



De lo rígido a lo flexible: direccionalidad de los indicadores de calidad y su impacto en el currículo

Leticia del Carmen Romero Rodríguez
Centro Internacional de Posgrado A.C.
romerolety2@hotmail.com

Nicolás González Cortés
Centro Internacional de Posgrado A.C.
ngcbiotec@hotmail.com

Juan Adolfo García Pérez
Centro Internacional de Posgrado A.C.
juanadolfograciaperez@hotmail.com

Eje temático 3. El currículo, bajo un enfoque de diversidad y compromiso social.

Resumen

Se presentan avances de un proyecto de investigación sobre el cambio curricular en las IES que en su fase diagnóstica analiza la apreciación de las comisiones participantes en el proceso de reestructuración curricular de la UJAT. A partir de una muestra representativa, se analizan las experiencias docentes que los profesores de las universidades públicas han experimentado a partir del cambio curricular a la modalidad curricular basada en competencias. Los hallazgos se contextualizan en el marco de las políticas públicas para la educación superior. Los resultados obtenidos dan cuenta de la manera en que los docentes aceptan, resisten o se niegan a transformar sus procesos de enseñanza, a raíz de los cambios que ha experimentado el currículo tradicional al modelo basado en competencias.

Palabras claves: currículo, competencias, rígido, universidades públicas.

Introducción

Con la finalidad de responder a las agencias de certificación y acreditación, (COPAES, 2011; UNESCO, 1996) y con ello acceder al subsidio extraordinario por la vía de concurso, la Universidad objeto de estudio, al igual que el resto de las universidades públicas del país, desde 2003 inició un proceso de transformación en cada uno de sus sistemas. Uno de los indicadores señalados por estas instancias, es la necesidad de Flexibilizar los programas hacia modelos curriculares determinados (Modelos Flexible, Modelo Basado en Competencia) (ANUIES, 1993). Los actores sociales que más han resentido los cambios son los profesores y estudiantes de universidades que han basado su prestigio en las tradiciones hoy avasalladas. Utilizando las narrativas a través de cuestionarios semiestructurados cuyo diseño basamos en categorías específicas tales como: el conocimiento del modelo curricular por competencias; implicaciones en el quehacer de la docencia a raíz de la implementación del modelo curricular por competencias; experiencias de la comisión para la currículo por competencias. Utilizando la



triangulación como método principal de análisis, logramos obtener un acercamiento bastante nítido de lo que hoy viven las IES de carácter público en México.

En la experiencia que deseamos compartir, demostraremos que entre las Instituciones de Educación Superior (IES), existen diferencias abismales, que no se resuelven con acotar brechas; dado que estas, son reflejo de historias, condiciones y contextos que las conforman en su estructura e identidad.

Desarrollo

En el mes de mayo de 2010 es nombrada con urgencia una comisión de docentes, desde el área central, con la intención de legitimar una nueva reestructuración curricular orientada en ésta ocasión al Modelo Basado en Competencias (EBC), en el que estarían obligados a participar todas las Divisiones Académicas que conforman la Universidad Autónoma de Tabasco, proceso que estaría bajo la dirección de una asesora externa, cuyo principal atributo era el desconocimiento total de la Universidad en cuestión y sus altos honorarios.

La preocupación radicaba en obtener los resultados deseados en el menor tiempo posible, poco importaba el proceso para lograrlo, los profesores y los estudiantes fueron los menos enterados de hacia donde se quería llegar.

Metodología

Para llevar a cabo nuestro propósito de obtener un diagnóstico de la situación que se vive a raíz del cambio curricular, en una primera fase nos dimos a la tarea de revisar los documentos rectores y políticas públicas para las IES en materia del modelo por competencias. Esta primera etapa permitió extraer información relevante y actualizada sobre los contenidos que pudieran ser incorporados en la fase de análisis y evaluación.

Un segundo momento consistió en la determinación de una muestra representativa de los profesores encargados de operar el modelo curricular basado en competencias. La población participante en la investigación, se conformó por profesores de la Dependencia de Ciencias Sociales, que han implementado el modelo EBC. En un tercer momento se diseñó una guía de preguntas abiertas, utilizada para indagar las formas en que el profesor enfrenta su quehacer, bajo el modelo de competencias. El diseño del estudio, integra las categorías y unidades de análisis que se obtuvieron de la revisión documental.

En el cuarto momento se llevó a cabo el trabajo de campo y se emplearon los instrumentos para obtener la información requerida en el estudio. Un quinto momento consistió en la sistematización de la información mediante la creación de bases de datos y unidades hermenéuticas para su análisis y contratación teórico-empírica.

Por último, se elaboró el diagnóstico-evaluación de la situación que guardan las competencias docentes en el modelo EBC, el cual a su vez se contrastó con el modelo propuesto por agencias reguladoras tales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Análisis de resultados

A partir de una muestra obtenida en la Dependencia Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tabasco con profesores entrevistados que en mayo de 2010



participaron en la *Comisión para la reestructuración de los programas de estudio de las licenciaturas de Ciencias Políticas, Antropología y Sociología hacia el modelo EBC*, se señalan las dificultades enfrentadas para la obtención del consenso en torno a las particularidades del modelo y los cambios que deben realizarse.

Los 12 profesores miembros de las comisiones de las carreras de Ciencias políticas, Sociología y Antropología, que participaron en el estudio, coincidieron en señalar que las imprecisiones e improvisaciones realizadas en la adaptación de los planes de estudio al modelo por competencia, fueron producto de la ausencia de una capacitación efectiva de diseñadores y operadores; de una falta de consenso entre planeadores y desacuerdos en torno al modelo. En este sentido uno de los entrevistados comparte: *...cuando fuimos nombrados en la comisión se nos dieron las instrucciones de las fases en que debía operar el cambio al modelo EBC, cuando alguno de los profesores comisionados se atrevió a cuestionar la ausencia de fundamentos y los posibles daños que se ocasionarían a carreras como Derecho, Historia o Medicina que han restringido sensiblemente sus asignaturas para dar paso a la formación de competencias genéricas, la respuesta de las autoridades fue inmediata... la maestra fue retirada de la comisión por considerar que obstaculiza la transformación... allí entendimos que solo debíamos obedecer las instrucciones y salir lo más rápido posible de la encomienda. (Theta 4 dsh22/06/10).*

Contrario a lo que debería resultar de la participación colegiada de una comisión creada ex profeso, la intervención de reformas normativas externas y de académicos que se proclaman como expertos, frenó el aprendizaje de los miembros de la institución al impedir una dinámica real.

7 miembros de la Comisión para la reestructuración de los planes de estudios al modelo de competencias coinciden en señalar sus desacuerdos con la implementación del modelo, entre otras cuestiones, argumentan que el presidente de la Comisión fue nombrado directamente por la dirección de la escuela, por lo que era el único con posibilidad de acordar directamente con la especialista externa o con las autoridades encargadas de dirigir los trabajos de reestructuración, de tal manera que terminaba ignorando o modificando los acuerdos de los miembros del colegiado y tomando decisiones que al final, solo las comunicaba al resto de los miembros.

En entrevista informal con la presidenta de una de las Comisiones –dado que eludió en varias ocasiones conceder una entrevista formal– la maestra comentó lo difícil que había sido conciliar con sus compañeros, las diferencias que empañaron el proceso, su argumentación principal era que la mayoría de ellos era gente muy grande y por tanto muy “hecha” y con serias dificultades para aceptar los cambios.

El promedio de edad de los profesores que conformaron las tres comisiones de las licenciaturas oscilaba entre los 55 y 68 años con antigüedades de 20 años de servicio en promedio, a excepción de una de las presidentas, quien contaba a la fecha del proceso con 31 años de edad y 6 de servicios como docente de tiempo parcial.

Las discusiones más intensas se dieron –a decir de los entrevistados– en relación a las asignaturas que debían ser suprimidas, para lograr ajustar los créditos señalados como deseables por la asesora externa.

Uno de los comisionados de mayor edad comentó que las desavenencias entre los participantes llegaron al extremo de que en una ocasión la presidenta terminó llorando, ante lo que ella llamó cerrazón de los profesores antiguos. El comentario de la profesora en cuestión no deja lugar a



dudas del episodio vivido: [...] *preferiría no hablar de ese tema, tu sabes cuantas cosas tiene uno que aguantar de gente que se siente experta, todo para que salga el trabajo encomendado (Kappa 9dsh 11/03/11).*

La premura con la que se requerían los cambios en el marco de la evaluación de las carreras por parte de las agencias acreditadoras, definió la dinámica de trabajo, por lo que no hubo tiempo para considerar el entrenamiento o capacitación de los participantes en la comisión. En su lugar se organizaron apresuradas reuniones de trabajo donde se les explicaba cómo llenar los formatos, los programas, los créditos que venían acompañados con un listado de pensamientos, habilidades y actitudes que deberían acompañar a los programas de estudios.

[...] *Las revisiones se hacían una vez por semana y consistía en sentarnos con la coordinadora externa y empleados de la Dirección... Quien se apegaba al horario que se nos designaba previa cita, allí se leían y revisaban los formatos, para hacernos nuevas correcciones que ni nos daba tiempo a considerar. Hubo varias ocasiones en que nos eliminaban párrafos o apartados completos, para que en una siguiente ocasión los reclamaran como faltantes, por lo que las discusiones con las autoridades eran frecuentes. (Omicron12dsh 17/12/20)*

Apreciaciones de los docentes-investigadores de tiempo completo

En febrero de 2011, al iniciar un nuevo semestre, los profesores –investigadores de la UJAT, se enfrentan a la necesidad de adecuar, improvisar o refuncionalizar su quehacer docente, a partir del modelo de Educación Basado en Competencias, que se implementa de manera generalizada en todas sus divisiones académicas.

En el marco de esta situación, algunos señalamientos importantes en la confrontación entre el *ser* y *quehacer* del profesorado frente al modelo basado en competencias (EBC) cobran importancia en tanto que se convierten en eje central del análisis del fenómeno.

Los profesores encargados de operar el nuevo modelo en Ciencias Sociales, en su mayoría (57%) rebasan la edad de 50 años, son maestros que se integraron durante la década de los setentas y ochentas como profesores de tiempo completo, ante la necesidad de atender el fenómeno de masificación vivido en las universidades públicas, por lo que su antigüedad en la universidad fluctúa entre 25 y 35 años de servicios (Arciga, 2007). Estos indicadores permiten triangular los datos aportados por los informantes en el trabajo empírico.

Para la compilación de datos se utilizó la entrevista semiestructurada aplicada a 37 profesores de T/C que conforma el 50% del total de profesores adscritos en esta categoría en la Dependencia Académica de Ciencias Sociales. Algunas razones para elegir la población tienen que ver con el grado de disposición mostrado y los niveles de saturación que las entrevistas arrojaban en el cuestionario número 30.

Los datos que a continuación se discuten tienen como instrumento principal las narrativas recogidas en grabaciones y conversaciones que algunos participantes no nos permitieron grabar. El 98% de los profesores que accedieron a la entrevista, no cree en la efectividad del cambio de modelo y refiere haber vivido al menos 3 modificaciones curriculares en los últimos diez años, con resultados negativos para la licenciatura argumentan con mayor frecuencia las siguientes razones:

- *Han recortado materias indispensables en su formación por incorporar asignaturas generales para todas las carreras. (Abi4dsh04/05/2011)*



- *Han forzado la desaparición de materias seriadas de modo que en el caso particular de Derecho el alumno puede inscribirse a la materia de amparo sin saber derecho constitucional, o en el caso de historia ver primero la época de la revolución y después la independencia. (Boss2dsh12/05/2011)*
- *Cada vez salen peor los egresados, se titulan menos y tienen que tomar una especialidad para terminar de formarse. (Faby6dsh 08/05/2011)*

El 90% dice no tener claro lo que significa el modelo basado en competencias:

- *Cada instructor de un curso dice algo diferente. (Boss2dsh12/05/2011)*
- *Son tantas tipologías de lo que debe ser una competencia, que termina uno muy confundido. (Carl3dsh 18/03/2011)*
- *Son tantas denominaciones tales como habilidades, destrezas y actitudes que no termino de entender, cual va en cual en los programas que diseño. (Faby6dsh 08/05/2011)*

Una de las respuestas de la entrevista resume con claridad el sentir de la mayoría de los entrevistados [...] *yo veía que se reunían con algunos profesores, nunca nos invitaron y de pronto nos dicen que hay que hacer los planes de estudios, ahora que por competencias, nos dieron un formulario y ante nuestras preguntas o dudas nos decían solo rellénalo igual y lo entregas en tal fecha [...] lo que no puedas rellenar ya lo hace la comisión, así lo hicimos y yo sé que ya se aprobó [...]* (Ilse9dsh 11/03/2011)

El 89% del personal docente de tiempo completo afirmó no estar de acuerdo en cambiar su estilo de aprendizaje por un modelo basado en competencias y alude a las siguientes razones:

- *Los años que llevo "dando clases" me han llenado de satisfacción mis estudiantes son excelentes profesionistas. (Boss2dsh12/05/2011)*
- *Me han dado premios a la excelencia académica, ¿Por qué habría de cambiar si lo he perfeccionado durante todos estos años? (Dany15/04/2011)*
- *Estoy por jubilarme, no me interesan las reformas. (Goldy 16/05/2011)*
- *Estos modelos van y vienen, y es lo mismo, recuerdo el modelo de cartas descriptivas, era lo mismo. (Ilse9dsh 11/03/2011)*
- *Eso de las Tics no me interesa, ni le entiendo, para eso tengo una secretaria que me escribe todo en la computadora. (Carl3dsh 18/03/2011)*
- *Los jóvenes que vienen con sus sendos doctorados y aplican el modelo de competencias son rechazados por los alumnos, los muchachos quieren oír experiencias, ser guiados por alguien que ha vivido la profesión, al final vuelven a pedir que les demos clases los más viejos. (Elio16/05/2011)*
- *Son ideas gringas, nosotros siempre hemos enseñando al alumno a ser un buen abogado a resolver problemas... pasa que ahora a todo lo renombran y nos quieren vender fantasía. (Boss2dsh12/05/2011)*

Sin embargo, ante la pregunta de cómo enfrenta las nuevas competencias docentes exigidas para operar la nueva currícula, el 100% responde estar preparados y comentan:

- *No se requiere gran cosa, resolver problemas lo hemos hecho siempre. (Obe15dsh25/05/2011)*



- *He estado en todos los procesos de cambio desde 1965 y siempre nos hemos ajustado con éxito porque lo importante es que el alumno sepa salir a trabajar. Abi4dsh04/05/2011)*
- *Lo único nuevo es la computadora y esos pizarrones enredados que a mí la verdad ni me interesa usar, el tiempo lo dedico a discutir los casos concreto en mi materia que es una de las más importantes en su formación. (Jeny05dsh29/05/2011)*
- *No tengo claro cuáles son las nuevas competencias, creo que ni los que las diseñaron lo saben, yo los oía como se enredan entre ellos, daban una orden y luego una contraorden y nosotros nomas le cambiábamos para salir rápido. (Hezz8dsh17/03/2011)*
- *Llevar a los alumnos a los juzgados, eso es lo que necesitan y siempre lo hemos hecho, esas sí que son competencias. (Ilse9dsh 11/03/2011)*
- *Primero deben aprender a leer y eso no podemos remediarlo en la universidad. ¿De qué sirve poner en el programa que el alumno va a comprender, discutir y pensar si vienen mal desde antes? (Dany15/04/2011)*
- *Sigo con mi programa de siempre, el otro pues lo anoto en la lista con su tema, como lo quieren las autoridades. (Boss2dsh12/05/2011)*

Un rápido balance, nos llevaría a reconocer que gracias a las premuras de los cambios, hemos movido la inercia, pero el largo trecho que aún nos queda por recorrer, no puede ser concedido en su totalidad a organismos ajenos a nuestros contextos, por ello los retos que aún tenemos las instituciones, es seguir participando en espacios de discusión, donde podamos reconocer y problematizar nuestras debilidades más que exhibir las fortalezas.

El modelo EBC requiere de competencias específicas para su operatividad. Sin embargo los profesores que se encargan de su operatividad, son emanados de estructuras rígidas, altamente profesionalizantes que entienden la tarea docente como un ejercicio altamente subjetivado, individual y personal, que depende de la experiencia para su perfeccionamiento.

Los docentes universitarios han respondido a las exigencias del modelo con actitudes de resistencia, ponderando la efectividad de sus prácticas, o negando su participación en el mismo, mediante una negativa abierta a su participación; otros más se han acomodado a las nuevas condiciones con una actitud positiva, abierta al cambio. Sin embargo, el estudio comienza a perfilar que los profesores con mayor antigüedad y experiencia docente rechazan o se resisten al cambio por razones de descredito y falta de acuerdo con el modelo.

Referencias

- ANUIES (1993). Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias. México: ANUIES
- ARCIGA, B. (2007) Identidades y academias. México: Plaza y Valdés
- COPAES (S/F) Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior. Recuperado de http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf y en <http://www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php> [consultado el 23 de junio de 2011)
- UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santilla.