



# DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA DE LA UNAM

**CRISTIANA ELIZABETH CABRERA AGUILAR**

ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (FFYL)  
DE LA UNAM

[cristianaelizabeth@hotmail.com](mailto:cristianaelizabeth@hotmail.com)

**JUDITH PÉREZ-CASTRO**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN (IISUE) DE LA  
UNAM

[pkjudith33@yahoo.com.mx](mailto:pkjudith33@yahoo.com.mx)

## Resumen

En esta ponencia presentamos los resultados preliminares de una investigación que se está realizando en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM. El objetivo es comprender los significados y experiencias que los profesores construyen sobre su propia práctica y sobre las competencias docentes. Esto nos ha permitido acercarnos a los procesos de reflexión que los profesores hacen sobre su trabajo cotidiano, el valor que le dan a su práctica y el sentido que le otorgan a su ejercicio como profesionales de la medicina veterinaria.

Los resultados nos muestran que, para la mayoría de los entrevistados, no hubo un proceso de integración institucional que les permitiera formarse para las tareas docentes. Sus prácticas las fueron desarrollando, al principio, empíricamente con base en sus experiencias como estudiantes, y después a partir de cursos o seminarios. Con respecto a las competencias, encontramos que son pocos los profesores que aseguran trabajar con este modelo educativo, a pesar de que la FMVZ ha tratado de implementarlo desde hace varios años. Igualmente, los entrevistados reconocen que carecen de elementos para implementarlo y que no siempre es posible utilizar este enfoque para todas las asignaturas o temáticas del programa. Finalmente, entre las competencias que consideran fundamentales para su trabajo docente, los profesores señalaron: dominar los temas y cursos a impartir, ser un orientador y tutor para los alumnos, contar con bases pedagógico-didácticas para dar clases, manejar las tecnologías de la información y tener habilidades de comunicación.

**Palabras clave:** Formación docente, competencias docentes, educación superior, formación profesional.





## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia es resultado de una investigación más amplia, cuyo objetivo es acercarnos a los procesos de formación de los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM. Específicamente, queremos conocer los significados y experiencias que ellos han ido construyendo frente a las exigencias que les plantea el modelo basado en competencias.

El enfoque de las competencias se ha ido consolidando desde hace un par de décadas en las instituciones de educación superior (IES), con la idea de mejorar la formación profesional (Díaz Barriga, 2006). Particularmente, en la FMVZ de la UNAM, este modelo se ha intentado introducir desde hace algunos años, a fin de cumplir con las recomendaciones y acreditaciones que a nivel nacional e internacional otorgan la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE por sus siglas en inglés), el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET) y el *American Veterinary Medical Association* (AVMA). Lo que se ha buscado es brindar a los estudiantes: “Conocimientos, habilidades, valores, actitudes, aptitudes y comportamientos necesarios para asumir responsablemente la salud y el bienestar de los animales en el contexto de las expectativas sociales siempre cambiantes” (AVMA, 2009: s/p).

De este modo, como parte de nuestra investigación nos preguntamos: ¿cuáles son las competencias docentes que, desde la perspectiva de los profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, son pertinentes para hacer frente a los retos que les plantea este modelo educativo? Al respecto, consideramos que el hecho de que estos profesionales provengan de campos ajenos a la educación, hace que en muchas ocasiones sus conocimientos y habilidades docentes se remitan a las experiencias acumuladas durante su propia formación profesional, mismas que han ido adoptando y adaptando de acuerdo con sus condiciones y necesidades actuales. De ahí, que para nosotros sea importante no sólo conocer las competencias que ellos juzgan pertinentes y necesarias, sino también acercarnos a los procesos formativos por los que han transitado **para llevar a cabo sus tareas docentes.**

## EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La noción de competencia surge inicialmente en los años 70 del siglo XX, cuando David McClelland, profesor de Psicología de Harvard, se percató que las calificaciones que los





estudiantes obtenían a lo largo de los cursos universitarios no determinaban totalmente el éxito o fracaso profesional. McClelland empieza entonces a analizar las distintas variables que podrían intervenir en el desempeño laboral y advierte que existe un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades, que pueden irse definiendo y que incluso son compartidos por diferentes campos profesionales. Esto es lo que posteriormente denominaría como competencias (McClelland, 1973).

De acuerdo con Tobón (2010), el enfoque de las competencias surge como una estrategia para responder a las demandas que los mercados laborales tenían en relación con la formación de los profesionales, es decir, a partir de destrezas para el desempeño laboral. Con el tiempo, este modelo se fue extendiendo de los países desarrollados, el Reino Unido, Australia, Alemania, Francia y Estados Unidos, hacia Latinoamérica y Asia.

En México, el enfoque por competencias se introdujo en los años 90, en la educación media superior, a través del Proyecto CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral), desarrollado entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (Fraustro, 2000). Otros referentes importantes fueron la reestructuración del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la implementación del bachillerato propedéutico en el Estado de México.

Actualmente, en nuestro país, las competencias se han convertido tema recurrente en los discursos, políticas y programas educativos, y que aspira a que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos, sino que desarrollen habilidades que les permitan desempeñarse exitosamente en el mercado laboral y actuar de manera pertinente en otras esferas de su vida, eligiendo y movilizándolo sus recursos personales y sociales de acuerdo al contexto en el que se encuentran.

Para Perrenoud (2004:36) una competencia es la “Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

Zabalza (2014), por su parte, sitúa a las competencias en el contexto de la renovación de los enfoques formativos. El modelo por competencias, cuyo énfasis se deposita en los desempeños que puedan lograr los estudiantes, plantea nuevos retos a las instituciones y a sus





estudiantes, pero, sobre todo, para los profesores quienes, además de poseer sólidos conocimientos disciplinarios y científicos, tienen que adaptar su rol y formas de enseñanza a nuevos ambientes y necesidades de aprendizaje (Barrón, 2009). Así, no basta ser un experto en la disciplina o dominar los contenidos de las materias, sino que es necesario que el docente posea una serie de competencias básicas, de comunicación, afectivas, sociales, cognitivas, gerenciales, etcétera, y que sepa concretarlas en estrategias didácticas.

Según Zabalza (2014), existen cuando menos diez competencias que deberían constituir el perfil del docente universitario: 1) planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) selección y preparación de los contenidos disciplinares, 3) elaboración de explicaciones e informaciones comprensibles y bien organizadas, 4) manejo de las nuevas tecnologías, 5) diseño de la metodología y organización de las actividades de aprendizaje, 6) comunicación y relación con los estudiantes, 7) tutorías, 8) evaluación, 9) reflexión e investigación sobre su propia enseñanza y 10) identificación con la institución y trabajo en equipo.

Finalmente, una formación docente centrada en las competencias implica construir una práctica que contribuya a movilizar los recursos cognitivos de los estudiantes a través de situaciones-problema cercanas a su realidad, que permita planificar y adecuar las estrategias educativas para implementar procesos de evaluación congruentes, y que ayude a los profesores a fortalecer el compromiso con lo que hacen a partir del análisis de su propio trabajo y de su reflexión sobre los proyectos institucional y curricular (Guzmán y Marín, 2011).

## **APUNTES METODOLÓGICOS**

El trabajo que estamos desarrollando es de tipo cualitativo. Para ello, se han realizado entrevistas a profundidad a una muestra de profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM, en las que abarcamos las siguientes dimensiones: a) Antecedentes formativos; b) Integración laboral; c) Práctica docente; d) Consideraciones sobre el modelo basado en competencias; y e) Valoración y representación sobre la práctica docente.

Hasta el momento, hemos concretado un total de 16 entrevistas. De la población total de entrevistados, la mitad eran mujeres y la otra mitad hombres. En relación con la antigüedad, tres profesores tenían entre 1 y 6 años de servicio, un profesor estaba entre los 7 y los 13 años de servicio, cuatro tenían de 14 a 20 años, tres profesores más estaban alrededor de los 21 y los





27 años de antigüedad, dos tenían de 28 a 34 años y los tres últimos tenían más de 35 años de servicio.

## **ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS RESULTADOS**

En este apartado presentamos los resultados de las primeras 10 entrevistas que hasta ahora hemos sistematizado. De las cinco dimensiones del instrumento, analizaremos únicamente dos: la práctica docente y las consideraciones sobre el modelo basado en competencias.

Desde nuestra investigación, la práctica docente comprende no sólo lo que el profesor hace dentro del salón de clases, sino además el proceso por el que se prepara para transmitir lo que sabe (Tedesco, 2009). De acuerdo con algunos de nuestros entrevistados, su formación como docentes se dio fundamentalmente después de haberse integrado como profesores de la FMVZ, por el interés de mejorar su práctica y a partir del reconocimiento de las carencias que tenían por provenir de un campo ajeno a la educación.

En aquel entonces lo mandaban a uno a la guerra sin fusil, entonces, ¿qué fue lo que yo hice? Había un organismo de la UNAM llamado CISE [...] ofertaban muchos cursos, como: manejo de grupos, didáctica general, didáctica específica, manejo de conflictos, incluso, llegamos hasta cuando se empezaba con las competencias [...] yo me apunté y muchos años estuve tomando diferentes cursos de formación docente [...] siempre que veo esos cursos me anoto para ver qué hay de nuevo, porque las cosas no son planas, sino que van cambiando y tiene uno que irse adecuando a lo que existe ahora. (PROF2M111214).

Para los profesores de más antigüedad, su formación docente no corrió a cargo de la FMVZ y, como señalábamos, la mayoría de las veces, se remitieron a sus experiencias acumuladas durante su formación profesional, las cuales fueron integrando a sus prácticas y adaptándolas de acuerdo con las materias que impartían y las necesidades su propio trabajo.

No recibí yo formación docente dentro de la institución, considero que más bien lo que yo hacía era reproducir estrategias, técnicas o métodos de los que fueron mis profesores, que me habían llamado la atención. Entonces, yo decía: 'si tal profesor, si tal parte de la clase de esta manera, bueno, me gustó, me gustaría reproducirla' y creo que eso fue lo que yo hacía durante los primeros años como docente, reproducir los modelos de mis anteriores profesores (PROF8H230215).





Sin embargo, poco a poco, la FMVZ ha ido formalizando la incorporación de su planta de profesores. Con este fin, desde hace algunos años, se ha venido impartiendo el Curso de Iniciación a la Docencia para Ayudantes de Profesor y el Curso Básico para la Docencia. A pesar de esto, son pocos los profesores que llegan a tomar los cursos y algunos reconocen ciertas limitaciones en su trabajo docente.

Tengo experiencia para pararme enfrente del grupo, pero yo sigo pensando que me hacen falta bases a pesar de que uno trata de leer, creo que me hacen falta bases didácticas y pedagógicas para mejorar mi labor docente (PROF3H140115).

La práctica docente es “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008:21). En ese sentido, para los docentes de la FMVZ, la práctica docente es fundamentalmente un objeto de estudio de la didáctica, a la que entienden como “el arte de enseñar” (PROF8H230115), “la aplicación de la pedagogía al trabajo diario” (PROF1M281014), “las herramientas que tengo disponibles para llevar al alumno a un contexto en particular y desarrollar o potencializar ese proceso de aprendizaje” (PROF7H200215).

En esta perspectiva, la planeación constituye un elemento fundamental para los profesores entrevistados.

Hago mi plan de clase de todo el semestre con todas las unidades, a través del programa se establece el objetivo de cada unidad, sus actividades; tanto las mías como la de los muchachos y cómo vamos a evaluar esa parte. Trato de que les quede muy claro cómo vamos a trabajar, para que, si en algún momento se pierden alguna clase, con el plan y el programa sepan hacia dónde vamos. (PROF1M281014).

Con respecto a la evaluación, los docentes realizan “exámenes escritos, ejercicios prácticos y observación en el laboratorio” (PROF2M111214). Aquí, cabría puntualizar que en la FMVZ, la evaluación se desarrolla a través de exámenes departamentales en línea, aunque, en algunos departamentos, se considera una calificación adicional consistente en un caso clínico. Éste es un





elemento más que algunos profesores incorporan para valorar los aprendizajes y la promoción de los estudiantes.

el objetivo es que los alumnos aprendan a resolver un caso clínico a través de las pruebas de laboratorio, entonces, ellos tienen que buscar un caso clínico de la vida real, enfrentarse a él, desde la toma de muestra, el examen físico, la historia clínica, la reseña, hasta la interpretación de las pruebas de laboratorio y el diagnóstico final. Entonces eso tiene un porcentaje que equivaldría más o menos al 20% (PROF8H230215)

La segunda dimensión que queremos abordar es la del modelo basado en competencias. La FMVZ ha tratado de introducir el currículo por competencias desde hace casi una década. Paradójicamente, la mitad de los profesores entrevistados coincide en que su práctica docente no está orientada por ningún modelo educativo. Es decir, realizan su trabajo con base en los contenidos del programa de la asignatura que imparten, pero desconocen los demás elementos en los que se sustenta el plan de estudios. Con todo, los docentes reconocen que las competencias son una tendencia hacia la que se han encaminado tanto la FMVZ como las demás instituciones en donde se ofrece esta carrera, dadas las exigencias que se plantean desde las instancias reguladoras nacionales e internacionales.

Hasta el momento, no es oficial que se emigre al modelo por competencias pero con base a las propuestas del plan de estudios se ha comentado que se habrá de cambiar al modelo por competencias, es lo más deseable. De esta manera, es importante que todos lo vayamos conociendo y tratando de aterrizar aquí en la Facultad y principalmente con nuestros alumnos (PROF6M190215).

El resto de los entrevistados tiene también una idea muy vaga del modelo educativo, algunos por ejemplo comentaron que empleaban el modelo por objetivos y otro más dijo utilizar el modelo tradicional (sic). Únicamente, tres profesores señalaron trabajar con base en el modelo por competencias, aunque ellos mismos reconocieron que carecen de los elementos para hacerlo y que no siempre se puede emplear este enfoque para todos los temas o para todas las asignaturas.

Se ha intentado que se haga por competencias, pero, para hacerlo por competencias, hay que preparar primero al personal, hay que darle a todo el mundo cuáles son las bases de las competencias [...] Entonces, las competencias se pueden aplicar en muchas cosas, pero,





siempre y cuando, tenga una base y lo pueda aterrizar, no todo es factible de darse en competencias, hay cosas que no se pueden dar así con ese modelo.

En este enfoque, los docentes son una pieza clave. Si éstos desconocen los elementos en los que se apoya el modelo educativo, si no hay una reflexión sobre su práctica y si no cuentan con un proceso formativo que les permita desarrollar e identificar sus propias competencias, entonces, el trabajo docente se complejiza, se torna incongruente y resulta muy difícil lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos (Guzmán y Marín, 2011).

Al final, le preguntamos a los profesores cuáles eran las competencias que desde su perspectiva debe poseer el docente universitario. Algunas de las más señaladas fueron: dominar los temas y tener conocimientos amplios y suficientes de la asignatura a impartir; poseer la vocación y el gusto por enseñar; tener facilidad de palabra, buena comunicación con sus pares y alumnos; ser un orientador y un tutor para los estudiantes; contar con bases pedagógicas, didácticas y con las habilidades necesarias para dar clase; manejar las tecnologías de la información; ser empático con los alumnos, saber escucharlos, ponerles atención; ser tolerante y estar abierto a las opiniones; ser paciente para resolver las dudas de los alumnos; ser especialista, contar con estudios de posgrado; y ostentar una moralidad intachable.

## **CONCLUSIONES**

La docencia universitaria es una tarea compleja en la que intervienen las condiciones institucionales, los estudiantes y, por supuesto, los profesores (Zabalza, 2014). Para su ejercicio, los docentes ponen en juego una serie de recursos y estrategias que adquieren durante su formación profesional o continua, a lo largo de su trayectoria laboral, o incluso, a partir de sus experiencias como estudiantes o con otros colegas. Trabajar con determinado modelo educativo, ya sea por competencias, por objetivos, por módulos o proyectos, o cualquier otro, requiere no sólo del compromiso y disposición de los profesionales, sino además de su formación y conocimiento sobre los elementos lo sustentan y de las implicaciones que esto tiene en su práctica.

En los resultados de nuestra investigación, vemos que los profesores de la FMVZ enfrentan diversas dificultades para trabajar con el enfoque por competencias. En principio porque existe un cierto desconocimiento del modelo educativo y del concepto mismo de







competencias. Adicionalmente, los entrevistados señalan algunas limitaciones de origen, dado su perfil profesional como médicos veterinarios y no propiamente como docentes, las cuales han intentado solventar a través de la formación continua. Con todo, los profesores alcanzan a reconocer un vasto repertorio de competencias que están en la línea de lo que plantean los especialistas en el tema, en particular, aquellas que tienen que ver con la organización de las actividades de enseñanza, la relación profesor-alumno, las tutorías, la comunicación y el uso de las nuevas tecnologías.





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- AVMA (2009). Políticas y procedimientos para acreditación del consejo sobre educación (COE) de la American Veterinary Medical Association (AVMA). Recuperado de [www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/avma.html](http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/avma.html) 10 de mayo de 2015.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31 (125), 76 – 87.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7 – 36.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México, D.F., México: Paidós Mexicana.
- Fraustro, M. (2000). CONOCER: Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. *Ingenierías*, 3 (7), 52-57.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151 – 163.
- McClelland, D. (1973) Testing for competence rather than for "intelligence", *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Santiago de Chile: Colofón.
- Tedesco, J. (2009). Discurso inaugural del simposio. En: M. Schweizer (comp.). *La formación docente entre la pedagogía y la empiria. La educación argentina hacia el bicentenario*. Villa María: EDUVIM. pp. 13 – 26.
- Tobón, S. (2010). ¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente. Bogotá: Consultores en educación.
- Zabalza, M. (2014). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed). Madrid: Narcea.

