



ARTÍCULO ORIGINAL

# Tensiones y reconfiguraciones de la práctica docente ante el cambio curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>☆</sup>



Alicia Hamui Sutton\*

*División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México*

Recibido el 11 de noviembre de 2015; aceptado el 21 de enero de 2016

Disponible en Internet el 2 de marzo de 2016

## PALABRAS CLAVE

Educación médica;  
Cambio curricular;  
Formación docente;  
Modelo por  
competencias

**Resumen** La Facultad de Medicina de la UNAM inició en 2010 la implementación de un nuevo plan de estudios cuya característica básica fue la de incorporar en las asignaturas el modelo pedagógico de las competencias. El denominado Plan 2010, está centrado en el estudiante y pone énfasis en el autoaprendizaje, lo que de facto transforma los roles que desempeñan los profesores en el proceso educativo. La escasa orientación y capacitación a los docentes provocó tensiones en el interior de los departamentos encargados del diseño curricular de las asignaturas y de coordinar a los alumnos y profesores. Este trabajo analiza, a partir de las siete estrategias de formación docente de Jolly, las variadas respuestas de los sujetos docentes ante los cambios educativos y los desafíos que enfrentan los profesores en los ciclos básicos (dos primeros años de la licenciatura). También aborda las representaciones y las prácticas que desarrollan los docentes en las interacciones cotidianas en el contexto de la reestructuración del campo de la educación médica. En la discusión se contrastan las propuestas de Jolly con el proceso de transformación docente en la Facultad de Medicina.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## KEYWORDS

Medical education;  
Curriculum design;  
Faculty development;  
Competencies/skills

**Tensions and reconfigurations of teaching practice due to a change in the curriculum in the Universidad Nacional Autónoma de México Faculty of Medicine**

**Abstract** In 2010, the Faculty of Medicine of the UNAM began implementing a new curriculum that has as its basic feature the incorporation of the teaching model of skills by subjects. The so-called 2010 Plan is student-focused and places emphasis on self-learning, which

<sup>☆</sup> Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Antropología de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) Ciudad de México, 7 al 10 de octubre de 2015.

\* Autor para correspondencia: Coordinación de Investigación Educativa, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina. UNAM. Tel.:éfono y Fax: +5622 07 65.

Correo electrónico: [lizhamui@gmail.com](mailto:lizhamui@gmail.com)

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

*de-facto* transforms the roles that teachers play in the educational process. The lack of guidance and training of teachers caused tensions within the departments, who are in charge of the curriculum design of the subjects and coordinate student and teacher activities. This work analyses, using the seven teaching training strategies of Jolly, the varied responses of teaching subjects to educational changes and the challenges teachers are facing at the basic levels (first two years of the undergraduate medical course). It also discusses the representations and practices that teachers develop in daily interactions in the context of the restructuring of the medical education field. In the discussion, the proposals of Jolly are contrasted with the process of educational transformation in the UNAM's Faculty of Medicine.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Introducción

La Facultad de Medicina (FM) de la UNAM inició en 2010 la implementación de un nuevo plan de estudios cuya característica básica fue la de incorporar en las asignaturas el paradigma pedagógico de las competencias. El cambio curricular debería ir acompañado de la capacitación docente y la socialización de los planes, programas, contenidos, actualización de las estrategias didácticas y variadas formas de evaluación.

El desarrollo docente es un elemento central en el cambio curricular ya que el papel del profesor interviene en distintos niveles de la institución: personal, organizacional y sistémico<sup>1</sup>. No obstante, la cuestión que surge es ¿cómo se logra el cambio de modelo educativo en los distintos niveles del sistema?<sup>2</sup> Aunque el cambio en los profesores es un factor fundamental que propicia la transformación organizacional, se requieren de muchas acciones paralelas orientadas a la misma meta y con una visión compartida.

La transición hacia un currículum basado en competencias está estrechamente vinculada a la formación docente, es decir, existe una relación recíproca entre ambos que de darse de manera fluida facilita el diseño, la implementación y la evaluación del nuevo plan. Al mismo tiempo la formación docente puede orientar el cambio curricular y favorecer el compromiso para mejorar la enseñanza<sup>3</sup>.

El término «cambio curricular» se refiere a la renovación de los programas, las estrategias didácticas y las modalidades de evaluación bajo modelos pedagógicos distintos. En el caso del Plan 2010 de la FM, el cambio curricular consideró cambios como la incorporación de asignaturas nuevas, la reformulación de los contenidos, el uso de tecnologías para la educación como la simulación, el desarrollo de dominios de competencias (profesionalismo, comunicación) donde se explicitan temas antes implícitos, el aprendizaje en nuevos contextos, la promoción de espacios para la reflexión de la práctica, la adquisición de nuevas destrezas, la incorporación de metodologías de estudio como el aprendizaje basado en problemas, la contratación de nuevos profesores entre otros.

Cuando se introduce un nuevo plan, existen estrategias para preparar a los docentes a responder de manera positiva y efectiva. Los profesores tendrán que aprender nuevos contenidos, jugar distintos roles para enseñar y evaluar. Tanto a los planeadores del currículum como a los líderes

institucionales les corresponde desarrollar estrategias que guíen el cambio<sup>4</sup> con el fin de asegurar una actitud propositiva y comprometida para transformar su práctica educativa y ser los mediadores de la migración curricular.

La pregunta que surge entonces es ¿cómo se construye el cambio en torno al rol del docente? Existen variadas actividades dirigidas a informar y formar a los profesores que pueden ir desde cursos genéricos (menos eficientes) y específicos (de acuerdo a la cultura organizacional), discusiones basadas en revisiones bibliográficas, reuniones para comentar asuntos docentes tanto académicos como administrativos, ejecución de tareas, talleres para la relaboración de los programas, cursos de inducción, espacios para el aprendizaje de nuevas tecnologías para la educación, etc.

Jolly<sup>2</sup> propone siete estrategias en la formación docente para coadyuvar al cambio del modelo educativo:

- 1) Definir el rol y las habilidades con las que pueden contribuir los profesores al cambio, es decir hasta dónde valora su propia iniciativa y su identificación con la propuesta institucional.
- 2) Alinear la formación docente con las metas de la organización y dar seguimiento al desempeño de los maestros, los cursos de inducción no son suficientes. Habrá que lidiar con actitudes y comportamientos variados que van desde el entusiasmo hasta la franca resistencia. Sucede que aunque los docentes están dispuestos al cambio tienden a aferrarse a sus métodos y creencias basados en su experiencia.
- 3) Atender los elementos identificados en el proceso que favorecen y obstaculizan la acción docente y el cambio educativo, como la revisión de los programas, así como la forma en que se operacionalizan y evalúan.
- 4) Capacitar enfatizando los valores del sistema y de la organización y no solo en «las buenas prácticas docentes».
- 5) Asegurar el apoyo institucional antes de iniciar la capacitación, pues el compromiso decidido del liderazgo institucional legitima las iniciativas y ayuda a sobrellevar las resistencias que surgen en el proceso. Además de planes académicos, se requieren acciones políticas, sociales y de intercambio ideológico para impulsar el cambio.

- 6) Involucrar a los líderes del cambio curricular en el trabajo cotidiano del docente para que se sienta acompañado en la transición.
- 7) Tomar en cuenta los factores contextuales, el ambiente educativo, las interacciones sociales y el currículum oculto.

El cambio curricular para los profesores debe ser una oportunidad para el crecimiento personal, la planeación conjunta y la solución de conflictos, donde los involucrados se sientan tomados en cuenta y se identifiquen con la transición de la cultura organizacional. Al considerar su labor docente se perciben como mejores profesores, desarrollan buenas prácticas educativas y forman parte de una comunidad de práctica que los hace identificarse con su disciplina, con sus colegas, sus estudiantes y su entorno organizacional. En algunas instituciones los sistemas de recompensas, incentivos, tiempo protegido para trabajar en las innovaciones, créditos, becas, promociones o premios pueden ayudar a promover el cambio. Lo cierto es que estos procesos requieren planeación, tiempo y mucha energía en su implementación, y esto no siempre sucede.

En este trabajo se analizan las variadas respuestas de los docentes de la FM ante los cambios pedagógicos y las afectaciones en sus prácticas educativas en los ciclos básicos (dos primeros años de la licenciatura). También aborda las dificultades que en la práctica encuentran los docentes en las interacciones cotidianas en el contexto de la reestructuración del currículum basado en competencias en el campo de la educación médica. Se describe cómo la escasa orientación y capacitación a los docentes provoca tensiones en el interior de los departamentos encargados del diseño curricular y la evaluación de las asignaturas, así como de la coordinación de profesores y alumnos.

## Método

Metodológicamente se realizó un estudio cualitativo interpretativo con la técnica de grupos focales cuya muestra recuperó la experiencia narrada por estudiantes y profesores relativa a diferentes aspectos pedagógicos del proceso educativo, entre ellos el desempeño del docente al implementar el Plan 2010. Se realizaron 65 grupos focales donde participaron 557 personas (374 estudiantes y 183 profesores) entre febrero de 2011 y abril de 2013. Se elaboró la guía de entrevista en 2 versiones, una para estudiantes y otra para profesores, y se probó en un estudio piloto con profesores de distintas asignaturas. Los diálogos fueron audiograbados en formato digital con la anuencia verbal de los participantes. La colaboración de estudiantes y profesores fue voluntaria, se les informó del objetivo del estudio y se les aseguró el anonimato.

Después de la generación de los datos, se estandarizaron los criterios para sistematizar la información: se elaboró un árbol de categorías, se codificaron las transcripciones derivadas de los audios, se organizaron los testimonios por categoría, se triangularon las fuentes según la teoría fundamentada modificada<sup>5</sup>, y se elaboró un reporte con los hallazgos de investigación que fue entregado a las autoridades de la FM. A partir de los documentos producidos se elaboró el trabajo que aquí se presenta<sup>6</sup>.

## Consideraciones éticas

La autora declara la existencia de consentimiento informado de todos los profesores y estudiantes asentado en las audiograbaciones, siempre de manera anónima. Previa anuencia verbal, todos los participantes supieron el objetivo del estudio y decidieron participar libremente.

## Resultados

Con la implementación del Plan 2010, se han impulsado políticas institucionales, que con mayor o menor resistencia, buscan cambiar el arquetipo de la enseñanza tradicional para dejar entrar formas pedagógicas modernas que transformen la experiencia de aprendizaje en los estudiantes. El cambio hacia el paradigma de las competencias<sup>7,8</sup> en la FM fue impulsado desde arriba, ahí se elaboraron los planteamientos básicos y los lineamientos generales. El reto estaba en la difusión del modelo y su adopción creativa por docentes y alumnos. Los departamentos se dieron a la tarea de transformar los programas de sus asignaturas y las estrategias didácticas para cumplir con el nuevo conjunto de disposiciones educativas.

Según los testimonios de los profesores, las representaciones sociales sobre las competencias aparecen difusas y por lo tanto difíciles de efectuar, como se muestra en el siguiente testimonio:

«Sí hay capacitación, pero los problemas surgen porque los profesores no estamos todavía conscientes de que tenemos que impartir cursos por competencias y hay profesores que seguimos en la inercia impartiendo las cosas como las aprendimos. Muchos de los que tomamos los cursos nos dimos cuenta de que antes de que se implementara este plan pues ya lo dábamos como competencias, pero cuando nos gana el tiempo somos muy tradicionales». (P130612F/2.º año).

En el momento en que los profesores tuvieron que poner en marcha los programas, se enfrentaron al problema de operacionalizar las competencias y no tuvieron la instrucción necesaria para aplicarlas en sus actividades didácticas y menos en las evaluaciones.

«Sí, ya estamos metidos en competencias, pero me pregunto ¿cómo se evalúan las competencias realmente?, ¿cuántos profesores han sido adiestrados, enseñados sobre competencias? No hay respuesta». (P080612M/2.º año).

En el transcurso de los acontecimientos, la institución ha respondido tímidamente ante el desafío, pues los profesores ya no buscan definiciones o conceptos, sino el acompañamiento de expertos en educación para realizar, supervisar y realimentar los cambios en su práctica docente cotidiana.

«Necesitamos gente experta que nos dé ese tipo de cursos porque es muy bonito todo lo que nos dieron en la parte de competencias, pero cuando preguntamos en el curso: "oiga y cómo la aplicamos" pues "ah bueno pues entonces regresamos a la parte teórica", lo que necesitamos son herramientas que nos permitan desarrollar nuestra función». (P050612F/2.º año).

Los profesores se resisten a tomar los cursos que ofrece el área de formación docente o si los toman siguen enseñando igual, los maestros no acuden, sobre todo los de mayor antigüedad, y los cursos se cancelan.

«Hay un curso o dos al año y pocos profesores se meten y por eso los cancelan. Cada profesor tiene su método y cada profesor enseña como mejor cree que es». (P010313M/1.º año).

«Es muy importante para nosotros querer tomar los cursos pero muchas veces los horarios en los que se imparten no son accesibles». (P15022013F/1.º año).

Por su parte, en los departamentos, las ocho competencias definidas en el Plan 2010 de la FM, en una primera etapa fueron acogidas e incorporadas en los nuevos programas de estudio. Cada departamento rediseñó los contenidos de sus asignaturas con el fin de ajustarlas al «currículo nuclear», esto por la gran cantidad de información médica en cada área del conocimiento que saturaba los temarios de las materias. Según el Plan 2010<sup>9</sup> en la selección de temas se decidió identificar los conocimientos mínimos necesarios para el médico general, evitar la redundancia e irrelevancia de la información y hacer énfasis únicamente en aquellos puntos que se consideraron imprescindibles para la práctica del médico general desde un planteamiento integrador. La intención también era actualizar las estrategias didácticas y utilizar métodos más integradores como el estudio de casos, incorporar las TIC en la dinámica académica, revisar y renovar las fuentes bibliográficas utilizadas, entre otras tareas<sup>10</sup>.

Los cambios en los programas y la tarea de la capacitación docente requirieron que cada departamento convocara a sus profesores, tanto de tiempo completo como de asignatura, para explicarles e instruirlos en el manejo de los contenidos, las actividades docentes a desarrollar y las formas de evaluar los cursos. Este entrenamiento fue más o menos profundo, en algunos departamentos solo se dieron indicaciones generales, mientras que en otros se revisó el diseño clase por clase para asegurar la comprensión de los temas y aclarar las dudas.

«No tuvimos capacitación, pero sí un curso de inducción y otro para ver qué estructura o cómo el departamento proponía que se debían llevar las prácticas». (P120312F/1.º año).

Los grandes retos pedagógicos para los profesores más que en los contenidos teóricos disciplinares estaban en el aspecto metodológico. La manera de llevar el curso, el espacio otorgado a la reflexión de los estudiantes, la carga académica adecuada, la consulta de fuentes, fueron algunos de los aspectos relevantes. En el siguiente testimonio se alude al cambio necesario para transitar de la educación centrada en el profesor a la educación centrada en el estudiante.

«Necesitamos capacitación constante para quitarle esa idea cuadrada al profesor de: “dar la clase”, “dar la clase”, y que la cambie por “darle responsabilidad al alumno”». (P150213F/1.º año).

En los diferentes departamentos, no solo los médicos dan clases, también hay biólogos, químicos, psicólogos,

sociólogos, etc. que imparten cátedra. En ocasiones los profesores no médicos muestran dificultad para manejar adecuadamente los casos clínicos, por lo que el departamento brinda materiales como monografías para que tanto profesores médicos como no médicos tengan información básica para enseñar los casos clínicos. Una de las aspiraciones pedagógicas que existen en la FM es lograr igualar la calidad educativa y asegurar que los estudiantes porten conocimientos básicos comunes, por lo cual los profesores imparten los mismos contenidos. Para los profesores no médicos, y los departamentos que los contratan, esto constituye un desafío por la heterogeneidad de su formación profesional.

«... la monografía es para que el profesor la lea y sepa más o menos lo que va a explicar porque no todos los profesores del departamento tienen una formación médica, también hay que homogeneizar a los profesores para que expliquen más o menos lo mismo, las monografías son muy útiles porque hace homogénea a una generación y al menos están seguros de que están recibiendo un mínimo de clínica». (P220220130F/1.º año).

La tradición jerárquica que impera en la profesión médica, donde el profesor es el portador de la sabiduría científica y no se le cuestiona ni en sus conocimientos ni en sus habilidades pedagógicas, es un orden difícil de erradicar en algunos profesores y opera como obstáculo para el cambio pedagógico.

## Discusión

Mucho se ha avanzado en el proceso de cambio curricular, las distintas instancias de la FM han asumido el desafío y trabajado arduamente en la transformación pedagógica que el modelo de competencias implica. No obstante, un área de oportunidad es la de la capacitación docente, que constituye un termómetro del cambio cultural organizacional. Retomando las estrategias propuestas por Jolly para el cambio del paradigma educativo, con respecto a la primera estrategia, existe una tensión entre, por un lado, los métodos y creencias con que los profesores se sienten cómodos al impartir sus clases, y, por otro, las nuevas disposiciones de la organización, de tal suerte que el proceso de alinear las metas de la institución y el desempeño docente no ha sido del todo eficiente (segunda estrategia) ante las resistencias mostradas. Sobre la tercera propuesta, los elementos expresados por los profesores que favorecen u obstaculizan su acción docente han sido atendidos por los departamentos más que por la coordinación de formación docente. Esta última sería la encargada de transmitir los valores y las metas de la institución (cuarta estrategia), pero los cursos que ofrece son poco atractivos para los profesores. Por otro lado a pesar del decidido compromiso del liderazgo institucional (quinta estrategia) la capacitación docente aún requiere del involucramiento en el trabajo cotidiano del profesor (sexta estrategia), así como identificar los factores contextuales (séptima estrategia) que favorecen o dificultan la transición curricular.

## Conclusiones

En la FM la formación docente muestra avances notables, pero también dilaciones importantes que pueden frenar de manera significativa la implementación del Plan 2010. La tarea de actualizar y capacitar a los profesores en las competencias para aplicarlas en la práctica educativa es ardua y urgente. Requiere de imaginación para motivar a los profesores, de robustez pedagógica para incidir en la transformación didáctica, regulación institucional para normar las prácticas y elevar la calidad docente, así como el contacto con la realidad de la salud de la población, entre otros elementos indispensables para transformar y mejorar la educación médica.

## Responsabilidades éticas

**Protección de personas y animales.** Los autores declaran que para esta investigación no se han realizado experimentos en seres humanos ni en animales.

**Confidencialidad de los datos.** Los autores declaran que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

**Derecho a la privacidad y consentimiento informado.** Los autores han obtenido el consentimiento informado de los pacientes y/o sujetos referidos en el artículo. Este documento obra en poder del autor de correspondencia.

## Financiación

La Secretaría General de la Facultad de Medicina apoyó con el presupuesto para las transcripciones de los audios.

## Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

## Agradecimientos

A los académicos que participaron en la primera fase de la evaluación cualitativa del Plan de Estudios 2010: Margarita Varela Ruiz, Tania Vives Varela, María Esther Urrutia,

Rocío García Durán y Omar Fernando Ramírez de la Roche. A Jiewen Ye Huang y Senyasen Castro Ramírez, pasantes de servicio social que colaboraron en la investigación del proyecto y enriquecieron el trabajo colectivo. A la Lic. María Fernanda Gómez Sosa que transcribió los audios de los grupos focales.

## Referencias

1. Dath D, Lobst W. The importance of faculty development in the transition to competency based medical education. *Medical Teacher*. 2010;32(8):683–6.
2. Jolly B. Faculty development for organizational change. En: Steinert Y, editor. *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice*. Montreal: Springer; 2014. p. 119–37.
3. Snell L. Faculty development for curriculum change: toward competency based teaching and assessment. En: Steinert Y, editor. *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice*. Montreal: Springer; 2014. p. 265–85.
4. Steinert Y. Faculty Development for Postgraduate Education - The Road Ahead. Members of the FMEC PG consortium; 2011 [consultado 27 May 2015]. Disponible en: [http://www.afmc.ca/pdf/fmec/21\\_Steinert\\_Faculty%20Development.pdf](http://www.afmc.ca/pdf/fmec/21_Steinert_Faculty%20Development.pdf)
5. Glaser B, Strauss A. *El desarrollo de la teoría fundada: estrategias para la investigación cualitativa*. 7.ª ed. Illinois: Aldine Transaction; 2012.
6. Hamui Sutton L. Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias. En: *Un modelo de evaluación curricular cualitativa*. Facultad de Medicina UNAM. México: Editorial Díaz de Santos; 2014. p. 98–109.
7. Frank JR, Mungroo R, Ahmad Y, Wang M, De Rossi S, Horsley T. Toward a definition of competency based medical education in medicine: a systematic review of published definitions. *Medical Teacher*. 2010;32(8):631–7, 2001.
8. Holomboe ES, Snell L. Principles of competency based education: better preparation of learner for practice. En: Sherbino J, Frank J, editores. *Educational design: A CanMEDS guide for health professions*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons in Canada; 2011. p. 7–12.
9. Plan de Estudios 2010 y Programas Académicos de la Licenciatura de Médico Cirujano. Facultad de Medicina, UNAM, 2010 [consultado 27 May 2015]. Disponible en: [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir\\_ver=16](http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=16)
10. De Camillioni ARW, Celman S. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós; 1998.