

VALORACIÓN POR ESTUDIANTES DE MEDICINA VETERINARIA DE EXPERIENCIAS CON PROFESIONALES EN EL ÁMBITO URBANO

Veterinary medicine students' appreciation about experiences with professionals in urban areas

Antonio E. Felipe, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Miriam T. Teruel, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
mteruel@vet.unicen.edu.ar

Marcela Herrera, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
mherrera@vet.unicen.edu.ar

Juan M. Herrera, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
jumherrera@vet.unicen.edu.ar

Rodolfo Catalano, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
rcata@vet.unicen.edu.ar

Felipe, A., Teruel, M., Herrera, M., Herrera, J. y Catalano, R. (2021). Valoración por estudiantes de medicina veterinaria de experiencias con profesionales en el ámbito urbano. *RAES*, 13(22), pp. 250-264.

Resumen

En el año 2017, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNICEN (Tandil, Argentina) implementó el trayecto formativo Profesionalidad Médica Veterinaria, cuya finalidad es que los estudiantes realicen observaciones no participantes en diferentes ámbitos laborales. En la primera etapa, los estudiantes de primer año de medicina veterinaria realizaron estadías breves en veterinarias privadas urbanas. Con el objetivo de conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia, se aplicó un cuestionario mixto. La mayoría de los estudiantes valoró como excelente o muy buena la práctica (86%) y el poder interactuar con un profesional (87%), considerando que contribuyó a su formación profesional (98,8%). Asimismo, consideraron que la guía de trabajo brindada los orientó para desarrollar las tareas de observación y registro. Quienes reconocieron dificultades, las centraron en la dificultad de recordar o utilizar un vocabulario adecuado (17,1%) y en la de redactar de manera formal la información (9,8%). Los estudiantes destacaron que la experiencia les permitió conocer tanto la vida laboral y el ejercicio de la profesión (53,7%), como la relevancia de la interacción con propietarios y pacientes (25,4%) lo cual enfatizaron junto al cuidado del bienestar animal. Al describir los rasgos de un profesional, señalaron como características principales: paciencia, amabilidad, actitud y capacidad de explicar para que se comprenda. Las percepciones de los estudiantes resultan información de gran valor al momento de diseñar estrategias orientadas a la formación integral de futuros profesionales.

Palabras Clave: estudiantes/ medicina veterinaria/ profesionalidad/ veterinarios/ ámbito urbano

Abstract

In 2017, the Faculty of Veterinary Sciences of UNICEN (Tandil, Argentina) implemented the training course Veterinary Medical Professionalism, which purpose is students to make non-participant observations in different work environments. In the first period, first-year students assisted to urban private veterinary clinics. Then, a mixed questionnaire was performed in order to better know their perceptions about their experience. Most students rated the practice as excellent or very Good: the practice (86%) ; the opportunity of interaction with a professional (87%), and considered that this contributed to their professional formation (98.8%). Furthermore, they considered that the working guide made them able to develop the observation and the written record. The main complications were the difficulty of remembering and using adequate vocabulary (17.1%), and writing the experience in a formal style (9.8%). The students highlighted that the experience allowed them to know the working life and profession practice (53.7%), and the relevance of interaction with owners and patients (25,4%); it was also emphasized the animal welfare. When describing the qualities of a professional, they pointed out patience, kindness, attitude and ability to explain as the main characteristics. The students' perceptions become valuable information to attend when designing strategies oriented to the integral formation of future professionals.

Key words: students/ veterinary medicine/ professionalism/ veterinarians/ urban environment

Introducción

En la enseñanza de la medicina humana, el profesionalismo es considerado como una de las competencias centrales y se integra en el diseño curricular de muchos planes de estudio, abarcando la competencia clínica, las habilidades de comunicación y comprensión de aspectos éticos y legales y el desarrollo de atributos como la responsabilidad, el altruismo, la excelencia y el humanismo, asumiendo que la profesionalidad se puede enseñar, aprender y evaluar (Mueller, 2009; Mahajan et al., 2016; Nortje y De Jongh, 2017). En los planes de estudio de medicina veterinaria de países anglosajones, se incluyen de manera explícita el profesionalismo y las habilidades profesionales (Armitage-Chan et al., 2016; Armitage-Chan y May, 2018). Para ello se han ido superando los enfoques tradicionales, donde se enseñaba a los estudiantes, en clases teóricas, valores y comportamientos profesionales, elaborándose diseños curriculares que contribuyen a la formación de identidad profesional, incrementando la participación de los estudiantes y promoviendo procesos de construcción personal de conocimientos (Armitage-Chan y May, 2018; Gaida et al., 2018). Los nuevos roles asignados a los médicos veterinarios, los retos a enfrentar para el ejercicio de una profesión asociada a la salud pública, la construcción del perfil profesional para adaptarse a diferentes y cambiantes contextos y experiencias de formación, entre otras variables, conducen a pensar en la formación integral de los estudiantes como uno de los ejes orientadores para la actualización y mejora de los diseños curriculares universitarios. El modelo de formación integral debe considerarse como uno de los pilares centrales de la preparación de los jóvenes para un ejercicio ciudadano y profesional basado en el compromiso con su medio social y ambiental (Ruiz-Lugo, 2007; González-Lara et al., 2014).

Entre las propuestas de reformas curriculares para las instituciones formadoras en el campo de la salud, se enfatizan los aprendizajes centrados en los estudiantes desde los puntos de vista no sólo académico-disciplinarios sino también mediante experiencias de inserción social (Alconada y Pracilio, 2016). Estas innovaciones han promovido la incorporación de conocimientos y metodologías de las ciencias humanas, perfilando un profesional que entiende la complejidad y enfrenta la incertidumbre de su trabajo en relación con la comunidad que integra. Esta perspectiva asume que es imposible la formación de profesionales de la salud en ambientes ajenos a las comunidades en las que los estudiantes de hoy desarrollarán sus prácticas. Por lo tanto, resulta relevante considerar los conceptos de aprendizaje situado y de aprender haciendo, dada la necesidad de asociar la formación en los diversos contextos de desempeño (Vergara Ríos y Cuentas Urdaneta, 2015). Si bien los procesos de aprendizaje se basan en actividades cognitivas individuales, las mismas se desarrollan en un contexto social y cultural (Acedo, 2010).

En los estudios sobre construcción de la profesionalización se distingue entre expertos y novatos como dos extremos de un *continuum* que se desarrolla mediante el aprendizaje y la práctica (González Lozano, 2016). Las acciones que llevan a cabo los novatos para transformarse en expertos se explican a través de una secuencia progresiva de eventos. En cada etapa se tiene en cuenta la estructura cognitiva elaborada, el modo de aprendizaje, la forma de resolver problemas, el tipo de razonamiento y la demanda de capacidad cognitiva. La diferencia central entre novato y experto es la capacidad en el razonamiento. Carretero (1998) afirma que:

El gran desarrollo de las investigaciones basadas en esta distinción ha tomado como seña de identidad los efectos producidos por la acumulación de experiencia, pero al mismo tiempo ha tenido en cuenta la idea de que dicha acumulación no es meramente cuantitativa, sino que produce cambios cualitativos en la mente del sujeto, y en este caso del profesional (Carretero, M., 1998, p. 25).

Por consiguiente, la pericia en la formación profesional no es el resultado de la acumulación de experiencia, sino de prácticas supervisadas donde las reflexiones y las discusiones ocupan un papel central, delimitando el tipo de experiencia y los instrumentos requeridos para desarrollar habilidades profesionales (Borrel Bentz, 2005).

Los objetivos que se plantean a lo largo del proceso de profesionalización se alcanzan de forma gradual en tanto cada sujeto que participa del proceso pueda actuar de manera activa y consciente, con motivación y dejando espacio para la reflexión. El logro de la profesionalización implica, entre otros aspectos: poseer un cuerpo teórico sistemático, autoridad para definir los problemas y su tratamiento, manejo del poder que le

otorga la comunidad, códigos éticos, responsabilidad social, cultura que incluye a las instituciones necesarias para llevar a cabo todas sus funciones, competencia profesional y capacidad de comunicación (Merino Sánchez, 2015).

El objetivo de este trabajo fue indagar las percepciones de los estudiantes del primer año de Medicina Veterinaria sobre su experiencia en prácticas de profesionalidad médica en contextos urbanos.

Contexto general de la indagación

En el año 2017 se implementó en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires un trayecto formativo centrado en la profesionalidad médica veterinaria (PMV). En el mismo se plantearon actividades de inmersión en prácticas laborales en distintos contextos, cuya meta fue lograr el contacto directo de los estudiantes con profesionales en sus ámbitos de trabajo y en las condiciones reales de desempeño. Para ello se diseñó una serie sistematizada de actividades específicas que favorecieran en los estudiantes el conocimiento directo de prácticas profesionales en contextos urbanos (etapa I), rurales (etapa II), de laboratorios de investigación y organizaciones gubernamentales (etapa III) y en proyectos de extensión y organizaciones no gubernamentales (etapa IV). Cada una de las etapas abarcó un cuatrimestre, desde el segundo semestre de primer año al primer semestre de tercer año de la carrera. En relación con el grado de avance del trayecto formativo, se han llevado a cabo todas las etapas del mismo, participando un total de 283 estudiantes y 54 profesionales.

Desarrollo de la experiencia en el ámbito urbano

Los estudiantes (n: 160) fueron organizados en binomios (grupo de dos integrantes) y se les asignó un profesional veterinario por grupo, con quién debían realizar una estadía mínima de seis horas distribuidas en dos días en su ámbito de trabajo (consultorio o clínica privados).

Previo a su estadía, se realizó un encuentro donde se explicó la modalidad del trabajo, se les entregó una guía de orientación con los objetivos de la tarea a desarrollar y las pautas para hacerlo. Tanto en el encuentro como en la guía de trabajo se los orientó para que pudieran reconocer y reflexionar de manera crítica sobre y en el contexto donde se ejercen las prácticas veterinarias, sus alcances y límites; valoraran la relación veterinario – paciente, veterinario – cliente y veterinario – comunidad; analizaran el manejo, abordaje y enfoque en el tratamiento de problemáticas propias de la especialidad y buscaran identificar variables del proceso de interacción veterinario – medio y sus componentes actitudinales.

Finalizada la experiencia en territorio, debían elaborar un informe escrito y una presentación oral. El informe escrito, con modalidad de texto narrativo, debía ser entregado una semana después de concretada la asistencia a veterinarias a los docentes de las asignaturas denominadas “asignaturas de anclaje” del trayecto formativo, en este caso fueron Histología, Embriología y Teratología, Bioestadística y Anatomía. La presentación oral, realizada en los trabajos prácticos de Histología, Embriología y Teratología, no debía superar los cinco minutos, teniendo cada grupo la opción de elegir la forma (exposición con o sin ayuda de medios audiovisuales).

Los docentes de las asignaturas de anclaje participaron como orientadores ante dudas que tuvieran los estudiantes para realizar el análisis cualitativo de las experiencias. Además, efectuaron una evaluación de las prácticas de oralidad al momento de las presentaciones orales mediante una rúbrica que abarcaba aspectos formales.

Instrumento de recolección de datos, aplicación y análisis

Para indagar las percepciones sobre la primera etapa del trayecto formativo de PMV, se aplicó un cuestionario con ítems abiertos y cerrados a 82 estudiantes. El instrumento fue validado por un panel de seis expertos (validez de contenido) y prueba de campo (pretest cognitivo) con estudiantes de la misma edad que no participaron en el estudio (n: 30) (Villavicencio-Caparó et al., 2016).

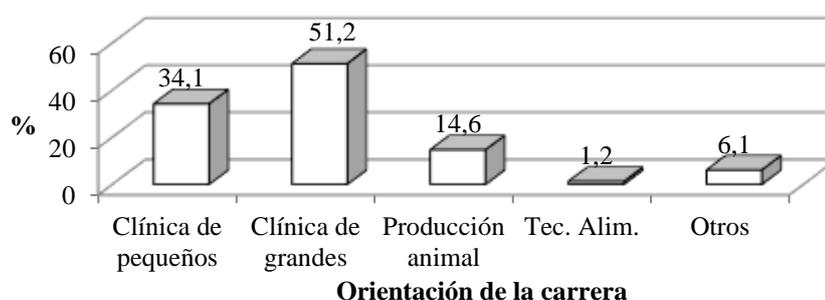
El cuestionario, con carácter anónimo, fue distribuido a los estudiantes al finalizar el cuatrimestre. Los ítems del instrumento hacían referencia a las siguientes dimensiones: orientación al finalizar la carrera (clínica de pequeños animales, clínica de grandes animales, producción animal, tecnología de los alimentos y otros), valoración general de la experiencia (dificultades, información brindada por los docentes, cumplimiento de objetivos planteados, posibilidad de relacionar los contenidos de las asignaturas con las observaciones en las veterinarias, contribución a la futura formación profesional); valoración de la guía de trabajo (orientaciones claras, utilidad para cumplir con las actividades, inconvenientes para comprender las consignas); valoración del registro narrativo (dificultad en su elaboración y utilidad); valoración de la exposición oral del registro narrativo; percepción de las características de las interacciones del profesional veterinario y sus clientes y con sus pacientes; mención de características que consideraron propias de un profesional veterinario; características consideradas como positivas y negativas de la experiencia, recomendaciones para mejorar las actividades y autoevaluación del desempeño.

Para el análisis de los datos se efectuó la triangulación de investigadores conformando un equipo interdisciplinar integrado por una psicopedagoga, dos médicos veterinarios con experiencia en docencia universitaria y una licenciada en ciencias de la educación. Las respuestas a preguntas abiertas de los cuestionarios fueron sometidas a comparación y diferenciación sistemática para identificar categorías emergentes. Las categorías iniciales se reformularon hasta la definición de categorías teóricas que describieran las significaciones de los estudiantes (Serbia, 2007). La obtención de categorías para analizar los fundamentos de los estudiantes sobre aspectos de la experiencia que contribuyeron a su futura formación profesional se efectuó mediante análisis de temas y porcentajes. Las categorías para analizar los enunciados de los estudiantes sobre las características propias de los profesionales veterinarios y las características enunciadas como positivas de la experiencia se elaboraron mediante un análisis de atribución y frecuencia (Serbia, 2007).

Resultados

La edad promedio de los encuestados fue de 20 años, correspondiendo el 66% al género femenino y el 44% al masculino. Indagados sobre la orientación que elegirían para su carrera, la mayoría (51,2%) optó por la clínica de grandes animales, seguido por el 34,1% que preferirían la clínica de pequeños animales (Fig. 1).

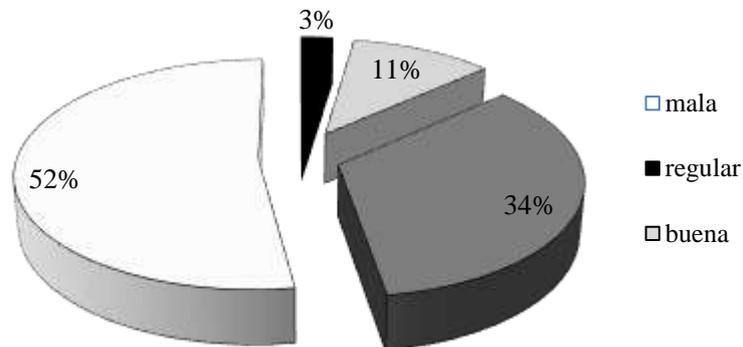
Figura 1: Distribución en porcentajes de estudiantes por orientación elegida. Referencia: Tec. Alim., Tecnología de los alimentos.



Fuente: Elaboración propia

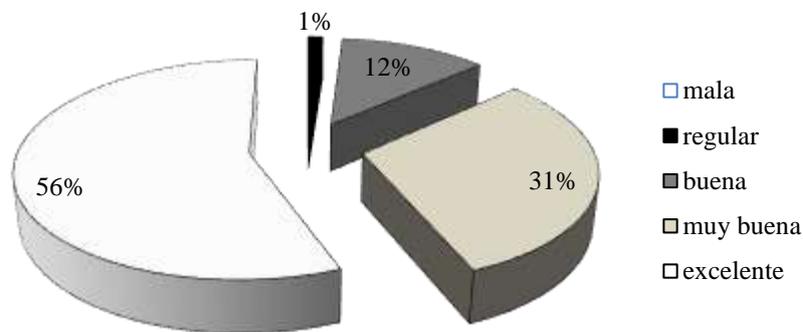
La mayoría de los estudiantes valoró como excelente o muy buena la experiencia de asistir a una veterinaria (86%) (Fig. 2) y el poder interactuar con un profesional en su ámbito de trabajo (87%) (Fig. 3).

Figura 2: Valoración de la experiencia de asistir a una veterinaria.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3: Valoración de la experiencia de interactuar con un profesional veterinario.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la valoración de la organización de la experiencia, la mayoría de los estudiantes consideraron haber recibido la información adecuada por parte de los docentes para realizar las prácticas (96,4%), que se cumplieron los objetivos planteados (97,6%), que pudieron relacionar los contenidos de las asignaturas con las observaciones en la veterinaria (89%) y que la actividad contribuyó a su futura formación profesional (98,8%). Las causas que consideraron para esta última respuesta se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Categorías de expresiones representativas de los estudiantes para fundamentar aspectos de la experiencia que contribuyeron a su futura formación profesional (n: 62)

Categorías	Ejemplo de aseveraciones	Porcentaje
Trabajo profesional	<i>La experiencia me permitió conocer la vida laboral y el ejercicio de la profesión.</i>	88
	<i>Poder asistir a una veterinaria a ver cómo se ejerce la profesión aún antes de recibirme, ayuda a entender y poder ver cómo es.</i>	
Interacción profesional	<i>Comprender el trato y la interacción con los dueños de los pacientes. En algunos casos, hacer de psicólogo con los clientes. Aprender las características del trato con los pacientes/animales.</i>	25,4
Desempeño profesional	<i>La experiencia me permitió conocer cómo desempeñarnos como profesionales, el funcionamiento real de nuestra futura profesión. Por ejemplo, considerar no sólo un trato amable con los clientes y pacientes, sino además con la gente del barrio. Puede entender el modo de actuar como profesional, con los animales, sus clientes, los proveedores y la gente en general.</i>	19,4
Elección de la carrera	<i>Para darme cuenta como estudiante que elegí la carrera correcta para tomar con mayor responsabilidad todo lo que estudie de ahora en más ya que pude comprobar su aplicación.</i>	9
Conocimientos	<i>La experiencia me ayudó a entender que los conocimientos deben estar integrados y relacionados con la vida cotidiana. La necesidad de pensar de manera interdisciplinaria.</i>	7,4

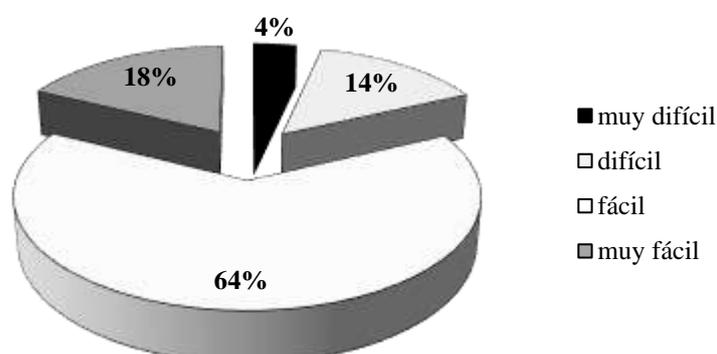
Fuente: Elaboración propia

En relación con la guía de trabajo, la mayoría de los estudiantes consideró que les brindó orientaciones claras para las tareas a desarrollar (95,1 %), les resultó útil para cumplir con sus actividades (97,6 %) y que no tuvieron inconvenientes para comprender las consignas que planteaba la misma (92,7 %).

Elaborar el registro narrativo le resultó “muy fácil” al 4,9 % de los encuestados, “fácil” al 76,8 % y “difícil” al 18,3 %. Indagados sobre las dificultades que encontraron al momento de escribir el registro narrativo, si bien la mayoría (70,7 %) no mencionó ninguna, el 17,1 % centró las dificultades en “recordar o utilizar las palabras adecuadas (vocabulario científico)”, el 9,8% en “redactar de manera concisa y formal la información” y una minoría, (2,4 %) en “tener que lograr acuerdo en el binomio”.

En cuanto a la experiencia de exposición oral, el 82 % la calificó como fácil o muy fácil (Fig. 4).

Figura 4: Percepción del grado de dificultad de la exposición oral.



Fuente: Elaboración propia.

Indagados en sus percepciones sobre las características de la interacción entre los profesionales y sus clientes, la mayoría de los estudiantes destacaron aspectos como “*comunicación correcta y profesional, sabiendo qué decir en cada caso y cómo decirlo*”, “*la manera de preguntarle al cliente, preocupándose por que le entienda*” (n: 72), el “*respeto en el trato en todo momento*” (n: 69), la “*atención personalizada, como si fuera un psicólogo*”, “*la capacidad de escuchar con atención y paciencia, hasta cuestiones familiares del cliente*” (n: 24) y la “*capacidad de adaptarse a cada caso, a cada personalidad de los clientes*” (n: 14).

Con respecto a sus percepciones sobre las características de la interacción entre los profesionales y sus pacientes, la mayoría de los estudiantes destacaron el “*cuidado, cariño y buen trato*” (n: 78) y que “*tomaban siempre las precauciones necesarias para que el animal estuviera bien, cuidaban su bienestar*” (n: 41).

Al tener que mencionar, a partir de la experiencia, una o más características que consideraran propias de los profesionales veterinarios, la mayoría de los estudiantes se centraron en valores ético-profesionales y atributos conductuales (Tabla 2).

Tabla 2: Características propias de los profesionales veterinarios mencionadas por los estudiantes y su frecuencia (n: 82)

<i>Categorías</i>	<i>Características enunciadas por estudiantes</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Empatía</i>	<i>Paciencia con los clientes.</i>	37
	<i>Trabaja en paz con sus colegas</i>	28
	<i>Trabaja en un ambiente de confianza con sus colegas y clientes</i>	31
	<i>Es abierto con sus clientes. Les sugiere a sus clientes hagan todas las preguntas que quiera</i>	58
<i>Afectividad</i>	<i>Paciencia con los pacientes.</i>	37
	<i>Amabilidad en el trato con los clientes.</i>	37
	<i>Amabilidad en el trato con los pacientes.</i>	35
	<i>Actitudes de dedicación, amor, puntualidad y calma.</i>	35
<i>Comunicación</i>	<i>Capacidad de explicar a los clientes para que se comprenda.</i>	35
	<i>Se comunica con afecto con sus clientes. Los llama por sus nombres.</i>	78
<i>Respeto</i>	<i>Respeto por los clientes.</i>	34
	<i>Llama a los clientes por su nombre</i>	76
	<i>Acepta y tiene en cuenta las opiniones de los clientes.</i>	65
	<i>Cuidado en la historia clínica de los pacientes.</i>	5
	<i>Trata de manera cordial a los clientes y responde a todas sus dudas</i>	24
	<i>Respeto porque le explica a los clientes de forma clara y sencilla</i>	61
	<i>Respeto a los clientes porque les pregunta con cordialidad, siempre de buena manera</i>	76
	<i>Responde a todas las dudas de los clientes</i>	55
<i>Compromiso</i>	<i>Compromiso con su trabajo</i>	30
	<i>Vocabulario académico, conocimiento, experiencia.</i>	28
	<i>Capacidad para identificar problemas y resolverlos</i>	10
<i>Responsabilidad</i>	<i>Es responsable porque se hace cargo de sus decisiones</i>	31
	<i>Responsabilidad porque mantiene orden en el trabajo</i>	4
	<i>Puntualidad, cumple con sus horarios</i>	71
	<i>Identifica las necesidades de salud del paciente, prioriza el problema</i>	42
	<i>Interactúa con sus pares de forma respetuosa</i>	45
	<i>Es responsable, porque realiza todas las actividades en tiempo y forma</i>	8
<i>Honestidad</i>	<i>Honestidad con los clientes</i>	3
	<i>Le dijo siempre la verdad a los clientes</i>	43
	<i>Explica a los clientes el costo de los diagnósticos y tratamientos con sus ventajas y desventajas</i>	31
	<i>Es honesto porque se asegura que los clientes comprendan, entiendan, lo que les dice</i>	57

Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría de las encuestas (n: 57), los estudiantes señalaron aspectos incluidos en la categoría comunicación haciendo referencia a dos grandes patrones. Uno, asumido como de comunicación biomédica:

“El profesional explicaba al dueño cada procedimiento que hacía y para qué lo hacía... igual cuando le recomendaba un tratamiento...”

“Le decía a los dueños para qué servía el medicamento que recetaba, qué efectos tendría y cómo administrarse. Se los anotaba con detalle y les preguntaba si entendían bien.”

Y otro de comunicación profesional-cliente siguiendo un patrón social:

“Se notaba que los conocía, que ya eran clientes. No sólo los llamaba por su nombre, sino que les preguntaba por sus hijos.”

“La veterinaria demostraba interés en cuestiones personales. Sabía cosas de la familia.”

“En el barrio donde estuvimos los veterinarios preguntaban a los clientes por las vacunaciones de sus hijos.”

En relación con las características que los estudiantes consideraron positivas de la experiencia, aquellas que hacen referencia al ámbito de trabajo donde los profesionales se desempeñan y su comportamiento con el paciente-cliente aparecen señaladas con mayor frecuencia (Tabla 3).

Tabla 3: Categorías y frecuencias de las características enunciadas como positivas de la experiencia (n: 82)

Categorías	Aseveraciones de los estudiantes	Frecuencia
Ambiente de trabajo	<i>Poder ver cómo es el ambiente de trabajo, las relaciones e interacciones que se dan. Conocer cómo organiza su trabajo, cómo distribuye los horarios.</i>	76
Comportamiento profesional	<i>Conocer el comportamiento profesional con sus clientes y pacientes, como la paciencia, la capacidad de adaptarse a distintas personas.</i>	39
Habilidad de comunicación	<i>Poder ver qué vocabulario usa el profesional según el cliente, cómo lo adapta a cada caso. Conocer la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación, la oralidad, para poder explicar mejor.</i>	28
Aprendizaje técnico	<i>Aprender una técnica o los tipos de materiales e instrumentos que utilizan.</i>	25
Contacto	<i>Poder tener contacto con pacientes y clientes en el ambiente de trabajo.</i>	20
Motivación	<i>Sentir motivación para aprender más en la facultad.</i>	17
Integración disciplinar	<i>Conocer cómo se integran las distintas disciplinas.</i>	10
Construcción de vínculos	<i>Poder socializar con mis compañeros y con un profesional y establecer vínculos de trabajo.</i>	2

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las características que consideraron negativas de la experiencia, el 59,3% no mencionó ninguna, el 21,5% consideró que el tiempo de duración fue “poco” y el 3,4% señaló que tuvo superposición con sus estudios.

En cuanto a las mejoras que propusieron para la experiencia, el 31,8% sugirió que las mismas duraran más tiempo, el 6% que pudieran conocer más de una veterinaria y el 2,6% que se les permitiera interactuar con los animales.

La totalidad de los estudiantes cumplieron con las actividades, sin que se registraran modificaciones en horarios o veterinarias asignadas para cumplirlas.

En cuanto a la autoevaluación del desempeño, todos los estudiantes menos uno, consideraron haber cumplido con responsabilidad la tarea que les fue asignada, desarrollar las actividades de acuerdo a lo planificado, ser puntuales con el horario asignado y registrar adecuadamente las observaciones.

Discusión

No hay estudios previos, a nivel latinoamericano, sobre las percepciones de los estudiantes de medicina veterinaria en relación con actividades asociadas al trabajo profesional ni a la noción de profesionalidad médica veterinaria. De hecho, tampoco hay una definición consensuada de la misma. Por consiguiente, la elaboración de esta discusión se basa en indagaciones similares en el campo de la medicina humana y en el terreno de la enseñanza veterinaria en países anglosajones. En este trabajo se ubican en primer plano a las percepciones sobre las experiencias de los estudiantes en su primer contacto formal con un profesional, centrando el mismo en “los sentidos construidos por los protagonistas de la vida universitaria” (Gómez Aguado *et al.*, 2016). Se asume que es fundamental disponer de la información aportada por los estudiantes para orientar la toma de decisiones que permitan optimizar los procesos educativos, mediante la evaluación de su calidad y pertinencia percibidas para su formación, determinando fortalezas y debilidades tanto en el proceso como en sus resultados (Gómez Aguado *et al.*, 2016; Rodríguez Garcés *et al.*, 2019).

A diferencia de lo que sucede en espacios educativos tradicionales, donde las actividades se seleccionan por su potencialidad para promover aprendizajes puntuales, en el trayecto formativo de PMV se planteó como cuestión central cuál y cómo es la mejor manera de aprovechar la dinámica real y heterogénea habitual de la profesión con fines de formación desde etapas tempranas de la carrera. Las estrategias para el diseño del trayecto trataron de reunir la perspectiva motivacional y algunos elementos de formación en metodologías cualitativas (observación no participante y elaboración de registros e informes narrativos), implicando a los estudiantes en procesos de indagación de las prácticas profesionales para apropiarse gradualmente de saberes que no se adquieren en un aula (Sepúlveda Ruiz, 2005).

La elevada valoración positiva por los estudiantes de la experiencia realizada podría estar relacionada con la motivación producida por la misma y la significancia y pertinencia otorgada a los aprendizajes logrados, en los cuales se promovió el abandono de su rol pasivo. Es sabido que la realización de experiencias educativas consideradas como motivadoras por los estudiantes inciden en la eficiencia para asimilar conocimientos, en el desarrollo de capacidades y habilidades, tanto como en rasgos del carácter y la moral (Jaquinet Aldanás y Rivero Llop, 2016). Por esta razón, podemos ubicar al trayecto formativo de PMV en el marco de actividades de enseñanza y de aprendizaje que implican una motivación intrínseca, en la línea del desarrollo de experiencias vivenciales en contextos laborales, donde se plantean y resuelven problemas reales. Estas experiencias, al generar la inmersión de los estudiantes en situaciones que se asocian con sus intereses y expectativas, promueven una actitud favorable que activa la curiosidad y estimula la búsqueda de nuevos significados (Alemán Marichal *et al.*, 2018). La motivación intrínseca se genera cuando los estudiantes perciben que las actividades le son útiles, razonables y necesarias, además de asociarlas directamente con su formación profesional, tal como indican los resultados de este trabajo.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes señalaran como rasgos positivos de la experiencia el conocer cómo es el ambiente de trabajo y los vínculos que se construyen en el mismo, se asocia con la importancia otorgada a las experiencias de socialización anticipada. En un estudio desarrollado por Kedrowicz *et al.* (2015) se demostró que las experiencias de socialización anticipada de los estudiantes de veterinaria de primer año (relacionadas con experiencias sociales que ayudan en la preparación para ocupaciones profesionales) están significativamente relacionadas con sus intereses profesionales.

Otro de los aspectos destacados por la mayoría de los estudiantes, se relacionó con las habilidades de comunicación del/la veterinario/a con sus clientes. Estas habilidades son consideradas como uno de los núcleos centrales del comportamiento profesional (Bard *et al.*, 2017). En la mayoría de las situaciones de la práctica médica, las mejoras en el comportamiento de los clientes para promover la salud y el bienestar de los animales se logra mediante su involucramiento en las prácticas de manejo de los mismos (Bard *et al.*, 2017). Este involucramiento requiere de una comunicación asertiva por parte de los profesionales (Rengifo, 2014). En el caso de este estudio, los resultados del análisis de la encuesta mostraron que los estudiantes hicieron referencia a rasgos de la comunicación profesional-cliente tanto siguiendo un patrón de comunicación biomédica como de índole social, es decir de tipo mixto (Shaw *et al.*, 2006). Los patrones de comunicación biomédico y social combinados se consideran como de comunicación mutualista y centrada en las relaciones en la práctica veterinaria, asumido como indicadores de las buenas prácticas profesionales (Bard *et al.*, 2017). Se destaca el reconocimiento de la necesidad de aprender a comunicarse por parte de los estudiantes ya que es importante para estimular el aprendizaje de habilidades comunicativas (Shaw *et al.*, 2010). En un estudio desarrollado por Fawcett (2018) titulado *¿Qué quieren los clientes de un veterinario?*, se determinó que los clientes quieren que los veterinarios estén comprometidos con el bienestar animal, demuestren un conocimiento clínico sólido y tomen en serio al cliente, y sus propios deberes profesionales. En el mismo sentido, Hughes *et al.* (2018) elaboraron, a partir de indagar las expectativas y necesidades de los clientes de veterinarios el denominado Marco de Capacidad Veterinaria. En el mismo se destacan seis capacidades principales, con indicadores de comportamiento: relaciones con los clientes, profesionalismo, habilidades de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas, compromiso con el bienestar animal y compromiso con la calidad y la profesión. Al establecer una jerarquía de necesidades del cliente, se enfatizaron como fundamentales, el compromiso con el bienestar animal y las capacidades veterinarias para trabajar con el cliente.

La mayoría de los estudiantes enunciaron afirmaciones asociadas con sus observaciones sobre las actitudes de las profesionales relacionadas con el bienestar animal. Al respecto, existe una gran demanda de educación veterinaria en bienestar animal con diferentes enfoques desde el punto de vista académico, social y comercial en los países latinoamericanos miembros de la Organización Mundial de Sanidad Animal (Mota-Rojas *et al.*, 2018) así como en el resto del mundo (Johnstone *et al.*, 2019). El desarrollo de actitudes positivas hacia el trato con los animales puede lograrse mediante diferentes actividades educativas, tal como ha sido sugerido a partir de los resultados de estudios con estudiantes de ciencias veterinarias que realizan cursos sobre bienestar animal (Hazel *et al.*, 2011), si bien se destacan los resultados obtenidos de los aprendizajes a través de la experiencia directa (Molento y Calderón, 2009).

Las observaciones de los estudiantes sobre la amabilidad en el trato, los diálogos con contenidos personales entre profesionales y clientes, la escucha activa y comprensiva, y el apoyo emocional, son cualidades que definen la empatía (Pitarque, 2012). Esta va más allá de ponerse en el lugar del otro, conectarse con sus emociones y pensamientos, dado que implica tener la capacidad suficiente para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar perspectiva, tanto cognitiva como afectiva (Millán Núñez-Cortés, 2014; García, 2015). Cabe señalar que, en los casos descritos por los estudiantes, se asociaron empatía y asertividad. La asertividad se manifestó en la capacidad de los profesionales para decirle al cliente lo que piensa de manera franca, honesta y delicada, sin herir sus sentimientos y, sobre todo, de la mejor manera posible. Como se señaló anteriormente, la asertividad es un valor comunicativo, ya que los profesionales asertivos logran que sus clientes muestren una mejor disposición a la comprensión y la aceptación de sus recomendaciones (García González, 2013; Chirino y Hernández, 2015; McMurray y Boysen, 2017 a y b).

El análisis de respuestas relacionadas con aspectos más estrechamente ligados al impacto de la experiencia en cuanto al aporte de la misma en la formación personal, aun en etapas tan tempranas de la carrera, mostró gran cantidad de características mencionadas como positivas. En tal sentido, el cumplimiento, por parte de la totalidad de los estudiantes, de las actividades en tiempo y forma, junto con su elevada satisfacción, se relaciona con la motivación intrínseca, en su componente de sentido de autonomía o autodeterminación. Al respecto, Aguilar *et al.* (2016) afirman que:

Para que un individuo tenga un alto nivel de motivación intrínseca debe experimentar la satisfacción de sus necesidades tanto de competencia como de autonomía. La evaluación de la competencia, es decir, el grado

en que la persona se esmera por realizar bien la actividad, también se ha considerado como un mediador importante de la motivación intrínseca. (Aguilar *et al.*, 2016, p. 2553).

Este aspecto se relaciona también con otro componente de la motivación, al contribuir con el desarrollo de la certeza vocacional (Herrera Moya *et al.*, 2018).

Conclusiones y prospectiva

En el campo educativo de la medicina humana, el tema de la formación integral de los estudiantes y el desarrollo del profesionalismo médico es uno de los pilares fundamentales de su capacitación para el ejercicio ciudadano y profesional exitoso. La construcción gradual, en los estudiantes de medicina veterinaria, de una identidad profesional debe estar asociada con las prácticas laborales cotidianas, el conocimiento de su complejidad y la importancia del contexto en los comportamientos y las acciones. La inmersión de los estudiantes en contextos laborales, desde etapas tempranas de su carrera, les permitirá desarrollar habilidades para la toma de decisiones que demandan la construcción de un equilibrio entre las necesidades a veces conflictivas del o los pacientes, los clientes, el profesional y su práctica. Al mismo tiempo, les permitirá reconocer la necesidad de asumir responsabilidades sociales en contextos socioculturales y económicos heterogéneos. Estas y otras características de la profesión veterinaria no pueden enseñarse ni aprenderse, y menos aprehenderse, en cortos plazos de tiempo o en los límites de un aula.

Indagar las percepciones y valoraciones de los estudiantes del primer año de Medicina Veterinaria sobre su experiencia en prácticas de profesionalidad médica en contextos urbanos, resulta información de gran valor al momento de repensar o diseñar estrategias orientadas a la formación integral de futuros profesionales. Resta aún por explorar las valoraciones de las experiencias realizadas en los ámbitos rurales, laboratorios de investigación veterinaria, organismos gubernamentales y ONGs, tanto por parte de una misma como diferentes cohortes de estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2010). La importancia del contexto. *UNESCO Perspectivas*, 4, 156. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/ProspectsEditorials/prospects156eds.pdf
- Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6, 2552–2557. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1-s2.0-S2007471916300680-main.pdf>
- Alconada, J. y Pracilio H. (2016). La educación médica centrada en la comunidad. En: Pracilio, H.O. *30 Años de Educación Médica Centrada en la Comunidad*. Pp. 15-27. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, R. Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57883/Revista_completa.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O. L., Suárez Díaz, R. M., Izquierdo Barceló, Y. y Encinas Alemán, T. C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4). <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307/3987>
- Armitage-Chan, E. y May, S. A. (2018). Identity, environment and mental wellbeing in the veterinary profession. *Veterinary Record*, 183(2), 68-75.
- Armitage-Chan, E., Maddison, J. y May, S. A. (2016). What is the veterinary professional identity? Preliminary findings from web-based continuing professional development in veterinary professionalism. *Veterinary Record*, 178(13), 318-324.

- Bard, A.M., Main, D. C., Haase, A.M., Whay, H. R., Roe, E. J. y Reyher, K. K. (2017). The future of veterinary communication: Partnership or persuasion? A qualitative investigation of veterinary communication in the pursuit of client behaviour change. *PLoS ONE*, 12(3): e0171380. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171380>
- Borrel Bentz, R. M. (2005). *La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*. Buenos Aires, Editor Organización Panamericana de la Salud.
- Carretero, M. (1998). La investigación europea sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: Carretero, M., Jarvinen, A., Pope, M. y Ropo, E. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Ed. Aique.
- Chirino, R. A. y Hernández, C.E. (2015). Comunicación afectiva y manejo de las emociones en la formación de profesionales de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 29(4), 872-879. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2015/cem154t.pdf>
- Fawcett, A. (2018). What do clients want in a veterinarian?. *Veterinary Record*, 183(17), 531-533. <https://doi.org/10.1136/vr.k4538>
- Gaida, S., Härtl, A., Tipold, A. y Dilly, M. (2018). Communication identity in veterinary medicine: a grounded theory approach. *Veterinary Record Open*, 5 (1):e000310. <https://doi.org/10.1136/vetreco-2018-000310>
- García González, M. C. (2013). *Habilidades comunicativas y asertividad en los profesionales de la salud*. Tesis. Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2428/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, S. E. (2015). La empatía en la medicina. *Revista Latinoamericana de Patología Clínica y Medicina de Laboratorio*, 62(4), 204-205. <https://www.medigraphic.com/pdfs/patol/pt-2015/pt154a.pdf>
- Gómez Aguado, R., Díaz Díaz, B.Y., Fernández Camargo, I. y Naithe Pérez, D. (2016). Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2016000400014&lng=es&tlng=es.
- González Lozano, A. (2016). *Expertos y noveles en la resolución de problemas de mecánica*. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Andalucía. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4535/TFMUEX_2016_Gonzalez_Lozano.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González-Lara, J. M., Serrano-Camarena, F. A. y Romero-Durán, E. E. (2014). Formación universitaria integral para el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 25-32. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/30/RED30_CompletaVF.pdf
- Hazel, S. J., Signal, T. D. y Taylor, N. (2011). Can teaching veterinary and animal-science students about animal welfare affect their attitude toward animals and human-related empathy? *Journal of Veterinary Medical Education*, 38(1):74-83. <https://doi.org/10.3138/jvme.38.1.74>
- Herrera Moya, V. A., Tejeda Iván, A., Quintana Uguando, M., Pérez Ineránty, M., Navarro Aguirre, L. y Sosa Fleites, I.M. (2018). Formación vocacional y motivación: su incidencia en el estudio de la carrera de Medicina. *EDUMECENTRO*, 10(2):111-125. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200009&lng=es.
- Hughes, K., Rhind, SM., Mossop, L., Cobb, K., Morley, E., Kerrin, M., Morton, C. y Cake, M. (2018). Care about my animal, know your stuff and take me seriously: United Kingdom and Australian clients' views on

- the capabilities most important in their veterinarians. *Veterinary Record*, 183(17), 534. <https://doi.org/10.1136/vr.104987>
- Jaquinet Aldanás, M. y Rivero Llop, M. L. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 38(6). <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2042/3222>
- Johnstone, E. C., Frye, M. A., Lord; L. K., Baysinger, A. K. y Edwards-Callaway, L. N. (2019). Knowledge and opinions of third year veterinary students relevant to animal welfare before and after implementation of a core welfare course. *Frontiers in Veterinary Sciences*, 6:103. <https://doi.org/10.3389/fvets.2019.00103>
- Kedrowicz, A. A., Fish, R. E., y Hammond, S. (2015). Relationship between Anticipatory Socialization Experiences and First-Year Veterinary Students' Career Interests. *Journal of Veterinary Medical Education*, 42(1), 18-27. <https://doi.org/10.3138/jvme.0814-083R>
- Mahajan, R., Aruldas, B.W., Sharma, M., Badyal, D. K. y Singh, T. (2016). Professionalism and ethics: A proposed curriculum for undergraduates. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 6(3), 157–163. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.186963>
- McMurray, J. y Boysen, S. (2017a). Professional Skills for communicating empathy to companion animal clients. *Companion Animal*, 22(7). <https://doi.org/10.12968/coan.2017.22.7.396>
- McMurray, J. y Boysen, S. (2017b). Communicating empathy in veterinary practice. *Veterinary Ireland Journal*, 7(4), 199-204. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CommunicatingEmpathyinVeterinaryPracticeFINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CommunicatingEmpathyinVeterinaryPracticeFINAL%20(1).pdf)
- Merino Sánchez, J. (2015). Profesionalismo o profesionalidad médica. *Educación Médica*, 16 Supl 1:29-32.
- Millán Núñez-Cortés, J. (2014). Valores del médico para un ejercicio de calidad: el profesionalismo. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(Supl. 1), 23-37. <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v17s1/estudio.pdf>
- Molento, C. y Calderón, N. (2009). Essential directions for teaching animal welfare in South America. *Revue scientifique et technique*, 28(2):617-625. https://pdfs.semanticscholar.org/c00d/bf764f335df075c9699bb700cde851aceb09.pdf?_ga=2.131803791.1027864738.1571071822-953183195.1563574301
- Mota-Rojas D., Orihuela, A., Strappini-Asteggiano, A., Cajiao-Pachón M., Agüera-Buendía, E., Mora-Medina, P., Ghezzi, M. y Alonso-Spilsbury, M. (2018). Teaching animal welfare in veterinary schools in Latin America. *International Journal of Veterinary Science and Medicine*, 6(2):131-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijvsm.2018.07.003>
- Mueller, P. S. (2009). Incorporating professionalism into medical education: the Mayo Clinic experience. *Keio Journal of Medicine*, 58(3):133-143. https://pdfs.semanticscholar.org/738f/088225acab0cbc0b944981a29cf5e3826ed6.pdf?_ga=2.155852859.1027864738.1571071822-953183195.1563574301
- Nortje, N. y De Jongh, J. (2017). Professionalism – A case for medical education to honour the societal contract. *South African Journal of Occupational Therapy*, 47(2): 41-44. <http://www.scielo.org.za/pdf/sajot/v47n2/07.pdf>
- Pitarque, R. (2012). *Profesionalidad médica en alumnos de 1º año de una escuela de medicina en Argentina: significados, atributos y modos de construcción discursiva*. Tesis de maestría. Instituto Universitario Hospital

Italiano, Buenos Aires. <http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisytr/20160126140940/tesis-pitarque-raul.pdf>

Rengifo, G. A. (2014). *La comunicación asertiva, un camino seguro hacia el éxito organizacional*. Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS), Programa de Administración de Empresas, Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/12780>.

Rodríguez Garcés, C., Padilla Fuentes, G. y Valenzuela Orrego, M. (2019). Análisis factorial exploratorio para las percepciones estudiantiles en torno a la evaluación académica. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 150-163.

Ruiz-Lugo, L. (2007). Formación Integral: Desarrollo Intelectual, Emocional, Social y Ético de los Estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13, <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>

Sepúlveda Ruiz, M. P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista EDUCAR*, 36, 71-93. <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130825005.pdf>

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146. <http://dspace.utalca.cl/handle/1950/9421>

Shaw, J. R., Barley, G. E., Hilla, A. E., Susan Larson, S. y Roterc, D. L. (2010). Communication skills education onsite in a veterinary practice. *Patient Education and Counseling*, 80(3), 337-344. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.012>

Shaw, J. R., Bonnett, B. N., Adams, C. L. y Roter, D. L. (2006). Veterinarian-client-patient communication patterns used during clinical appointments in companion animal practice. *Journal of American Veterinary Medical Association*, 228(5):714-21. <https://doi.org/10.2460/javma.228.5.714>

Vergara Ríos, G. y Cuentas Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Revista Opción (REDALyC)*, 31(6), 914 – 934. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>

Villavicencio-Caparó, E., Ruiz-García, V. y Cabrera-Duffaut, A. (2016). Validación de cuestionarios. Contribución didáctica docente. *Revista OACTIVA UC Cuenca*, 1(3), 75-80.

Fecha de presentación: 06/09/2020

Fecha de aprobación: 22/03/2021