

Discurso

Entrega de la certificación a carreras de la Universidad Latina de Costa Rica

20 de junio de 2024

Ma. Eugenia Venegas Renault
Por el Consejo Nacional de Acreditación
SINAES

Saludo.

Buenas tardes. Asisto a esta ceremonia, que con mi participación concluye, representando al Consejo Nacional de Acreditación del SINAES y traigo el saludo particular de su presidente señor Ronald Álvarez. Reciban nuestro agradecimiento y saludo a quienes se han hecho presentes en esta ocasión:

A la rectora de la Universidad Latina de Costa Rica, señora Rosa Monge Monge.

A la Directora Académica de Comunicación Colectiva, señora Nazira Castillo Alfaro.

Al Director Escuela Ciencias Biológicas, señor Steve Stephens Cárdenas.

A la Directora Académica Escuela de Ingeniería en Sistemas, señora Fabiola Chavarría Arredondo,.

Y a la Directora General, de Hospitalidad y Turismo, señora Ana Maria Vega Chavarría.

Reciban nuestro saludo distinguidos estudiantes representantes de las carreras que hoy recibieron su acreditación, cuyos mensajes escuchamos.

Muchas gracias por su presencia, señor Vicerrector Académico don Alexander Vargas Céspedes y señor Vicerrector de Innovación, Cristian Bonilla Cruz.

Nos acompaña la Directora Ejecutiva del SINAES, señora Laura Ramírez Saborío a quien agradecemos su presencia en una universidad muy significativa para ella. Y saludo a la directora de la División de Evaluación y Acreditación, Angélica Cordeo.

Señores y señoras que integran el personal académico docente y administrativo, personas invitadas y estudiantes todos.

Esta ceremonia ha tenido en esta tarde el trabajo colaborativo de la Directora de Relaciones Institucionales y Comunicación de esta universidad, Cindy Madrigal, y Cindy Salgado Sanabria, del Área de Comunicaciones del SINAES.

Felicitación.

Antes de compartir con ustedes unas reflexiones sobre nuestro trabajo en el Consejo en materia de acreditación, quisiera decir lo siguiente: Ustedes tienen amplia trayectoria al ser parte del equipo pionero de las ocho universidades que constituyeron el SINAES en el siglo pasado. Aprovecho esa larga trayectoria de 25 años de trabajo para darles un caluroso aplauso por sus logros de calidad en la formación profesional desde carreras acreditadas. **(Aplauso)**

Mensaje.

Mi mensaje en esta tarde lo centraré en cuatro aspectos puntuales de nuestra tarea de certificación. Por lo general no siempre se comparte con los equipos de evaluación de una carrera, las reflexiones que una se lleva en solitario a la casa, producto del trabajo para estudiar la decisión de acreditar una carrera y las inquietudes que nos quedan cuando se avala o no una acreditación o cuando en diferentes momentos del proceso debemos tomar otras decisiones y sin duda, los temas que han reflejado las preocupaciones, las discrepancias, las perspectivas que dejamos asomar, en fin, esos asuntos propios de la academia que tienen muchísimo valor en el trabajo de mirar las carreras universitarias en sus territorios.

Los cuatro temas con los que acojo mis reflexiones que respetuosamente y agradecida comparto con este auditorio de una manera muy puntual, son los siguientes. El primero,

1. Acreditar y re acreditar: dilemas y modelos.

Uno de los tantos asuntos con lo que nos topamos en la valoración de una carrera, es su experiencia en acreditación. No es lo mismo mirar a una carrera que entra por primera vez al terreno de la acreditación con todo el trabajo, costos, recursos y expectativas involucradas, junto a la novedosa experiencia de dejarse ver en su intimidad por los evaluadores externos y mirar a otra, que tiene diversas experiencias en sucesivas acreditaciones a lo largo del tiempo.

Acreditar una carrera, nos demanda una tarea de inter subjetivación cuidadosa. Y aunque el modelo que se ha empleado bordea los mismos asuntos para carreras nuevas o experimentadas, resulta esperable que la que ha pasado por varias acreditaciones, evidencie una superación sustantiva de las debilidades que le fueron detectadas, así como elementos que den cuenta de innovaciones, logros sobresalientes, una progresiva instalación de una cultura de calidad y condiciones de aseguramiento de esa calidad. En estos puntos, es conveniente el cumplimiento satisfactorio de la totalidad de los indicadores que responsablemente la carrera asumió mejorar, dado que los indicadores se establecen para ser cumplidos, no para probar suerte para ver si se pueden dejar para un compromiso de mejora posterior. Eso solo conduce a un arrastre de incumplimientos que no aportan al desarrollo de una cultura de calidad, en especial en carreras con más de una acreditación. Es un tema al que hay que ponerle una atención particular, considerando el verdadero compromiso institucional y cumplimiento que se firma. Hay asuntos cuya resolución o por su naturaleza, se extienden a lo largo del tiempo que dure la acreditación, que serán

siempre inacabados, pero no exige proponer los indicadores adecuados y su cumplimiento de forma tal que puedan ser valorados. Por ejemplo, es casi general que los pares soliciten o recomienden las revisiones de los planes de estudio y que el propio Consejo las secunden. Esta es una tarea necesaria de actualización, de ajuste formativo, de respuesta socio profesional en el desarrollo de una carrera. De manera que es parte sustantiva del compromiso de mejora que debería estar para un plan recién aprobado o no. Pero cuando se escribe el indicador y se define el cumplimiento, una encuentra es frecuente que se marquen consecutivamente las casetillas de los cuatro años que dura la acreditación, con lo que la posibilidad de valorarlo en un tiempo determinado no es posible.

Llamaría la atención a la importancia de precisarlo conceptual y operacionalmente para favorecer la lectura de su cumplimiento en el tiempo. Por ejemplo, se puede puntuar en el indicador que en el año 2 habrá una sesión académica de análisis y decisión de revisiones al plan de estudios producto de una consulta a profesores o coordinadores de área, por ejemplo. Y a mediados del año 3, una valoración de propuestas y mejoras para los siguientes años. O que la revisión del plan de estudios anual será progresiva por grupos de materias, o por ciclos, o por grados si fuera una carrera de varios grados. Eso facilitaría entonces el trabajo de las carreras y permitiría por ejemplo a las personas evaluadoras y a las decisoras de la acreditación, una mirada mejor posicionada de los compromisos y cumplimientos. Este es solo un ejemplo, pero creo que en general el compromiso de mejora debe ser sopesado, realista, fundamentado, bien escrito y bien cronometrado. De otra manera nos preocupa en segundas o más acreditaciones los arrastres de compromisos, o bien, el uso de incumplimientos en mamparas de imposibilidad de cumplimiento por razones difusas o diplomáticas.

Tomo otro ejemplo. Con frecuencia se recomienda formar un equipo académico más sólido y permanente en tiempos de contratación. En ese sentido hay toda una historia y situación específica para cada carrera que debe sinceramente exponerse, porque pueden haber limitaciones o políticas o condiciones que pudieran estar justificando no contar con todo un personal de $\frac{3}{4}$ o más tiempo laboral completo. El modelo pide unos mínimos. Los razonamientos pueden justificar esos mínimos en caso de no lograrse. Me parece que los realismos deben ser claros. La carrera puede hacer su propio espejo de tiempos basado en las verdaderas necesidades y recomendaciones posibles en el contexto de la realidad institucional y la realidad social. Puede que una carrera tenga los recursos para tener a un 80% del profesorado a TC, pero que la contratación de ese personal no sea posible porque los propios académicos pueden haber configurado sus compromisos de trabajo y salarios para no estar de TC en un solo lugar o los cursos o actividades de una carrera no den para tener a todo el personal en TC. Y ahí es donde la gestión de la carrera y la realidad formativa, deben ser sopesadas en una cultura de calidad y en los compromisos a los que la universidad se apunta con la carrera ante una agencia de acreditación. Quizá puede ser significativo que un profesor de tiempo parcial, tenga permanencia en el tiempo pero no jornada de TC. Y eso de alguna manera le da cierta consistencia a la carrera en el área donde el profesor labora sin que este sea de TC. Con frecuencia los salarios no son atractivos para contratar a una persona a TC. Entonces este tema del cumplimiento de mejora, cuando la carrera ya ha

pasado al menos una acreditación, debe ser mejor expuesta, más innovadora y de claro cumplimiento para la siguiente acreditación a no ser que suceda un evento imposible de controlar.

El segundo,

2. No hay asepsia total en la tarea de formar profesionales

La responsabilidad de asumir formar profesionales no es un asunto exclusivo de protocolos, de llenar formularios que solicite un Consejo, que aprueba la apertura de universidades y carreras, ni de aportar documentos, mostrar infraestructura y recursos de todo tipo, profesores, y estudiantes. Es más que eso que se requiere efectivamente. Creo que podemos tener consenso al afirmar que la definición de un plan de formación profesional para intervenir en la vida de los demás, es un asunto ético de gran envergadura. De eso no podemos escapar al ofertar una carrera y publicitarla como carrera de calidad certificada. Al menos en el caso de los principios y valores que ha asumido el SINAES en su construcción conceptual del modelo empleado, el vigente y el nuevo aún pendiente de unas guías, queda manifiesta una conceptualización formativa de esa intervención.

Por ejemplo, uno de los valores que está perfectamente expuesto es el de la Responsabilidad social que a la letra dice: ***“Suscribimos un compromiso con la sociedad costarricense y con la calidad educativa, que trasciende el cumplimiento de los objetivos institucionales para proyectarse hacia la atención de las necesidades nacionales y la rendición de cuentas de manera transparente y oportuna.”***

En el nuevo modelo se expone de manera más descriptiva en el Eje de Formación Profesional y en el Eje de Equidad, Inclusión y Responsabilidad Social, cuando la formación propuesta, trasciende el único propósito de atender el mercado y las demandas de empleo. Me parece que este asunto marca una característica de la calidad de la formación que requiere verse reflejada en el abordaje completo de una propuesta curricular y requiere trascender el papel o la pantalla y posicionarse en la concreción de los procesos formativos. Estos son asuntos que la carrera finalmente recoge en el entramado de la visión que forjan sus estudiantes, sus egresados, los empleadores, el personal académico y que la carrera explicita ampliamente en su propuesta formal. De ahí que la lectura que hacemos de la dimensión del proceso educativo y de los recursos en particular desde los criterios y estándares que se especifican en el modelo de acreditación, nos permiten mirar ese matiz social que la carrera como reflejo de la misma universidad establece. Me parece que este asunto es una valiosa oportunidad para el planeamiento curricular y su actualización constante, porque le posibilita la inserción de datos del contexto, de recursos del contexto, de urgencias del contexto, de problemas a resolver en el contexto y es una ruta para la actualización institucional también. Saber a quién se forma, con qué se forma y para qué se forma, es contar con tres vértices de un triángulo llamemos, de calidad formativa.

El tercero,

3. La formación pedagógica en el imaginario de las jerarquías académicas y la irrupción de la tecnología

Cuando conocemos las valoraciones de los jueces respecto al personal académico, es bastante generalizado encontrar que la formación pedagógica es un tema pendiente. Lo más recurrente es que un profesor universitario se sienta profesional de una disciplina cuando enseña, investiga o administra. Los prejuicios que han rodeado a la profesión docente, llenan los imaginarios de los profesionales no educadores cuando tienen que asumirse profesores de un curso. Es como si decirse profesor degradara la disciplina o simplemente le restara estatus, porque ha sido casi genético en el desarrollo de la enseñanza en el campo de la educación, quitarle el carácter científico a la educación. En eso estoy clarísima de las posiciones conceptuales que hay, precisamente porque el objeto de la pedagogía como ciencia, al ser plural o multidimensional y al haber estado subordinado al carácter científico de la psicología a lo largo de la historia, le ha disminuido la valoración de su estatuto científico.

Hoy día es generalizado el conocimiento científico, que afirma que cuando se trata de formar, es demandante tener conocimiento, destrezas, actitudes y actuaciones producto de una formación científica en educación. La educación es insoluble del hacerse humano, es decir, es antropológicamente necesaria: sin educación no nos hacemos humanos, y educarnos no es hacernos matemáticos, o médicos, o abogados, esas son áreas de conocimiento para una formación particular. El entramado educativo es algo más abarcador. Impone conocimientos de los sujetos en sus realidades compartidas, en sus estructuras físicas, sociales, psicológicas, cognitivas particulares, en sus cosmovisiones únicas, en sus condiciones propias y requiere del concurso de múltiples ramas del conocimiento o disciplinas para poder abordar la enseñanza de algo para alguien. De manera que ir equipados solo con la mochila de temarios de un curso, es una pobre manera de caminar el rico camino de la formación profesional que tiene a un humano contenida en ella. Dicho de otra forma, es ir mal equipado y desaprovechando el tránsito del crecimiento.

Quiero decir con esto, que las carreras que apuestan por la calidad y la excelencia, requieren profesores para las especialidades, sí, pero requieren que sean profesores en el más amplio sentido de la expresión. Este es un faltante enorme y por eso cuando tocan a la puerta de las instituciones educativas los recursos más impactantes por ejemplo tecnológicos, no basta con hacerse con el entrenamiento mecánico de las aplicaciones o funcionamientos, sino hay que apostar por la comprensión en el cerebro humano de cada docente, y mirar y pensar en los alcances formativos mediados por ellos. En mis largos años como profesora universitaria, viví el uso cotidiano de la regla de cálculo, la copia extensa de apuntes, el proyector de láminas de producción casera, el trabajo en grupos, el empleo de la TV y el cine, el power point, el correo electrónico, la bimodalidad en plataformas desarrolladas por alguna universidad y luego por las libres, y luego unos híbridos llamados innovaciones donde cualquier cosa era posible para según las modas, alimentar la idea de novedad. Recuerdo la microenseñanza, la enseñanza modular, la enseñanza problémica, la ideogenomosis del lenguaje total, la educación personalizada, en fin, todas esas vías que se abrieron antes de que en 1990 la atención se comenzara a localizar en ese sujeto que enseña y se le hiciera ver el papel trascendental que ha de jugar en ese acto de ingresar al cerebro de cada estudiante, a la emoción

de cada estudiante, a las fronteras mentales de cada estudiante. La invasión tecnológica es demasiado potente para ir de la mano del pensamiento didáctico que exige más que un uso indiscriminado de cualquier tecnología, un pensamiento pedagógico que lo justifique. El arribo de cada innovación tecnológica para ser aplicada a la educación, desde los celulares inteligentes, y cualquier otro dispositivo, genera sin duda alguna, autómatas encantados con la virtualidad, con espacios virtuales donde físicamente se ven lo menos posible pero interactúan de manera incesante; el uso de presentaciones muy coloridas y bonitas o llenas de texto que sustituyen el verbo del docente o lo acompañan, o el empleo de videos y material diverso, o la inmersión virtual con avatares en escenarios imaginados, en fin, sin conocimiento efectivo del verdadero alcance de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, pero sobre todo en la coherencia y pertinencia socio formativa. Sino cualquier pluma es ave fantástica. Hay realidades. Mientras, el profesor asume su clase, el estudiantado se dispara en mundos virtualizados simultáneamente y ese escenario del vos y yo, no sé cómo llamarlo ahora. Como que la clase física puede ser apenas un escenario posible donde los cerebros están pero funcionan en otras dimensiones. Es deseable que el personal académico asuma con la seriedad que impone formar a alguien, la reflexión pedagógica del empleo de cualquier tecnología y de estas nuevas realidades. Sería interesante ver reflejadas sesiones de reflexión conjunta de estos temas en los compromisos de mejoramiento como tareas propias de la actualización pedagógica.

En aquellas épocas antes del año 2010, la invasión tecnológica era más arcaica, más lenta que la actual. Hoy, tenemos tanta tecnología y realidades de trabajo, y tanta velocidad en la circulación de las comunicaciones, que el asunto hay que tomarlo en serio porque además se trata de una invasión consentidamente impuesta que no todos analizamos en la esencia de su uso formativo en manos docentes y en manos de los estudiantes. Nos sobrepasa e impacta nuestro ser y hacer formativo. Creo que la pandemia fue como el escenario que permitió tomar mejor el pulso de lo que teníamos, lo que llegaba y lo que se avecinaba. La presencia de la tecnología como recurso para la enseñanza y el aprendizaje demanda -con mucha certeza lo digo-, conocer los aportes al campo de la enseñanza en todos los niveles educativos, de las neurociencias cognitivas que como conjunto de disciplinas investigan los procesos cerebrales de manera integrada desde el nivel molecular hasta el ambiente social y cultural. Ser profesor en esta época, es asumir un desafío fascinante porque aquella época de lo mismo para todos, los mismos exámenes para todos, lo mismo para lo mismo, dejó de existir y hoy estamos más convencidos desde la investigación científica, que la tarea de la formación profesional es más compleja, demanda visión multidisciplinaria, no reduccionista y se debe tener mejor claridad del funcionamiento cerebral propio y de los estudiantes.

La tecnología abre importantísimos recursos para la creación de la enseñanza, nos amplía de manera vertiginosa el acceso a la información y al conocimiento producido, podemos desarrollar más el asunto de las mediaciones tecnológicas en la sustitución didáctica, pero esta no es la ocasión para ello, sino lo traigo para llamar la atención de que la formación pedagógica no puede dejar de asumirse conceptual y críticamente desde y para una vía de innovación y excelencia formativa. La formación pedagógica es una vía mucho más rica que la tecnología *per se*, para asumir los procesos formativos humanos desde los

planteamientos de los cursos y con la cual, el profesor se introduce en un campo necesarísimo: la investigación desde la disciplina que enseña y con el uso inteligente de la tecnología.

El cuarto,

4. La trampa académica de la docencia, la investigación y la acción social en la trama formativa.

Esto me lleva a un tema que ha sido caballo de batalla en las disertaciones sobre la actividad académica en la educación superior nuestra, prácticamente desde los años 70 cuando se configuró un poco mejor la triple función universitaria de Docencia, Investigación y Extensión.

Al explorar en los informes de autoevaluación y en los informes de evaluación de pares así como en las reacciones de las carreras o en los compromisos de mejora, se aprecian varios asuntos:

- a. Las tres funciones están disociadas administrativa y conceptualmente.
- b. Pesa la tradición de la formación basada en el trasvase de información y el desarrollo de algunas habilidades prácticas mediante talleres, laboratorios, prácticas, giras que van más dirigidas al desarrollo de contenidos enactivos y simbólicos algunas veces, que a habilidades propias de la investigación o bien, lejanas a la resolución de situaciones del contexto inmediato o nacional o para su difusión en sectores sociales pertinentes de la actividad académica.
- c. Existe una forma predominante de mirar la investigación en las carreras: por una parte la investigación como ejercicio de los académicos para su desarrollo y carrera académica; por otro lado, la investigación como actividad para enseñarla a los estudiantes para cumplir con un requisito de graduación para finalizar la carrera; luego, vemos un abandono casi total de la investigación pedagógica por parte del cuerpo docente o de la carrera como totalidad. Con frecuencia la jerarquización del trabajo académico institucional promueve este tipo de divisiones y la contratación se hace por funciones, con lo cual esa idea de integrar las tres funciones universitarias no pasa de ser una trampa académica universitaria que no resuelve necesariamente asuntos formativos y menos asuntos laborales para integrarlas. Tampoco la planificación curricular y administrativa la aborda.

En busca de conceptualizaciones de la investigación más cercana y pertinente a la formación profesional desde una carrera, parece necesario plantear un marco formativo de la investigación para los estudiantes que requiere de un fuerte dominio del profesor para ello. Cuando una lee aspiraciones en los objetivos de aprendizaje como “formar pensamiento crítico”, “enseñar a resolver problemas”, “desarrollar la innovación”, “desarrollar habilidades blandas”, “promover la narración concreta”, que son algunas condiciones necesarias para la investigación, nos encontramos que si el profesor no investiga no puede enseñar a investigar. Lo que puede hacer es enseñar las interpretaciones de las interpretaciones de quienes han investigado. Por ello es frecuente que los cursos de investigación sean compendios de métodos que no resuelven

el meollo de la formación en investigación. O bien nos encontramos con carreras, departamentos o escuelas que no tienen líneas de investigación pedagógica que involucren a varios docentes de una carrera con o sin estudiantes en esas líneas o investigación que retroalimiente la propuesta curricular, el trabajo de la enseñanza y la evaluación de los estudiantes. Prácticamente se parte de considerar aséptico al docente. De manera que la docencia sigue siendo primordialmente, un trasvase de información y claro, las justificaciones o valoraciones se dirimen en señalar ausencia de contrataciones para investigar. Una cosa no quita la otra, pero es posible realizar trabajos de investigación de corta duración y alcance, estudios de casos, revisión de investigaciones, conferencias de investigadores, y otros mecanismos para romper esa trampa que no resuelve del todo la integración de las tres funciones. Es necesario dialogar de maneras novedosas para lograr esa ruptura y eso pasa sin duda por el diálogo administrativo institucional.

Creo que un modelo de calidad debería también darnos cuenta de esa actuación propia de la enseñanza articulada con la producción y el análisis del conocimiento y su distribución social. Ya de por sí, el ingreso a una universidad es un privilegio.

Como podemos ver, la tarea en la que una carrera acreditada se ve envuelta, contiene realmente un reto en el desarrollo de una cultura de calidad. Porque si además sumamos la preocupación por la dinámica de la vida nacional e internacional que en el campo de la educación superior, cambia necesidades, impone demandas, amplía ámbitos de conocimiento y trabajo, incorpora como he mencionado, numerosa y diversa tecnología a la vida académica y a la vida diaria, no podemos caer en un desconsuelo. En toda esa compulsiva reflexión sobre la vorágine del cambio y los inciertos, desde lo que acontece, termino como miembro del Consejo Nacional del SINAES, con un hálito de esperanza cuando me detengo en momentos como este para alimentarme de la posibilidad de que carreras acreditadas como las de esta universidad, breguen en el ideario de la superación de retos como los que les he participado, y sean espejos para moldear sueños a otras carreras, abrirle a los graduados, las puertas a caminos del desarrollo nacional en todos los aspectos posibles y se sumen a la innovación propia como una característica de su propia calidad.

Muchas gracias por su tiempo y felicitaciones a la ULATINA.