

LAS PRÁCTICAS DEL SEGUNDO AÑO EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM: UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO

LIZ HAMUI SUTTON

MARÍA ESTHER URRUTIA AGUILAR/ ROCÍA GARCÍA DURÁN/MARGARITA VARELA RUÍZ/ TANIA VIVES
VARELA/JIEWEN YE HUANG/OMAR FERNANDO RAMÍREZ DE LA ROCHE
FACULTAD DE MEDICINA, UNAM

RESUMEN: Se realizó una evaluación cualitativa de las prácticas de las materias de segundo año para detectar el cambio educativo a partir de la implementación del Plan de Estudios 2010 que introdujo un currículo mixto por asignaturas con enfoque por competencias. Se codificaron y categorizaron las transcripciones de 27 audios de grupos focales realizados en el segundo semestre de 2012 donde participaron alumnos, así como profesores de las asignaturas obligatorias. Estas son: Farmacología, Fisiología, Microbiología-Parasitología (área biomédica), Introducción a la Cirugía e Informática Biomédica II (área clínica) y Promoción de la Salud en el Ciclo de Vida (área sociomédica y humanística), todas de duración anual excepto Microbiología e Informática. Utilizando la propuesta teórica de la deconstrucción de Derridá, se ubicaron las tensiones y no tensiones en cada asignatura bajo el supuesto que en el análisis de las tensiones expresadas por los sujetos pedagógicos y la manera en que se resolvieron en la práctica cotidiana se evidencia el alcance del cambio

educativo en el sentido planeado, en sentido opuesto al esperado o en otros no intencionados. Una vez identificadas las tensiones, se clasificaron en siete tipos: estructurales, articulación, ajuste, coordinación, éticas, conceptuales y didácticas, para relacionarlas con las problemáticas halladas y finalmente sugerir recomendaciones. La conclusión fue que el cambio se ha dado con ritmos diversos, de manera más rápida y profunda en el área curricular, más lenta en la dimensión didáctica y con más conflictos y menos intensidad en la evaluación y capacitación docente.

PALABRAS CLAVE

Evaluación cualitativa, prácticas en educación médica, deconstrucción, tensiones, experiencias de estudiantes y docentes.

Introducción

En 2010 fue aprobado en la Facultad de Medicina (FM) de la UNAM un nuevo Plan de Estudios que introdujo cambios significativos en la estructura y organización curricular. Se ha implementado por dos años generando innovaciones, ajustes, problemas y

contradicciones. La FM ha mostrado interés en evaluar y darle seguimiento puntual a los efectos que el Plan 2010 ha tenido en su dinámica educativa. Este estudio se centra en las prácticas de las asignaturas obligatorias de segundo año: Farmacología, Fisiología, Microbiología-Parasitología (área biomédica), Introducción a la Cirugía e Informática Biomédica II (área clínica), Promoción de la Salud en el Ciclo de Vida (área sociomédica y humanística), todas tienen una duración anual excepto Microbiología e Informática.

El Plan 2010 ha significado un desafío curricular, tecnológico, didáctico y de evaluación que se expresa en la dinámica interna de los Departamentos y en el ritmo de adecuación a la propuesta denominada por competencias (1). Cada una de las asignaturas mencionadas considera una parte teórica y otra práctica a la que se le asignan horas de clase, sólo en Informática Biomédica II esta distinción está ausente. Una parte importante de las competencias son los conocimientos procedimentales, en las prácticas se aprenden técnicas y se realizan ensayos que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales o simuladas.

El objetivo de este trabajo es analizar los procesos educativos en las prácticas de algunas materias obligatorias de segundo año, con un enfoque cualitativo, para entender el cambio en la dinámica escolar derivado del Plan 2010, a través de la experiencia de profesores y alumnos.

El marco conceptual de la investigación está inspirado en la propuesta de la deconstrucción de Derridá (2). En todo proceso de cambio educativo, se generan tensiones, entre lo que se planea y lo que de hecho sucede. Surgen contradicciones, discrepancias, inconsistencias, ambigüedades y problemas que se manifiestan en desestabilizaciones a distintos niveles del sistema, desde lo más simple a lo más complejo. La introducción de nuevas concepciones y dinámicas pedagógicas, como el enfoque por competencias, interpela la tradición disciplinaria y profesional de la enseñanza de la medicina y moviliza los usos y costumbres de la institución. En este trabajo sostenemos que en el análisis de las tensiones expuestas por los sujetos pedagógicos y la manera en que se resuelven en la práctica cotidiana se expresa el alcance del cambio en el sentido planeado, en sentido opuesto al esperado o en otros no intencionados.

Un trance deconstructivo al mismo tiempo usa y problematiza categorías (currículum, didáctica, evaluación, entre otras) y surgen preguntas como ¿de qué manera el currículum

por competencias moviliza la planeación e implementación de contenidos en cada Departamento que imparte una asignatura?, ¿en qué áreas se generan tensiones y es posible el análisis deconstructivo que refleja la dinámica del campo en distintos niveles?, ¿qué se produce en los momentos deconstructivos?, ¿qué sucede cuando en la narrativa los enunciados y las palabras nos llevan a otra parte distinta a la esperada? Atender a las rasgadas es preguntarnos como investigadores ¿cuáles son los filtros, las estructuras de pensamiento compartidas que median la experiencia y se reflejan en las huellas de la dinámica cotidiana?, ¿qué dicen las voces de quienes viven los procesos de transformación?

Al analizar las consistencias, los tropiezos o la manera en que se improvisan las soluciones en cada circunstancia, surgen nuevas modalidades educativas, emergen conceptos inéditos en el encuentro pedagógico y se expresa la presencia de la alteridad, en lo que interpela y desestabiliza. La deconstrucción denota movimiento, en los grupos focales, los momentos deconstructivos aparecen cuando los entrevistados se refieren a las disrupciones que alteran y perturban el discurso. Derridá explica que la deconstrucción no es un método formulado, ni una herramienta unificada, para nosotros es lo que ronda en la búsqueda, un acercamiento a la realidad, el significado que emerge en el acto pedagógico. Lo anterior obliga a leer y releer los datos en los testimonios para entender los momentos de deconstrucción y lo que provocan. Es a través de la inclusión de la diferencia que surge la tensión que indica el evento deconstructivo. La experiencia de los sujetos entrevistados no es “la verdad”, sino la expresión de una conciencia colectiva que revela la dinámica de un campo donde se juega el cambio educativo.

Contenido

En el análisis de los testimonios transcritos de los 28 grupos focales realizados (12 de profesores y 15 de alumnos regulares y del Programa de Alta Exigencia Académica, PAEA) en el segundo semestre de 2012, se utilizaron códigos y categorías para clasificarlos, de acuerdo a la teoría fundamentada (3) utilizando el esquema pedagógico clásico (currículum formal, didáctica, evaluación, acreditación, así como las relaciones entre los sujetos pedagógicos). Con base en ese modelo identificamos las áreas educativas que marchan sin problemas, es decir, aquellas donde fluyen las tareas cotidianas de manera adecuada, a esos procesos los llamamos “no tensiones”. Sin embargo, buscamos tensiones que atravesaran lo educativo en distintos niveles,

escenarios e intensidades para deconstruir, hallar las huellas de la tradición e interpretar la innovación.

En este ejercicio teórico construimos una tipología de tensiones que nos permitiera dar cuenta de las particularidades de las transformaciones institucionales estructurales y micro-sociales en las diversas áreas de la organización. A continuación se presentan las tensiones identificadas, una definición preliminar y operativa que manejamos en el transcurso del análisis y un ejemplo de testimonio extraído de las transcripciones de los grupos focales.

1.- Tensiones Estructurales: se refieren a la dimensión sistémica de un campo específico, en este caso de la FM, cuya tradición educativa ha sido sedimentada por siglos. No alude a contenidos específicos sino al diseño institucional que subyace, a la lógica organizacional que distribuye de manera específica lo académico, lo administrativo, lo económico, lo social y lo cultural, entre otros aspectos. Por ejemplo, en la aplicación de los mecanismos de evaluación, en las modalidades de acreditación, en la disciplina y los hábitos profesionales, entre otros.

Una muestra de tensión estructural aparece en Fisiología donde no hubo una adecuada integración de la teoría y la práctica, lo cual se agudizó al impedir que los profesores de práctica impartieran conocimientos teóricos. Un alumno se expresó así:

“nuestra profesora trajo a un cardiólogo para que nos diera una explicación del corazón y estuvo muy bien, pero en nuestra siguiente clase nos comentó que el coordinador la regañó porque no podía darnos teoría.” (AR210312M/Fisio-1)

2.- Tensiones de Articulación: aluden a la manera en que se relacionan las asignaturas en un mapa curricular, y pueden ser de dos tipos: horizontales -entre las asignaturas y actividades académicas de un mismo año escolar-, y verticales – entre las asignaturas o actividades académicas en distintos años. En esta interrelación surgen ponderaciones objetivas y subjetivas que se expresan en la importancia que se le asigna a cada materia y que influye en su identidad. Por ejemplo, las materias obligatorias relacionadas con el modelo biomédico se consideran más relevantes que las del área socio-médica. El tiempo y los créditos también reflejan esa distinción que se plasma en el curriculum formal y oculto.

En Microbiología y Parasitología el tiempo destinado para el laboratorio fue insuficiente debido a la gran cantidad de temas programados, por lo que algunas prácticas se quedaron inconclusas, tanto alumnos como profesores se sintieron saturados con la información. La manera que encontraron para solucionarlo fue elaborando resúmenes grupales al final para facilitar el estudio. Así lo expresó una profesora:

“Dentro de la práctica es andar rápido, hacer el reporte, ver las preparaciones que ya nos dan, sembrar, ver los resultados y aparte hacer la tinción, entonces a veces si es mucha presión” (P180612F/Micro-2)

3.- Tensiones de Coordinación: La coordinación (4) entre las distintas instancias internas (laboratorios, salones de cómputo) y externas (Unidades de Medicina Familiar del IMSS) resulta básica para el desarrollo de las competencias profesionales. El enlace entre departamentos (interdepartamental), al interior de los departamentos (intradepartamental), entre profesores de teoría y práctica, con el personal de salud asistencial, académico y administrativo en las clínicas fuera de la Facultad (extra-departamental), se vuelve central en la implementación de los programas de prácticas que requieren de comunicación fluida y permanente.

En la asignatura Promoción de la Salud en el Ciclo de Vida, los alumnos acudieron a Unidades de Medicina Familiar a realizar las prácticas. Se detectó desorganización entre las instancias internas (FM, UNAM) y externas (IMSS) para llevar a cabo las actividades por lo que tuvieron que improvisar diversas actividades no programadas con los estudiantes. Así se expresó una profesora:

“yo llegué a meter a los alumnos hasta urgencias y eso no tenía nada que ver con lo planeado” (P060612F/SP2-1)

4.- Tensiones de Ajuste: en todo proceso de cambio se generan resistencias y cuestionamientos a las innovaciones propuestas. Estas conductas son experimentadas de forma diferente por los sujetos pedagógicos involucrados (planificadores académicos, autoridades, profesores, alumnos, instructores...). Puede haber ajustes generacionales (entre profesores y alumnos), tanto en la didáctica como en el uso de la tecnología educativa, o pueden expresarse en la resistencia a cambiar los programas de las asignaturas, a modificar el tiempo y el espacio de las actividades o, a evaluar con

modalidades distintas. La defensa de la autonomía docente puede manifestarse en la oposición a seguir políticas institucionales.

En Farmacología los estudiantes percibieron que los profesores no estaban capacitados para impartir las prácticas y que las ideas innovadoras de la nueva generación de docentes no podían aplicarse debido a la resistencia que presentaban los demás profesores. Un alumno lo percibió así:

“no, no están capacitados, tengo profesores que son nuevos, con nuevas ideas pero el problema es que tienen detrás mucha gente de antes y es difícil hacer que se complementen las dos parte. Tenemos personas que quieren hacer cambios, que quieren hacer cosas buenas pero hace falta ser cooperativos. Mi profesor titular de primero no sabía nada del programa que estábamos utilizando y él estaba llevando su programa, como él quería, y como él estaba acostumbrado.” (AR230412M/Farma-2)

5.- Tensiones Éticas: en el curso de las prácticas de las asignaturas, surgieron dilemas éticos que interpelaron los valores de los sujetos pedagógicos. Cuestiones relacionadas con el sentido moral del bien y el mal se expresaron en las interacciones personales, en el trato a los animales, o en la enseñanza simulada, entre otras.

En el caso de Fisiología se detectó falta de materiales y de mantenimiento del equipo para las prácticas, no obstante, lo que los alumnos consideraron poco ético fue que las ratas para las prácticas se encontraban en malas condiciones de alimentación y cuidado. Ante esto, los profesores suplieron los experimentos por actividades teóricas o se improvisaron ejercicios. El testimonio siguiente explica la situación:

“En mi grupo no trabajamos con los ratones porque tenían una semana sin darles de comer, entonces no quisimos hacer la práctica de la glucosa.” (AR210312F/Fisio-1)

6.- Tensiones Conceptuales: surgen cuando hay una discrepancia entre el saber y el saber hacer, es decir, cuando no se es capaz de trasladar los conocimientos abstractos a la solución de problemas prácticos. Los conceptos aprendidos no se aplican en situaciones concretas y las competencias no se efectúan.

En Informática Biomédica II, los profesores entrevistados mencionaron que fueron capacitados para manejar un currículo mixto por asignaturas con enfoque por

competencias pero no las han podido aplicar en su totalidad, porque la estructura de la materia es demasiado teórica. En cambio, la mayoría de los estudiantes comentaron que las competencias sí fueron aplicadas por el hecho de estar especificadas en el aula virtual. Esta es una tensión conceptual que denota una discrepancia entre el saber y el saber hacer.

“en el aula virtual te especificaba qué tipo de competencias se tenía que utilizar en clase y además te daba una breve explicación del por qué, así se debería de hacer en las demás materias”. (AP270412M/IB2-1)

7.- Tensiones Didácticas: son aquellas que surgen en el acto pedagógico, en el salón de clase, en el laboratorio o en cualquier espacio donde tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje. Pueden ser de muchos tipos: derivadas de las interacciones sociales, por la disposición del tiempo, por la forma de evaluar, por la disciplina en clase, entre otras.

En Introducción a la Cirugía, los alumnos criticaron la elaboración de los exámenes departamentales:

“Parecía que el departamental de Cirugía lo habían hecho media hora antes de llegar al examen, para empezar la fecha estaba mal, había preguntas que se repetían y había una que traía la respuesta incluida en negrita, parecía que lo hacían sin cuidado”. (AP270412M/Cir-2)

Hay que aclarar que la intención de enfatizar las tensiones no es destructiva en el sentido negativo de criticar y descalificar lo que sucede, al referirnos a las tensiones reconocemos el potencial (5) creativo que de ellas se deriva, así como las fortalezas de instituciones como la Facultad de Medicina de la UNAM, que están en una búsqueda constante por mejorar la calidad educativa. No obstante, también habrá que reconocer que las tensiones no siempre se resuelven creativamente, muchas veces se ignoran, se difieren, se resisten, o el conflicto se prolonga sin encontrar solución.

Conclusión

El Plan de Estudios 2010, ha sido una ocasión propicia para el cambio educativo. La tensión entre la tradición y la innovación se expresa en distintos aspectos y niveles del quehacer pedagógico y refleja los ajustes que el paradigma por competencias ha

provocado en la actualización de los contenidos, las estrategias didácticas y las modalidades de evaluación. Profesores y alumnos, instructores, pasantes de servicio social, formadores docentes, personal de laboratorio y los demás actores del sistema, se han visto interpelados por las tendencias especificadas en el Plan 2010. Las respuestas han sido variadas desde la transición tersa y la ambigüedad, hasta abiertas contradicciones que en no pocas ocasiones devienen en conflictos.

El área que muestra un mayor avance es la curricular. En la mayoría de las prácticas de las asignaturas de segundo año, se cuenta con un manual detallado sobre los temas y los ejercicios que se llevan a cabo en cada sesión. Todos los departamentos cuentan además con una página WEB que propicia que la información necesaria esté disponible. Desde el punto de vista estructural el gran desafío de los Departamentos es lograr que la comunicación entre los profesores de teoría y práctica confluya. La práctica sigue subordinada a la teoría, lo que en un plan por competencias resulta inaceptable cuando lo que se quiere lograr es la capacidad de acción y de respuesta efectiva. La tensión entre las asignaturas y las competencias, propia de un “plan mixto”, atraviesa el acto pedagógico y en ocasiones confunde las metas de enseñanza de los docentes y la orientación del aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, la sobrevaloración de las materias de “ciencias básicas” coloca en un lugar secundario a las materias “sociomédicas”, “clínicas” y “tecnológicas” por la preeminencia del modelo biomédico en la enseñanza de la Medicina.

En el ámbito didáctico se nota un esfuerzo por actualizar las estrategias educativas en las aulas y los laboratorios. Hay una tendencia más o menos generalizada a incorporar tecnologías educativas en las prácticas, además de cumplir con el procedimiento indicado en cada ejercicio planeado. Las tensiones detectadas fueron por la falta de coordinación entre distintas instancias (intra e inter departamentales), la falta de recursos y materiales para llevarlas a cabo, la falla en los aparatos que en ocasiones son obsoletos, las dificultades logísticas para el uso de recursos tecnológicos. Sin embargo, en la experiencia didáctica cotidiana surgieron soluciones creativas para subsanar los obstáculos. La coordinación al interior de los departamentos también incidió en la calidad de las prácticas, la falta de preparación de materiales y aparatos, dificultó que profesores y alumnos aprovecharan el tiempo de manera más efectiva y lograran las metas planteadas.

Una de las mayores tensiones encontradas fue la capacitación de los profesores. Los cursos de formación docente que intentan explicar las competencias a los profesores en general son teóricos y generales, abordan sólo de manera tangencial los problemas cotidianos en cada asignatura y no penetran en los contenidos de las mismas. Es contradictorio enseñar competencias sólo con conceptos, las competencias se enseñan practicando.

La tradición de los exámenes departamentales, de opción múltiple y memorística, sigue teniendo un gran peso en la evaluación, lo que entra en conflicto con las competencias. Los alumnos y profesores perciben que es mucho el trabajo en las prácticas no obstante, su esfuerzo es valorado como secundario en la evaluación denominada "juicio del profesor" que asigna el maestro de teoría porque éste sabe muy poco de lo que sucede en los laboratorios.

Con este trabajo se pretende aportar en múltiples orientaciones: 1) incorporar la evaluación cualitativa como recurso para entender la experiencia y la significación del cambio educativo, 2) generar esquemas teórico-metodológicos adecuados para leer la realidad que puedan ser utilizados en otras disciplinas, 3) comprender la dinámica del cambio educativo en una institución con una fuerte tradición profesional, identificando ponderaciones, resistencias y respuestas ante la innovación didáctica y tecnológica, 4) aportar modestas recomendaciones pedagógicas para apuntalar las áreas de oportunidad en el proceso de transformación educativa que conlleva el Plan 2010 en la licenciatura de Medicina de la UNAM.

Bibliografía

Plan de Estudios 2012 de la Facultad de Medicina de la UNAM (http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=16) p. 9-10

Jaques Derridá. *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International*, translated by Peggy Kamuf . 1993; repr. London: Routledge, 1994, p. 16.

Daniel Jones, Hernán Mazelli, Mario Pecheny. *Grounded Theory. Una aplicación de la Teoría Fundamentada a la Salud. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Universidad de Chile. No. 19. Marzo 2004. 22p. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/19/manzelli.htm>

Alecia Y. Jackson y Lisa A. Mazzei.
Thinking with Theory in
Qualitative Research. Viewing
data across multiple perspectives.
London, Routledge, 2012, p. 33-
34.

Hamui A, Ponce de León ME y Varela M.
La técnica de grupos focales en la
definición del perfil profesional del
médico cirujano. Aten. Fam. Vol.
18 (1): 9-14.