso seguimiento de sus planes de cambio. Las palabras se usan para que se concreten en acciones colectivas.

En la introducción de este artículo, me parece esencial, hacer una advertencia al lector que consiste en alertarlo sobre el color de los cristales con que puede realizar

Resumen: El artículo se propone dos objetivos: a) sistematizar, profundizar y validar el modelo de autoevaluación y b) aplicar el modelo propuesto en las Especialidades de Posgrado en Derecho de la UCR.

El trabajo está organizado en cinco partes: la construcción del modelo tanto en las experiencias institucionales como en las vertientes teóricas; el modelo propuesto; aplicación y evaluación de la experiencia y comentarios finales a manera de hipótesis para próximas experiencias.

esta lectura. En otras palabras, despertar su atención y percatarse del paradigma desde el cual está abordando este tema.

Para algunos, la sola lectura del título del artículo lo hace pensar en una incongruencia insostenible: no se puede ser juez y parte. La evaluación es más confiable si es externa y lo más objetiva posible.

Para otros, sólo el título puede generar un marcado interés, en razón de las escasas experiencias e investigaciones en esta área, por lo menos en el ámbito institucional y regional.

El predominio de la corriente de pensamiento positivista, nos ha enmarcado -históricamente- en un paradigma, cuyas características ha impregnado también las teorías y prácticas de evaluación. Agregándose, en este caso el conductismo y un enfoque o paradigma pedagógico-curricular de tipo analítico, de acuerdo con la tipología que plantea Tyler. La evaluación, en términos generales, respondió a este marco conceptual, desarrollándose en Norteamérica un decisivo aporte en cuanto a modelos de evaluación y sus correspondientes formas de aplicación e interpretación.

La generación de una importante corriente de pensamiento pedagógico en América Latina, que corresponde a un paradigma crítico, en el ámbito curricular, abre su horizonte a la construcción de modelos y prácticas de evaluación que se centran en los propios protagonistas de los procesos de apropiación de los cambios.

Estas líneas de aclaración tienen la única finalidad de percibir los propios cristales con los cuales podemos aproximarnos como lectores.

El problema, del cual surge el objeto de estudio de este trabajo, se ubica en la constatación del escaso desarrollo de experiencias e investigaciones sistematizadas en autoevaluaciones participativas, en particular en el ámbito institucional universitario.

La necesidad de contar con un modelo de autoevaluación de tipo participativo que conduzca a la autorregulación o mejoramiento planificado, ha generado la búsqueda de procesos metodológicos centrados en los propios protagonistas de la autoevaluación.

El modelo de autoevaluación participativa ha surgido de una larga y reflexiva sucesión de experiencias que se sistematizan, a partir de cada nueva situación de reflexión-acción-reflexión. Se han desarrollado más de 15 experiencias de autoevaluación, cada una de las cuales puso en práctica una planificación para el automejoramiento, lo que implica una autorregulación. En este caso, corresponde a la evaluación de las Especialidades de Posgrado en Derecho de la Universidad de Costa Rica (CONARE, 1990).

Los objetivos que se propone este trabajo se enuncian en los siguientes términos:

- Sistematizar, profundizar y validar el modelo de autoevaluación participativo propuesto.
- Aplicar el modelo de autoevaluación participativo propuesto en las Especialidades de Posgrado en Derecho de la Universidad de Costa Rica.

Esta experiencia se propuso aplicar, aprender, fortalecer y sistematizar el modelo de autoevaluación participativa, como una experiencia particular en el marco de los procesos de autoevaluación participativos que se han desarrollado en el ámbito académico universitario y pretende promover un tipo de gestión administrativa que integre las funciones académicas y administrativas.

Esta nueva experiencia -de autoevaluación de las Especialidades de Posgrado en Derecho- brinda por primera vez, la posibilidad de articulación opcional entre el proceso de autoevaluación participativa con la acreditación (Ortiz, 1994). El modelo pretende tender un puente entre los dos procesos de evaluación: entre la autoevaluación -autorregulación (entendida como cambio planificado) permanente para el mejoramiento de la calidad académica- y la acreditación -control, verificación para obtener una certificación-.

El modelo de acreditación propuesto por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES (SINAES, 1998) no presenta metodologías para desarrollar un

proceso de autoevaluación para la autorregulación, el cual constituye la primera etapa para la acreditación. En este aspecto reside la clave de la pertinencia y necesidad de planear este modelo de autoevaluación participativa.

El artículo está organizado en cinco partes: construcción del modelo, el modelo propuesto, la aplicación del modelo, la evaluación de la experiencia y comentarios finales.

1. Construcción del modelo

Desde las primeras experiencias de trabajo profesional en la universidad, en una lejana Argentina -en tiempo y en espacio- se presentó la excepcional oportunidad de pertenecer a un equipo interdisciplinario, con mucho entusiasmo por generar formas de trabajo que integraran la teoría con la práctica y una profunda preocupación por concretar la íntima relación entre investigación, docencia y extensión. El contexto institucional se revitalizaba con las teorías latinoamericanas sobre la universidad. Es en este momento que se hace presente la necesidad de analizar y reflexionar sobre los paradigmas de las diferentes disciplinas, sus formas de relacionarse con la realidad, como forma de iniciar definiciones colectivas que incorporen la riqueza de los enfoques particulares. En el grupo interdisciplinario se integra el trabajo de psicología, economía, pedagogía, estadística, sociología y antropología. Sin duda esta primera práctica laboral constituyó un aporte trascendental en la formación profesional. Se inicia el trabajo en investigación-acción. Es la base sobre la que se inicia el diseño de metodologías que posibiliten el trabajo colectivo. La integración teoría-práctica es una de las prioridades en los trabajos de investigación.

1.1. Principales experiencias institucionales

Las experiencias desarrolladas en diseño y evaluación curricular, con característi-

cas de autoevaluación, se iniciaron en la Facultad de Medicina, trabajando de manera particular metodologías participativas de elaboración de perfiles. Aparecen las prácticas profesionales como una vertiente importante de interpretar e incorporar cambios curriculares. El trabajo en la Facultad de Derecho presenta la oportunidad de una evaluación y un cambio curricular, acompañado de un importante proceso participativo de docentes, estudiantes y administrativos. Se elabora un incipiente modelo de diseño curricular y evaluación participativo. La documentación con que se registró la experiencia figura en la publicación institucional denominada Nuevo Currículum de la Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica, 1983. En los archivos de la Facultad se encuentran diversos documentos sobre el desarrollo de este proceso.

Posteriormente, el proceso de autoevaluación participativo con esta metodología mencionada se ha experimentado, por lo menos en quince oportunidades, entre ellas se pueden citar: Escuela de Ingeniería Química, UCR, participación de un 90% de los profesores y representación estudiantil (redefinir perfil, plan de estudio y estrategias de funcionamiento), documentación existente en la Vicerrectoría de Docencia y en la Escuela; Instituto de Investigaciones y Servicios Forestales, INISEFOR-UNA, participación de un 98% de los miembros del Instituto (autoevaluación y plan de mejoramiento, autorregulación), documentación existente en el Instituto, se incorporan metodologías diseñadas por la Agencia G.T.Z. (G.T.Z. Agency, 1984). Observatorio Sismológico y Vulcanológico, OV-SICORI-UNA, participación de un 96% de los miembros del Observatorio (autoevaluación y plan de mejoramiento, autorregulación), documentación existente en el Observatorio; Laboratorio de Polímeros, POLIUNA-UNA, participación de un 95% de los miembros (autoevaluación y plan de mejoramiento, autorregulación) documentación existente en el Laboratorio; Centro de Investigación en Tecnología de Alimentos, CITA UCR, participación de un 90% de los miembros (autoevaluación y

plan de mejoramiento, autorregulación) documentación existente en el Centro. Las experiencias en el Centro, Instituto, Observatorio y Laboratorio permitieron desarrollar formas innovadoras de gestiones académica-administrativas que integran y agilizan la investigación, docencia, acción social con la venta de servicios. CEPREDENAC-ICE, (autoevaluación y plan de mejoramiento); vicerrectoría de Vida Estudiantil, Departamento de Deportes y Recreación, participación de un 85% de los miembros (autoevaluación y plan de mejoramiento, autorregulación), documentación existente en la vicerrectoría y en el Departamento; Programa de formación de fiscales, Corte Suprema de Justicia, 90% de los profesores del programa, documentación en la Escuela Judicial.

Es conveniente aclarar que cuando se especifica la participación de los miembros, esta incluye tanto personal en propiedad como interinos, académicos y administrativos. En los casos que corresponde se consigna la participación estudiantil.

Desde la perspectiva de una reflexiva sucesión de experiencias que se sistematizan, cada uno de los procesos aportó dimensiones y particularidades, que contribuyeron a enriquecer la construcción del modelo y verificar las posibilidades de aplicación de la metodología.

Cada nueva experiencia brindaba las condiciones para profundizar las categorías de análisis y establecer interrelaciones más integradoras con diferentes aspectos del marco teórico. En particular, se amplían y fortalecen las formas de generar el trabajo interdisciplinario.

1.2. Algunas corrientes teóricas en las que se fundamenta el modelo

Desde el punto de vista teórico es importante explicitar las principales vertientes teóricas que han posibilitado la construcción de estas experiencias y la configuración del modelo propuesto, con su correspondiente conjunto de metodologías.

En primer término, la vertiente en particular relacionada con los paradigmas, se nutre del estudio de las teorías curriculares críticas de autores europeos, norteamericanos y latinoamericanos, lo que contribuyó a transitar entre los paradigmas; del analítico, al práctico y al crítico, posicionándose en este último, pero valorando los aportes de cada uno como frutos de los diferentes momentos y contextos histórico-políticos en que se desenvuelve cada uno. Los paradigmas referidos a la universidad, están signados por Paulo Freire, (Freire p. 1971), Darcy Ribeiro, (Ribeiro, D. 1971), Adriana Puigrós, (Puigrós A. y Krotar, P. 1996), Carlos Tünnermann, (Tünnerman, C. 1996), Arturo Jofré, (Jofre, A., 1994), Daniel Goldstein. (Goldstein, D., 1989).

El aporte de Vygotsky (Vygotsky, L., 1979), constituyó una decisiva dimensión psicopedagógica integral. Es significativo destacar, en este mismo ámbito, la perspectiva de la cogestión en la educación planteada por Michel Lobrot. (Lobrot, M., 1996). En este mismo sentido, las categorías de análisis elaboradas por Ardoino. (Ardoino, J., 1996). Este tipo de categorías de análisis es vital para leer las relaciones interpersonales, grupales, institucionales, a partir de las formas de ejercicio del poder, de los tipos de liderazgo.

Sin dudas, los autores como Michel Foucault (Foucault, M., 1983), y Bourdieu Bourdieu, P., 1977) son esenciales para comprender el poder, las relaciones de poder, la formación de los saberes a partir de las prácticas sociales, las estructuras y su influencia de conformación; de ahí la importancia de leer los perfiles profesionales como prácticas sociales -institucionales- reconstruidos en sus múltiples dimensiones epistemológicas e ideológicas. Las formas de internalización del ejercicio de poder en las prácticas profesionales brindan importantes claves para analizar los tipos de conocimientos que se reproducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos corrientes específicas para la interpretación del poder en las estructuras curriculares y los cambios en los mismos, están representados por Kemmis (Kemmis, S., 1998), y Popkewitz (Popkewitz, T., 1991).

El abordaje del trabajo en grupo tiene su vertiente primaria en Piaget, (Piaget J., *et al.*, 1975). Picheon Rivier, sin los cuales es difícil tener una comprensión de lo que ocurre en los grupos y en los individuos. El aporte del análisis institucional, socioanálisis, permite integrar las dimensiones de instituyente e instituido con varios autores, entre ellos Lourau. (Lourau, R., *et al.*, 1977). Sin duda, la búsqueda de otros niveles de comprensión marca la necesidad de abrirse a otras corrientes teóricas, a medida que se profundiza en las dimensiones del trabajo en grupo. En este sentido, cada experiencia plantea, por su singularidad, nuevas necesidades de interpretación y exige mayores niveles de profundidad.

El enfoque de investigación-acción constituyó el eje de este tipo de experiencia, cuya raíz teórica se identifica con Berger y Luckmann, (Berger, P. Luckmann F., 1984). El tipo de relación conocimiento-realidad requiere otras metodologías para investigarlas, diferentes a la de carácter positivista.

En síntesis, el modelo surge de una larga y reflexiva sucesión de experiencias que se sistematizan, a partir de cada nueva situación de reflexión teórica-acción-reflexión.

1.3. Algunos problemas y claves

- En términos generales, de las sucesivas experiencias, se pueden extraer algunos problemas o aspectos claves, importantes de destacar.

Uno de los problemas que se manifiesta de diversas formas es la poca disponibilidad de tiempo para estas actividades, sobre todo en unidades con un gran porcentaje de profesores de tiempo parcial. Es sobre este aspecto que cada grupo identifica formas de trabajo rápidas, eficientes y que generen pertenencia al grupo porque responde a sus necesidades. Esta metodología se desarrolla en tiempos cortos y con la participación de la mayoría de sus miembros. Cada experiencia permite mejorar procesos futuros.

Sólo a manera de ejemplo, se puede mencionar que en unidades académicas con la mayoría de miembros con jornadas de tiempo completo a medio tiempo (entre 30 y 50 miembros), el proceso de diagnóstico y planificación se concentra en talleres de tres días, definiendo un medio día semanal para completar la planificación. Normalmente se cuenta con asistencia mayoritaria (entre un 80 y 90 %) todo el tiempo. Las sesiones de seguimiento se definen de cuatro horas, una vez al mes. La ejecución de acciones de mejoramiento se inicia con los talleres, de allí la necesidad de un riguroso seguimiento. En otras experiencias con unos 150 miembros se programan secuencias de talleres con una duración, en total, de dos a tres meses, acordando nuevas formas de comunicación y tipos de plenarios de trabajo que ponen en evidencia una notable creatividad, la cual promueve una entusiasta pertenencia y referencia al grupo.

El análisis sistemático del desarrollo histórico-evolutivo de esta sucesión de experiencias ha permitido extraer algunas claves, de suma importancia a la hora de iniciar una nueva experiencia. También, cada una genera vitales hipótesis para el proceso de autoevaluación de universidades estatales. Para este trabajo, dichas hipótesis se enuncian al finalizar la evaluación de la presente experiencia.

Algunas claves para la iniciación de una experiencia de autoevaluación.

Las actividades preparatorias son esenciales para tratar de asegurar las condiciones necesarias para el desarrollo de un proceso de autoevaluación. En este sentido, las autoridades deben comprender claramente las implicaciones de un proceso participativo y su correspondiente forma de ejercer el poder, lo cual implica una gestión no autoritaria. Si no existe una real actitud de cambio y compromiso hacia formas más democratizantes, el proceso se torna más difícil para iniciar este tipo de autoevaluación. De ahí la importancia de la sesión práctica porque muestra en la realidad el tipo de liderazgo con que se conduce esa determinada unidad académica en ese momento histórico.

En el momento de iniciar una experiencia es imprescindible documentarse, lo mejor posible, sobre la unidad académica, su historia, su funcionamiento en la totalidad de sus áreas de trabajo, formas de toma de decisiones, tipos de liderazgo que ha tenido, paradigmas de la propia disciplina, importancia y tipos de investigación, relación de la investigación con la docencia, estudio de la elaboración del plan de estudio, cómo ocurrieron los cambios curriculares, propuesta de gestión de las autoridades actuales, grado de coherencia y cumplimiento entre lo enunciado y lo actuado, formas de desempeño de los profesores y estudiantes. Hacer sondeos de opinión entre los diferentes miembros sobre la autoevaluación.

Abordar el trabajo de autoevaluación con la mayor flexibilidad posible, cada institución ha generado una cultura organizacional que es importante detectar para entender las actitudes grupales. La construcción del trabajo colectivo requiere de espacios propios para desarrollar nuevas interrelaciones, las cuales están amenazadas por interferencias, generadas por el individualismo, formas autoritarias de mantener feudos y diversas manifestaciones de resistencia. Las propuestas de delegar a uno de sus miembros o a unos pocos para que hagan y luego informen al resto, constituye una de las mulecillas que irrumpen -inconscientemente se diría- en el proceso de construcción colectiva. Ahí es donde radica el aporte de esta metodología, porque ofrece espacios de una práctica no habitual que brinda degustaciones de formas más democratizantes del trabajo académico.

Es decisivo tener claridad sobre el propio paradigma de la universidad y la concepción de evaluación que el evaluador tenga, asimismo manejar los otros paradigmas de la propia disciplina y sus implicaciones. Es un elemento imprescindible para conciliar posiciones y lograr la apertura para trabajar con coincidencias y disidencias. La posibilidad de transitar entre los paradigmas aporta una notable multiplicidad de matices y diferentes niveles de profundidad en el análisis. Normal-

mente, los paradigmas no se explicitan y con frecuencia, ni siquiera se perciben claramente y pueden provocar discusiones sin salidas, sino se enfocan con la tolerancia propia del respeto a la libertad de cátedra.

1.4 En relación con el evaluador y la evaluadora

En relación con el evaluador/la evaluadora, es importante señalar la habilidad para generar trabajo interdisciplinario, abrir espacios para discusiones profundas y lograr síntesis incluyentes, facilidad para articular el trabajo colectivo como práctica profesional y académica, posibilitar el diálogo crítico-constructivo que se concrete en formas de avanzar en el logro de los cambios institucionales que se proponen. Promover las acciones para toma de decisiones más democratizadas, contribuir a analizar con nitidez las dimensiones formales y las reales. Tener absoluta convicción sobre la necesidad de organizarse para participar, contribuir a generar la confianza del grupo para que defina creativamente sus formas propias de organizarse.

2. Modelo propuesto

Es conveniente indicar algunos supuestos fundamentales del modelo de autoevaluación, de manera previa a la presentación del modelo.

- Entender el proceso educativo como un proceso social que construyen colectivamente todas las personas involucradas, en un momento históricamente determinado.
- La autoevaluación participativa, desde el punto de vista teórico y epistemológico se fundamenta en el constructivismo; consiste en un diálogo que se reelabora continuamente en un proceso de reflexión-acción-reflexión.
- La autoevaluación participativa redimensiona la construcción colectiva me-

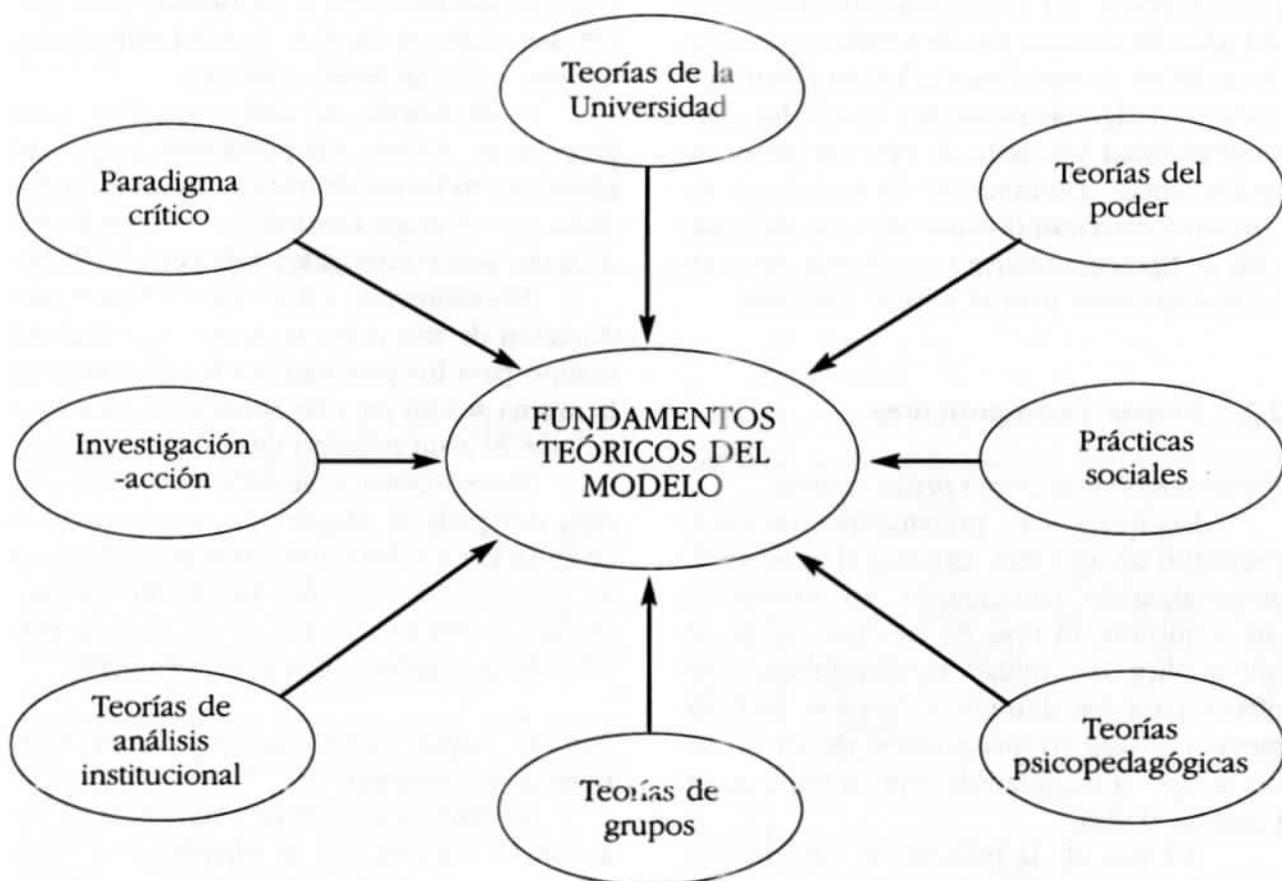
diante el diálogo organizado entre los involucrados, el cual, en la medida que concrete un plan de acción enmarcado en un proceso de planificación estratégica permanente, desarrolla un proceso de autorregulación, de cambio planificado.

- Este modelo de autoevaluación participativo corresponde al paradigma crítico, desde una perspectiva pedagógica y curricular fundada en Freire.

- La participación efectiva debe darse mediante la organización de los miembros.

2.1. Componente teórico del modelo propuesto

Los fundamentos teóricos que se presentan en el siguiente diagrama constituyen la base teórica conceptual del modelo propuesto.



El modelo de autoevaluación participativa está constituido por cuatro componentes operativos articulados con un conjunto de metodologías integradas.

Los componentes operativos son conjuntos de acciones que se organizan en etapas sucesivas.

2.2. Componentes operativos

1. Acciones preparatorias.
2. Diagnóstico y elaboración de alternativas de solución.
3. Planificación y seguimiento para la autorregulación.

4. **Reconceptualización.** Si se opta por la acreditación.

Las etapas se organizan de manera evolutiva y en niveles de mayor profundidad, mediante una práctica de participación organizada para lograr la construcción de un trabajo colectivo.

El conjunto de metodologías con que operan los componentes, se fundamentan en la planificación orientada a objetivos, denominada ZOPP, (4) conjuntamente con metodologías de elaboración de perfiles y técnicas de sondeos de opiniones a los empleadores, FODA -en algunas ocasiones se emplea para tener claridad a la hora de ejecutar propuestas concretas-. Durante todo el proceso se requieren y elaboran documentos con información de tipo cuantitativa y cualitativa, los cuales son insumos para el trabajo colectivo.

2.3. Etapas y componentes

Primera etapa: acciones preparatorias

Las actividades preparatorias tienen el propósito de informar, explicar el proceso de autoevaluación participativa, su naturaleza, sus requisitos, el tipo de ejercicio de poder que implica, la variedad de metodologías que ofrece para los diferentes trabajos. Normalmente consiste en una reunión de una a dos horas, con la finalidad de brindar explicación y aclarar dudas.

Además de la reunión de información, se realiza una sesión práctica de la metodología con el grupo de autoridades de la unidad académica. Generalmente consiste en una reunión tipo taller, de dos a tres horas. Al finalizar la práctica se realiza una evaluación de la metodología, se analizan los momentos metodológicos y el proceso interno de la construcción colectiva, por cada miembro del grupo, a manera de plenario. El grupo define las estrategias para desarrollar el proceso de autoevaluación, involucrando a todos los miembros, se comentan experiencias anteriores, que por sus semejanzas pueden aportar

diferentes formas de trabajo. Se diseña el plan general del proceso de autoevaluación, con sus respectivas estrategias.

Segunda etapa: elaboración de diagnóstico y propuesta de alternativas de solución

Se realiza mediante reuniones tipo taller con cada uno de los grupos definidos en el diseño general. En cada taller se identifica el conjunto de todos los problemas percibidos por el grupo, se categorizan los problemas, se identifica el/los problemas principales, sus causas y efectos. Como resultado, se obtiene un diagnóstico colectivo.

Seguidamente, se define un plazo para proponerse resolver los problemas. Luego, se identifican todas las alternativas de solución posibles, que el grupo construye, correspondientes a los problemas principales, sus causas y efectos.

Normalmente, estos talleres tienen una duración de tres a cuatro horas, la mitad del tiempo para los problemas y la otra mitad de la misma sesión para las soluciones, con grupos de 20 a un máximo de 30 participantes.

Necesariamente, se debe ejecutar de manera integrada el planteo de problemas y la proposición de alternativas de solución. Este es un proceso que identifica el binomio problema/soluciones como base de un proceso planificado de cambios para el mejoramiento.

Tercera etapa: planificación y seguimiento para la autorregulación

El diagnóstico con las alternativas de solución se conecta con la planificación, justamente a través de las soluciones, las cuales se convierten en los objetivos de la planificación. Este tipo de ligamen garantiza que los objetivos de la planificación respondan a los problemas detectados -y no como ocurre con frecuencia, que los objetivos son enunciados vacíos, formales, muchas veces desconectados de la realidad sobre la que se pretende actuar-. La planificación se realiza mediante una sesión de trabajo tipo taller, de tres a cuatro horas de duración con cada grupo. La matriz de planificación incorpora, a manera de ejemplo, en un cuadro de doble entrada, los siguientes contenidos:

Matriz de planificación

Propósito General (problema principal)	Indicadores Verificables Objetivamente	Supuestos (condiciones necesarias y suficientes)	Tiempo	Responsable	Presupuesto
Objetivos Generales (causas)					
Objetivos Específicos (efectos)					
Actividades					
Resultados					

En esta matriz de planificación se presentan dos indicadores claves:

a) Los IVOs: indicadores verificables objetivamente son muestras -formas de mostrar- que comprueban la realización de la actividad y la concreción de un resultado. Por ejemplo, para una actividad consistente en la realización de un seminario, un IVO puede ser, la lista de participantes con sus firmas y # de documento, el programa. Para los resultados, un IVO puede ser la memoria de la actividad, artículos, ponencias.

b) Los supuestos consisten en el enunciado de las condiciones necesarias y suficientes para la calidad y eficiencia de las actividades y resultados. Por ejemplo, los supuestos pueden ser de tipo metodológico, epistemológico, operativo. Por ejemplo, un supuesto metodológico: el taller se trabajará con la metodología de construcción colectiva ZOPP; un supuesto epistemológico: se definirán trabajos de investigación que responden a cada uno de los dos paradigmas determinados.

Este tipo de planificación permite avanzar verificando calidad, tiempo, cantidad dentro de un marco de trabajo colectivo. La planificación posibilita que cada grupo contribuya con su aporte a la generación de un plan colectivo y general. Frecuentemente, los grupos diseñan dinámicas y metodologías propias, muy ágiles y variadas para el desarrollo y seguimiento del trabajo.

La ejecución de un trabajo planificado desde esta perspectiva permite desarrollar cambios para mejorar, los cuales, en la medida en que se van incorporando en la práctica cotidiana institucional se traducen en un proceso de autorregulación. Solamente después de apropiarse de todo este proceso de autoevaluación que se concreta en un accionar planificado, recién es posible iniciar la reconceptualización.

El proceso de apropiación de la autoevaluación parte de un trabajo caracterizado por un accionar individual, atomizado; pasa por descubrir lo productivo y atractivo de una actividad grupal organizada; el grupo de-

vela que se pueden visualizar, analizar, construir consensos valorando las diferencias.

Cuarta etapa: reconceptualización

Reconceptualización de los aspectos, criterios e indicadores formulados en la acreditación. Se desarrolla como una opción, si la unidad académica decide solicitar una certificación para alguna de sus carreras o programas.

La reconceptualización es el puente que conecta las dos evaluaciones -las cuales responden a paradigmas diferentes-, por un lado el proceso de autoevaluación con fines de autorregulación; por otro, la acreditación como verificación para la certificación. Las acciones de reconceptualización consisten en otorgarles contenido particular y específico a los enunciados de tipo general planteados en la acreditación.

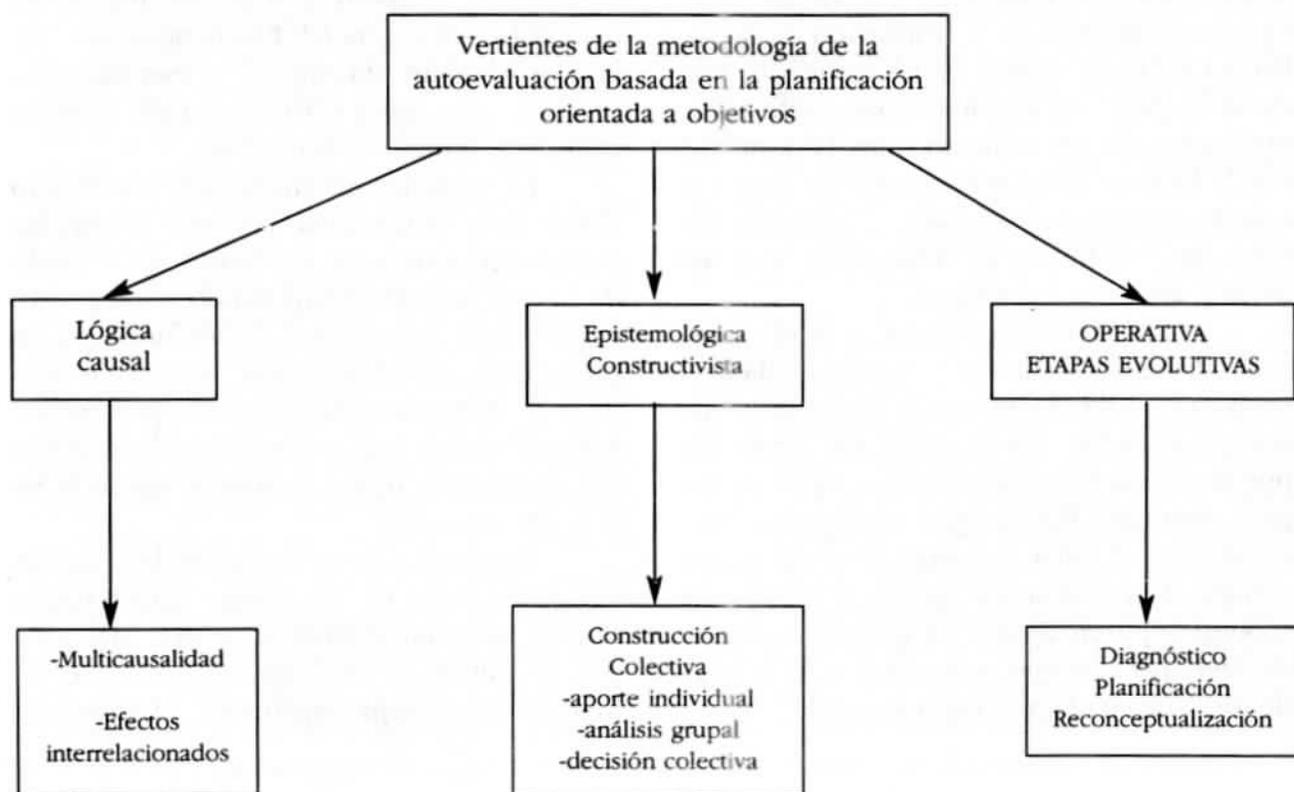
Es necesario aclarar que para la acreditación, se establece la definición de estándares, de manera previa al proceso de autoe-

valuación o simultánea si no hubiere sido hecha. Es contra estos estándares que se confronta la información para la verificación. Además de todos los aspectos, criterios e indicadores que contiene la verificación para acreditar.

2.4. Marco metodológico

El marco metodológico está integrado alrededor del eje de la planificación orientada a objetivos -ZOPP-, al cual corresponden diferentes metodologías específicas para abordar áreas de estudio determinadas. El método del marco lógico -promovido actualmente por el BID (21) para evaluar sus proyectos- se fundamenta en la metodología ZOPP elaborada por la Agencia GTZ. El marco metodológico de la autoevaluación, es una adaptación de ZOPP, está constituida por tres vertientes, de acuerdo con el siguiente esquema, el cual es una elaboración personal:

Metodología del proceso de autoevaluación adaptada de la Planificación orientada a objetivos



El proceso metodológico presentado permite concretar en la práctica una construcción colectiva, el cual es aplicado a los diferentes aspectos como son: perfil institucional, elaborado a partir de la confrontación entre el óptimo y el real; redimensionando la profesión a la luz de las prácticas sociales-institucionales, desde una perspectiva ideológica. En el mismo sentido se aplica la metodología para la identificación de la misión, definición de prioridades, desarrollo de FODA, diseño de estrategias y establecimiento del seguimiento.

Es importante resaltar que la metodología planteada no es una dinámica activista, sino que constituye el canal por donde se construye el trabajo colectivo, en su multidimensional trama social -de poder- con fuertes resistencias al cambio.

3. Aplicación del modelo

La experiencia corresponde al proceso de autoevaluación para el automejoramiento de las cuatro Especialidades de Posgrado en Derecho: Especialidad en Derecho Penal, Especialidad en Derecho Comercial, Especialidad en Derecho Agrario y Ambiental y la Maestría en Derecho Público. Tres de las Especialidades se crearon en 1983: Derecho Agrario, Derecho Internacional y Ciencias Penales. Posteriormente, se cierra la Especialidad de Derecho Internacional y se abre la Especialidad en Derecho Comercial y Derecho Público, esta última en 1986.

En 1988 CONARE, en cumplimiento del acuerdo de creación de nuevas carreras, realizó la evaluación de las Especialidades a los cinco años de su creación.

En la actualidad, están funcionando las tres Especialidades: Comercial, Agrario y Ambiental y Penal; y una Maestría: Público. Los cuatro programas de posgrado funcionan con un promedio de seis profesores por Especialidad, por semestre, y veinte estudiantes cada uno. La Especialidad tiene una duración de un año y la Maestría dos años.

El propósito de este artículo se centra en la construcción, aplicación y evaluación del modelo de autoevaluación participativo, por lo tanto no se incluye en este documento la información de tipo administrativo, numérico, los cuales están disponibles en los archivos y documentación institucional de la Unidad Académica.

Este punto está organizado en dos partes: etapa preparatoria y etapa de ejecución.

3.1. Etapa preparatoria

El proceso de autoevaluación se inicia con la decisión de la unidad académica, por parte de sus autoridades, para autodiagnosticarse con la finalidad de redefinirse en su mejoramiento, en este caso corresponde al Director de las cuatro Especialidades conjuntamente con la Decanatura de la Facultad de Derecho, de la Universidad de Costa Rica, al inicio de mayo del presente año.

A partir de este momento se iniciaron las diferentes reacciones frente a la decisión, por parte de profesores, estudiantes y administrativos. Un grupo de profesores se mostró interesado en la actividad, la encontró oportuna; otro grupo no se mostró interesado, no la consideraba necesaria; otros siguieron al margen de los acontecimientos. Los estudiantes se mostraron interesados, aunque expresaron sus dudas sobre las posibilidades reales de cambios.

En la primera semana de mayo se realizaron dos reuniones preparatorias que consisten en explicar las implicaciones de un proceso de autoevaluación participativo y se plantean diferentes metodologías para desarrollarla. Se trabajó un ejemplo, el cual es una práctica con las autoridades para experimentar un proceso de autoevaluación en toda sus dimensiones.

En este caso, los directores ya conocían la metodología participativa porque ya la habían experimentado en otros trabajos de la Facultad de Derecho, por lo que se dedicó la

sesión al diseño general de las estrategias del proceso de autoevaluación en los programas de posgrado. La Dirección consideró importante incluir en el diseño la opción de acreditación como una posibilidad a decidir posteriormente.

Se analizaron las diversas técnicas para recolectar información cualitativa y cuantitativa, con el propósito de verificar, ampliar y profundizar los trabajos de autoevaluación.

En la siguiente sesión se elaboró el cronograma de actividades del proceso de autoevaluación.

En el caso de las Especialidades de Posgrado en Derecho, el grupo coordinador definió iniciar el proceso de autoevaluación con estudiantes y con graduados, luego profesores y administración.

3.2. Etapa de ejecución del diagnóstico y alternativas de solución

El proceso de autoevaluación se inició con la convocatoria escrita a los graduados correspondientes a los últimos cinco años (1993-1997) y a los estudiantes actuales, a un taller de evaluación de los programas de cada Especialidad, durante las últimas semanas de mayo de este año. Las sesiones se ubicaron en las horas de clase correspondientes a cada Especialidad.

La respuesta fue realmente asombrosa por la disposición a colaborar en la autoevaluación que manifestaron los graduados. Hubo una asistencia de una totalidad de los actuales estudiantes, un cuarenta por ciento de los graduados asistieron a las sesiones en la Facultad y además, los que no podían estar presentes el día convocado, proponían reuniones de evaluación en el Colegio de Abogados, en los Tribunales, en la Corte y en la Facultad los días siguientes. Una de las promociones contó con la totalidad del grupo. Hubo graduados que, como no pudieron asistir a ninguna sesión de taller, enviaron por escrito su evaluación y aportes personales. Algunos de estos casos se presentaron en

Derecho Agrario, posiblemente, porque varios jueces se desempeñan fuera de San José.

En los ocho talleres realizados asistieron, entre un 40% y un 90% en las diferentes promociones de graduados de cada una de las cuatro Especialidades. Además se realizaron reuniones de evaluación con graduados de promociones anteriores a 1993 de las diferentes Especialidades.

Los grupos mostraron un gran interés en continuar en posibles posgrados, como maestrías o doctorados, así como proponer un mejoramiento de los programas. Con estas actividades se puso en evidencia la capacidad organizativa de los graduados y su pertenencia a sus posgrados.

3.2.1 Elaboración del diagnóstico y alternativas de solución

En cada taller, en grupos de 20, la sesión de dos horas se inició con unas palabras del Director sobre la importancia y trascendencia de una autoevaluación, además planteó las razones para emplear este tipo de metodología. Luego, se expuso una brevísima presentación de la metodología en 5 minutos.

Los miembros muestran cierta incredulidad antes de empezar el trabajo y cierto grado de curiosidad por las técnicas explicadas. Frecuentemente, algunos miembros proponen que sería mejor hablar como en plenario, pero se insiste en experimentar la metodología y luego hablar, como está previsto.

Se especifica la importancia de la distribución del tiempo: mitad de la sesión para los problemas y la otra mitad para las soluciones al diagnóstico identificado.

Se solicita escribir en las tarjetas repartidas, con los marcadores distribuidos, todos los problemas que cada uno de ellos percibe en la Especialidad, un problema por tarjeta. Se especifica que se enuncien como situaciones negativas. En los primeros minutos se quedan concentrados y luego se inicia una inusitada velocidad para escribir en las tarjetas cantidades de problemas. A medida que terminan, las tarjetas se agrupan por tipo de

problemas, ya se inicia una tenue forma de organización grupal para pegar las tarjetas. Unos recogen las tarjetas, otros clasifican, otros pegan, otros leen y se genera un clima de producción grupal con graciosos matices por los comentarios que hacen sobre los problemas y la sorpresa de coincidir en la percepción de los mismos, o manifestar asombro por otros que no habían visualizado. Esta actividad dura unos veinte minutos y muestra unas diez listas de problemas, algunos muy reiterativos (varias o muchas tarjetas con el mismo problema). El grupo se muestra muy gratamente sorprendido por la rapidez con se llegó al primer resultado. Seguidamente se inicia el análisis grupal, ordenado de las listas para denominar las categorías de los problemas. Se solicita que de todos los problemas planteados se identifiquen los que constituyen el problema principal. Rápidamente se proponen los principales y por consenso se identifica el/los problemas principales. Se lo coloca en el centro y luego se pide que identifiquen entre todos los problemas, cuáles se pueden considerar causas y cuales se perciben como efectos del principal. Grupalmente se analiza el mapa que se elaboró con el aporte de todos y se llega a la decisión colectiva que ese es el diagnóstico que refleja la realidad de la situación de la Especialidad. El grupo se siente muy satisfecho y aún no sale del asombro de haber logrado tanto trabajo. Los comentarios aportan excelentes apreciaciones sobre el paso de una tradición muy individual de desempeño a la concreción de un trabajo colectivo, organizado. Se observa con cierta preocupación la cantidad de problemas señalados. En la hora siguiente se pide que se defina un plazo en el que ellos se propondrían mejorar sustancialmente el diagnóstico y se solicita que se planteen todas las alternativas de solución (uno en cada tarjeta).

La producción de tarjetas con soluciones es verdaderamente enorme, generalmente es más del doble de los problemas indicados. Ya el grupo se mueve, proponiendo di-

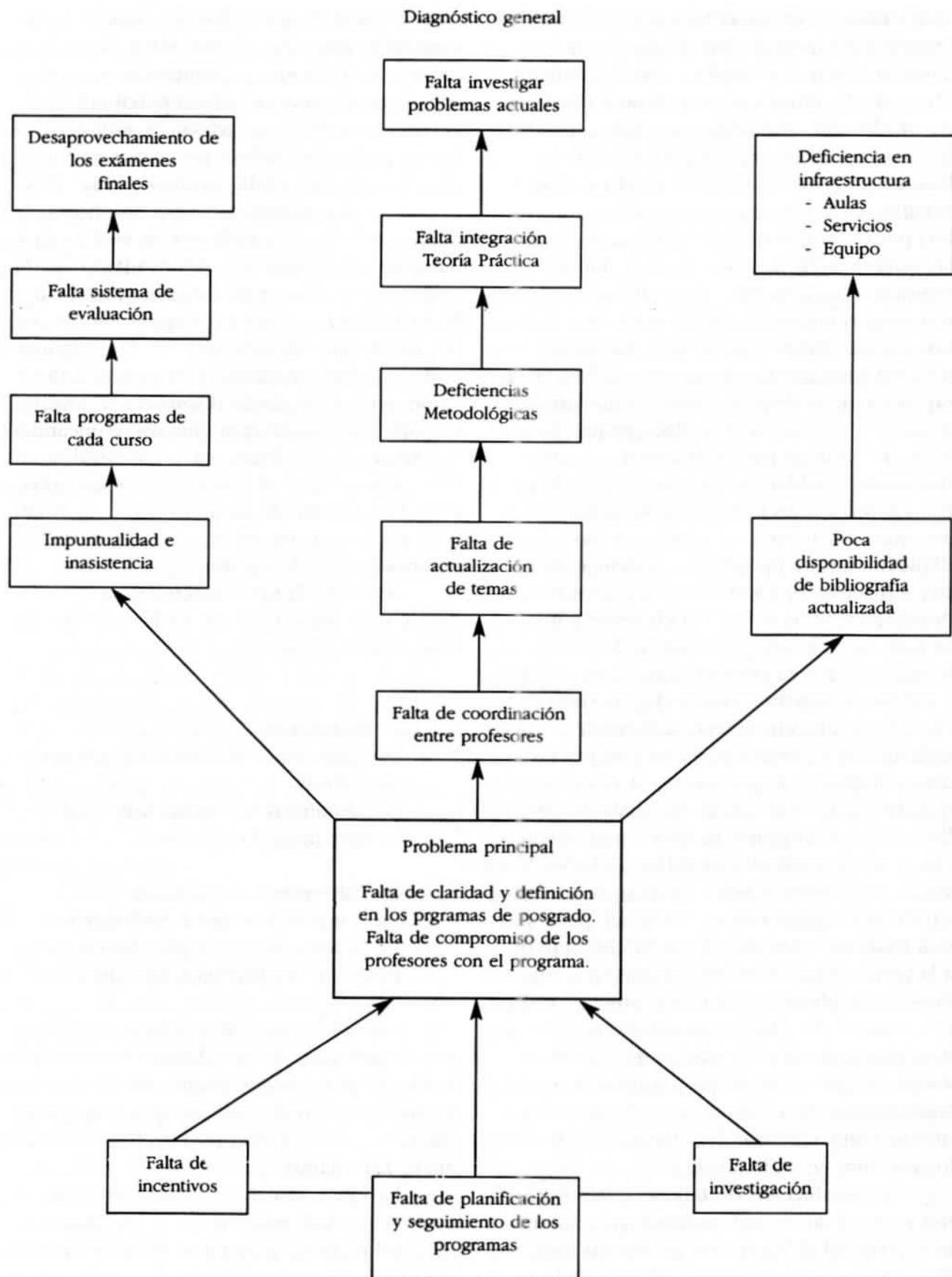
námicas de trabajos ágiles. Se presentan comentarios muy ingeniosos sobre la coincidencia de opiniones y propuestas entre personas que siempre se habían percibido como antagónicas. El clima grupal es eufórico, se hacen profundas reflexiones y por supuesto no faltan chistes. El diagnóstico con las alternativas es el resultado de estas dos horas de trabajo colectivo. Se pide que se evalúe rápidamente la experiencia. El resultado de la evaluación es muy positivo. Reconocen cambios en ellos mismos en sus apreciaciones, de las propuestas identificadas ya hay algunas que ellos pueden realizar, como estudiantes y como graduados. Están dispuestos a llevarlas a la práctica y se designa quienes se encargan del seguimiento. Están muy interesados en saber como sigue el proceso de autoevaluación. La asistente de administración se incorporó en la mayoría de las sesiones de trabajo, en un decidido apoyo.

Se utilizó la misma metodología participativa para identificar en cada uno de los ocho talleres:

- A) El diagnóstico:
- * Los problemas percibidos y categorías de análisis.
 - * Se identifican las causas principales.
 - * Se identifican los efectos.
- B) Las alternativas de solución:
- * Proponer soluciones a problemas.
 - * Proponer soluciones para las causas.
 - * Proponer soluciones a los efectos.

Con el trabajo de autoevaluación que aportó cada uno de los talleres se construyó: un diagnóstico general común a todas las Especialidades, un diagnóstico y un mapa de propuestas de solución para cada una de las cuatro Especialidades.

La ejecución del proceso de autoevaluación con los estudiantes y graduados se inició a finales de mayo y se concluyó a mediados de junio.



Propuestas de solución para el diagnóstico

Como resultado de cada uno de los talleres se produjo una enorme cantidad de alternativas de solución para el diagnóstico planteado. Para cada uno de los problemas identificados se presentaron propuestas de solución, las cuales incluyen conjuntos de actividades, que se enuncian a continuación:

- Definir la misión de los Programas de Posgrado en Derecho.
- Definir el perfil profesional.
- Definir los propósitos u objetivos de la especialidad/maestría.
- Elaborar programas de cursos actualizados, en el marco de los propósitos de la especialidad/maestría, especificar su contribución al perfil profesional.
- Elaborar una propuesta que incorpore las expectativas de las diferentes instituciones estatales con las que el posgrado se relaciona u otorga becas para estudiantes. Definir un plan de seguimiento para verificar el desarrollo.
- Incorporar la investigación en los cursos, especificar los tipos de trabajos de investigación.
- Mejorar la metodología de investigación en cada curso, asimismo incorporar metodologías que permitan la discusión de problemas actuales relacionados con los temas del curso.
- Elaborar propuestas de solución para nivelar los diferentes grupos de estudiantes.
- Definir un sistema de evaluación para cada curso, con el enunciado de claros criterios de evaluación para los exámenes finales, en marco de los propósitos de la especialidad/maestría y del Reglamento del Programa de Especialidades vigente.

Reuniones con los profesores

En las reuniones de profesores el proceso de autoevaluación y acreditación.

El Director del Posgrado expuso el significado, el compromiso y la trascendencia que implicaba un proceso de autoevaluación y acreditación. Se analizó el proceso y sus implicaciones, la voluntad política-institucional para su ejecución, cada uno manifestó su opinión. Se tomó el acuerdo para la realización del taller de evaluación con todos los profesores de las especialidades, posteriormente el plan de mejoramiento se trabajaría en cada Especialidad por separado. Sólo se comentó la metodología del taller porque varios profesores ya habían participado en otras experiencias en trabajos en la licenciatura, específicamente en el curso de metodología de enseñanza del derecho, quienes hicieron las presentaciones correspondientes.

En el segundo taller se elaboró el diagnóstico con una asistencia de profesores, en los siguientes porcentajes: 85%, 70%, 70% y 60%.

El grupo de profesores elaboró el diagnóstico, siguiendo la misma metodología, y propuso un plan de alternativas de solución a los problemas detectados colectivamente. Se identificó que la mayoría de los problemas eran comunes a todas las Especialidades, pero también se señalaron algunos que eran particulares. El plan de alternativas indicaba acciones prioritarias en su ejecución y otras podían ponerse en práctica de manera inmediata. El taller finalizó con la presentación del diagnóstico elaborado por los graduados y estudiantes, el cual fue analizado por los profesores. Es importante señalar que hubo coincidencia en la identificación de la combinación de problemas que convergen en el problema principal y en muchos de los aspectos indicados como causas y efectos. Las diferencias mostraron distintas dimensiones de los problemas, lo cual enriqueció el trabajo de los grupos -en opinión de la mayoría de los profesores-. La dinámica puso en evidencia procesos de cambio muy semejantes a lo descrito en los talleres anteriores.

3.3. Etapa de planificación y seguimiento

Esta actividad consiste en la definición de un plan de trabajo que contiene las alternativas de solución propuestas por los grupos de estudiantes, graduados y profesores, en un tiempo determinado.

Se evidenciaron, entre las Especialidades, diferentes formas de asumir la autoevaluación y, en consecuencia, el plan de acción. En algunas, la respuesta de iniciar el proceso de planificación y ejecución del mejoramiento se dio de manera inmediata, con reuniones semanales y con la participación de la mayoría de los profesores. En otra, las actividades se plantearon para el final del semestre, con el fin de conseguir una mayor participación, concentrándose en los sábados.

Es de vital importancia para el proceso de autoevaluación que los grupos definan su propia dinámica y formas de organizar el trabajo. En este sentido, cada una abordó el plan de acción de manera diferente a partir de un marco de trabajo general planteado por la dirección.

El aspecto común entre la mayoría de ellas es una discusión para definir la forma de abordaje del trabajo y el segundo se centra en la definición de prioridades para realizar en el semestre. A las reuniones asiste la mayoría de los profesores. Se acuerda tomar actas para facilitar el seguimiento de los acuerdos y mantener un hilo conductor del proceso. En las reuniones se distribuyen trabajos entre sus miembros para las siguientes sesiones.

En la definición de prioridades, la mayoría coincide en iniciar el plan con la elaboración de la misión de la Especialidad. En otras, además de la misión, simultáneamente se identifican algunas acciones inmediatas de tipo metodológico y evaluativo, cuyas modificaciones se pretende que se apliquen en la presente promoción. Estas modificaciones surgen de la coordinación entre los cursos y el esfuerzo de integrar teoría, investigación y problemas nacionales.

Se diseñan formas de evaluaciones finales que aporten mejores posibilidades para integrar los conocimientos y permita trabajarlas con los estudiantes en lo que resta del semestre. Estas acciones inmediatas tienen el propósito de dar respuesta a los problemas principales y urgentes que plantearon los graduados y estudiantes en los cuales los profesores reconocen la necesidad de mejorar.

Para la identificación de la misión también se definen estrategias diferentes para su construcción, reconociendo el valor y la necesidad de la elaboración colectiva. En algunos se establecen sesiones específicas para trabajarla con el aporte de todos y a partir de esa base común, constituida por el marco normativo de la Universidad de Costa Rica, de la Facultad de Derecho, de la actualidad, vigencia, pertinencia del conocimiento jurídico en un contexto nacional y regional, caracterizado por un proceso de transformación del estado y un proceso de globalización, a los que el derecho, la Especialidad debe aportar formas de estudio, investigación y alternativas desde una perspectiva republicana, con apego a una concepción de desarrollo con equidad. Esta sesión de trabajo revitalizó la necesidad de definir juntos, con el aporte de cada profesor, la misión de la Especialidad.

En esta sesión se trabajó con tarjetas, para agilizar la elaboración. Era notable la sorpresa de descubrir la coincidencia en el señalamiento de preocupaciones de tipo epistemológico, qué tipo de conocimiento jurídico, cómo trabajarlo metodológicamente, qué investigar, cómo investigar, el papel de la Especialidad en su transición a la maestría, su relación con las instituciones del sector justicia, el papel del ciudadano: su participación, formas de participación en procesos democráticos. Sobre esta base se definen las prioridades que debe establecer la Especialidad/Maestría para elaborar la misión. A partir de la misión se especifica el perfil del profesional que se propone formar y luego se rediseñan los programas de lo que aporta cada profesor para la construcción colectiva del plan de estudio.

En otra de las Especialidades se acordó trabajar la misión conjuntamente con las acciones inmediatas, las cuales ya se mencionaron anteriormente. En cuanto a la definición de la misión, la elaboración partió de la identificación de los problemas nacionales más importantes, considerados con una visión regional, a los cuales la Especialidad/Maestría debiera dedicarse a estudiar, investigar, plantear alternativas, abrir espacios de discusión y análisis sobre estos problemas a nivel nacional, convocando a las instituciones que están involucradas. Se consideró esencial incorporarse a la misión de la Universidad de Costa Rica, desde el aporte específico del campo jurídico y en particular desde la Especialidad/Maestría. Se propusieron estrategias para que los trabajos de investigación respondieran a un eje de problema nacional, al cual aporta cada profesor desde su programa de curso. Durante este semestre se decidió reforzar el estudio de un problema planteado en un curso, el cual sea redimensionado, en lo posible, por los otros cursos. En este caso, en que se presenta un desarrollo simultáneo, se brinda la posibilidad de articular algunas formas de tratamiento de los temas, metodologías y evaluaciones actuales con las futuras.

Al finalizar el semestre, tres de las cuatro Especialidades analizadas han definido y puesto un plan de acción para este semestre, en el cual, varias de esas propuestas de cambio se verificarán en los exámenes finales del mes de febrero.

En la última sesión de diciembre y otros en enero especificarán los planes de trabajo para el próximo año. Es importante resaltar el riguroso seguimiento que se propone para verificar el cumplimiento del plan, sus efectos y su mejoramiento en todas las dimensiones en que se intentan los cambios.

En la medida en que un proceso de autorregulación tiene la capacidad de planificar estratégicamente está concretando un proceso de autorregulación.

Solamente cuando se haya tenido la experiencia práctica de un trabajo de cons-

trucción colectiva, recién es posible iniciar un proceso de reconceptualización de los criterios e indicadores formulados en el modelo de acreditación. La tarea de reconceptualización consiste en otorgarles contenido particular a enunciados generales.

A la fecha de elaboración de este artículo no se ha completado la etapa de planificación y seguimiento, la cual es previa a la cuarta etapa de reconceptualización.

4. Evaluación de la experiencia

La experiencia de autoevaluación de las Especialidades de Posgrado en Derecho se integra en una sucesión de experiencias que se sistematiza, a partir de esta nueva situación. Desde esta perspectiva, la experiencia se evalúa en sus posibilidades de ofrecer los espacios y oportunidades, para que el grupo se organice y se apropie de los procesos que genera, verificando los efectos y cambios que sus acciones producen.

4.1. Evaluación de la organización

En la fase preparatoria, durante la primera práctica de la metodología, cuando los miembros comienzan a experimentar la construcción colectiva que se evidencia en:

- Un primer momento, el mapa de problemas.
- Un segundo momento, la categorización de los problemas/soluciones (las categorías con que se abordan los aspectos no son impuestas, son elaboradas ahí por ellos).
- Un tercer momento, se llega a coincidir en los problemas/soluciones principales no solo se aporta en términos individuales, sino además se discute y analiza grupalmente sobre su magnitud, su jerarquización.

- Finalmente se llega a una decisión colectiva sobre los problemas/soluciones principales (sus causas y sus efectos).

El diagnóstico es la primera evidencia concreta que el grupo se organizó para elaborar una construcción colectiva. La práctica sigue con un análisis de diferentes dimensiones y distintos niveles de profundidad, ahora se define un plazo en el cual se propone llegar a la solución de ese diagnóstico, partiendo de la solución del problema principal y luego proponiendo diversas alternativas de solución a las causas y a los efectos. En este instante, estamos frente al amplio espacio que se le abre a la creatividad. En las experiencias desarrolladas este es uno de los momentos más gratificantes porque el grupo asume la creación colectiva. Verificó por su propia práctica que esta dinámica redimensiona la importancia de la construcción colectiva mediante el diálogo organizado entre los involucrados. Se vivió la experiencia de una organización para participar, aportar, analizar, discutir y tomar decisiones colectivamente.

En consecuencia, el primer nivel de evaluación de la organización lo constituye la práctica que ofrece la metodología de autoevaluación para experimentar la organización como elemento esencial para trabajar colectivamente y democratizar la toma de decisiones.

El segundo aspecto que se debe señalar consiste en que la autoevaluación parte de la propia organización, los grupos involucrados identifican su forma más ágil y eficiente de desarrollar un plan de trabajo. Cada una de las Especialidades define su forma de organizarse para el cumplimiento de lo propuesto. Aunque cada una lo realiza de manera diferente, cada una responde a los lineamientos generales.

4. 2. Evaluación de los procesos

La primera dimensión de la evaluación de los procesos, se centra en los procesos de

construcción colectiva, en este caso la elaboración de la misión, el rediseño de estrategias y metodologías de integración teoría-práctica, investigación-docencia en algunas de las Especialidades.

La segunda dimensión que se evalúa se orienta a la generación del proceso de cambio con la finalidad de automejoramiento para la autorregulación. En términos generales, el tipo de acciones planificadas que se genera a partir de:

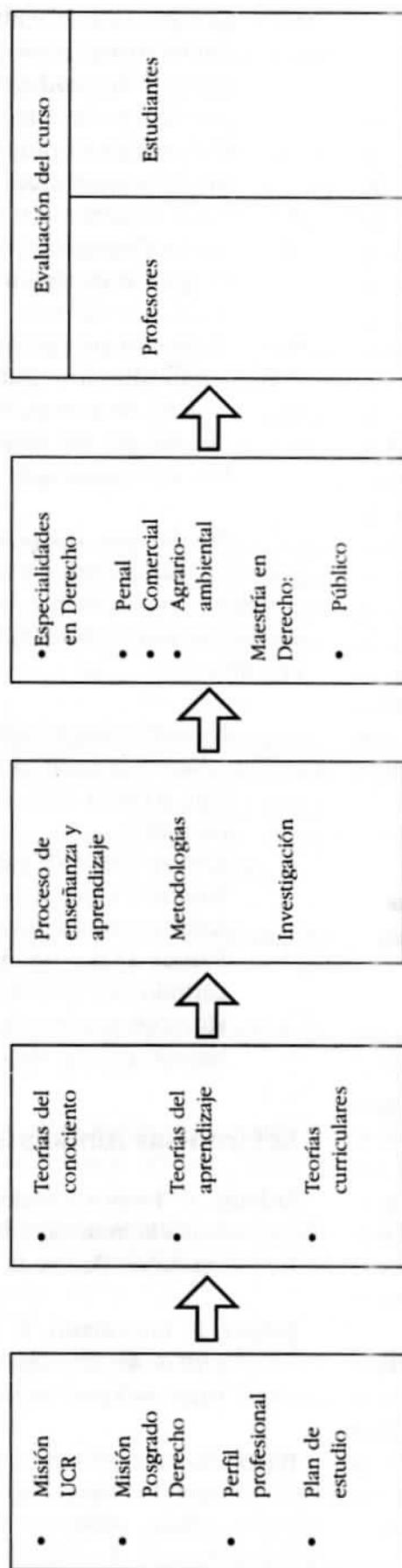
- Un diagnóstico, el cual permite analizar las debilidades, las fortalezas, las amenazas y las oportunidades.
- En una perspectiva de definir su misión colectivamente.
- Identifica acciones prioritarias de intervención.
- Elabora un plan de trabajo para un mejoramiento sostenido.
- Define un sistema de evaluación y seguimiento.
- Se puede considerar una planificación estratégica.

En la experiencia de las Especialidades, solamente una en este momento está elaborando una planificación con todas las características mencionadas. En la página siguiente se presenta un esquema de un proceso de plan estratégico.

En otras, se han definido planes de acción pero todavía no se ha llegado a los dos últimos puntos, arriba mencionados. Ya se ha señalado el trabajo pendiente que se deja para enero-febrero.

En particular, otras Especialidades han avanzado en estos procesos en los cuales se aprecia una definición de acciones prioritarias, fundamentadas en el diagnóstico. La definición de un plan de trabajo que incluye: la identificación de la misión realizada colectivamente, su articulación con los cursos, las prioridades de la investigación, formas coherentes de evaluación, acompañado de un proceso de seguimiento.

Universidad de Costa Rica
 programas de posgrado en derecho
 plan de evaluación estratégica del proceso
 de enseñanza-aprendizaje jurídico



4. 3. Metaevaluación o evaluación del impacto

Este tipo de evaluación se sitúa en verificar las manifestaciones de los cambios, sus efectos o consecuencias. Los procesos de cambio se evidencian en las personas, las interrelaciones, los grupos, la organización y la institución (unidad académica). Desde esta perspectiva, en estas categorías se puede evaluar el impacto. En las Especialidades, el proceso de autoevaluación generó cambios a nivel de las personas: En el tipo de ejercicio de los liderazgos, en las resistencias al cambio, en las formas de participación. En las interrelaciones, se puso de manifiesto en la forma para trabajar de manera coordinada. En el grupo de profesores, se tomó la decisión de integrar cursos y trabajos de investigación, además de elaborar un plan de trabajo colectivo. En la organización, se puede percibir en la forma de toma de decisiones. En la categoría institucional, se observan cambios en la medida en que la misión de la Especialidad está enmarcada en la misión de la Universidad.

5. Comentarios finales a manera de hipótesis para las próximas experiencias

Una de las mayores contribuciones de esta reflexiva sucesión de experiencias consiste en la identificación de ideas claves que relacionan hechos y prácticas institucionales con aspectos teóricos, que en cada caso requieren de una mayor profundización, estudio e investigación. En esta determinada experiencia se destacan como hipótesis para estudiar y profundizar en las próximas autoevaluaciones las siguientes:

- Una de las hipótesis consiste en plantear que los paradigmas de evaluación universitaria se generan en el marco de la propia disciplina, constituyendo la esencia y núcleo de la cultura de evaluación.

- Existiría una relación de continuidad o interrelación entre el área del conocimiento, la producción curricular y la práctica profesional con que se ejerce el poder en la propia disciplina y en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Sería importante visibilizar la estructuración de poder y las singulares formas en que se ejerce en la institución, en la unidad académica.
- Se podría relacionar las prácticas de la autoevaluación participativa con formas de democratizar la institución desde una de sus funciones fundamentales: autorregularse.

Finalmente, los procesos participativos proveen una nueva forma de vernos hacia adentro y hacia fuera, más aún, se trata de ver juntos y crear nuevas formas de interrelacionarnos.

De nuevo, Jorge Debravo, (22) lo dice así:
 ...Vamos a crear el mundo.
 Con pasos y con ojos vamos a crear el mundo.
 Con lo mejor de todas las edades
 Vamos a crear el mundo
 Asidos a esta nueva manera de mirar
 Vamos a crear el mundo (...)
 Ladrillo por ladrillo,
 Hombre por hombre
 Vamos a crear, de nuevo, el mundo

Referencias Bibliográficas

- Ardoino, J. "Propos actuelles sur education". Institut administration des entreprises de Université de Bordeaux. Paris, Francia. 1996.
- Berger, P; Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. 233p. 1984.
- B.I.D. *Método del marco lógico*. Editorial Oficina de Evaluación. BID. San José, Costa Rica. 1993.

- Bourdieu, P. "Outline of a theory of practice". Editorial Cambridge United Press. Cambridge. Reino Unido. 1977.
- _____. *Evaluación del programa de especialidad en Derecho Público de la Universidad de Costa Rica 1986-1989*. Editorial Universidad de Costa Rica. San Pedro, Costa Rica. 1990.
- Conare. *Evaluación del programa de especialidad en Derecho Agrario de la Universidad de Costa Rica 1983-1989*. Editorial Universidad de Costa Rica. San Pedro, Costa Rica. 1990.
- _____. *Evaluación del programa de especialidad en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica 1983-1989*. Editorial Universidad de Costa Rica. San Pedro, Costa Rica. 1990.
- _____. *Evaluación del programa de especialidad en Derecho Internacional de la Universidad de Costa Rica 1983-1989*. Editorial Universidad de Costa Rica. San Pedro, Costa Rica. 1990.
- Debravo, J. *Antología mayor*. Editorial Costa Rica, San José, Costa Rica. 1977.
- Foucault, M. "La arqueología del saber". Editorial Siglo XXI, México. 1977.
- Foucault, M. "La verdad y las formas jurídicas". Editorial Gedisa, México. 1983.
- Freire, P. *Apuntes de la experiencia pedagógica en proceso*. Editorial Siglo veintiuno, Madrid, España. 1977.
- Goldstein, D. "Biotecnología, Universidad y política" Editorial Siglo XXI, México. 1989.
- G.T.Z. Agency. *Guía para la planificación orientada a objetivos*. ZOPP. Editorial Agencia GTZ. San José, Costa Rica. 1984.
- Jofré, A. "La universidad en América Latina, Desafíos y estrategias para las próximas décadas". Editorial Tecnológico de Costa Rica. Cartago, Costa Rica. 1994.
- Kemmis, S. "El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción". Ediciones Morata S.A. Madrid, España. 1988.
- Lobrot, M. *Pedagogía Institucional*. Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina. 1966.
- Lourau, R., et al. *Análisis institucional y socioanálisis*. Editorial nueva imagen. México D.F., México. 253p. 1977.
- Ortiz, A. *Guía general para la Autoevaluación de la Universidad*. Universidad INNCA de Colombia 1994.
- Piaget, J; et al. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Editorial Alianza UNESCO, Madrid, España. 633p. 1975.
- Polo, P. "Taller Centroamericano de Intercambio de Experiencias sobre Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. "La experiencia colombiana en procesos de acreditación". San José, Costa Rica. 1995.
- Popkewitz, T. "Sociología política de las reformas educativas". Trad. Pablo Manzano. Ediciones Morata S.L. Madrid, España. 1991.
- Puigrós, A. y Krotch, P. "Universidad y evaluación. Estado del debate". Editorial Rei Argentina. S.A., Buenos Aires. 1996.
- Ribeiro, D. *La universidad latinoamericana*. 2da. Ediciones. Editorial de la Biblioteca Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. 1971.
- Seminario sobre La Acreditación Universitaria en el contexto internacional, tendencias,

problemas y alternativas de solución. (mayo junio: Santafé de Bogota). "Autoevaluación Institucional en la Perspectiva de la Autorregulación: Fundamento para la Autonomía Universitaria". 1995.

Seminario sobre La Acreditación Universitaria en el contexto internacional, tendencias, problemas y alternativas de solución. (mayo junio: Santafé de Bogota). "Propuesta de criterios y variables de evaluación institucional, para las Instituciones de Educación Superior en América Latina". 1995.

SINAES. "Guía para la autoevaluación de carreras y programas". Editorial CONARE. OPES. San José. Costa Rica. 1998.

Tünnermann, C. "Calidad y Evaluación de la Educación Superior". Ponencia pre-

sentada en el Primer Foro Regional del CSUCA: "La Universidad Centroamericana hacia el Tercer Milenio". San José, Costa Rica, 17 y 18 de octubre de 1996.

. *Estudios sobre la teoría de la universidad*. Editorial EDUCA, Centroamérica. 1983.

Vessuri, H. "Administración de la Calidad Académica en la Universidad Latinoamericana". En Acreditación Universitaria en América Latina. Antecedentes y Experiencias. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. 1993.

Vygotsky, L. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Barcelona. España. 1979.