

ENTIDADES SOCIALES INVOLUCRADAS EN EL PERFIL DE COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN VETERINARIA

Stakeholders involved in the competences profile of veterinary education

Climént Bonilla, J. B.

***Autor para correspondencia:** J.B. Climént Bonilla. Departamento de Producción Agrícola y Animal, Coordinación de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Del. Coyoacán, CP 04960, Distrito Federal, México. Tel: 52-55-54837000, ext. 2586. Email: jcliment@correo.xoc.uam.mx

Historial del artículo:

Recibido: 21 abril 2014

Aceptado: 9 febrero 2015

RESUMEN

En el contexto del movimiento a favor de la formación por competencias en medios académicos y laborales, que acompaña a los procesos de globalización de las últimas tres décadas, predominan dos nociones sobre lo que las competencias son y representan: una que concierne a su asociación con referentes estandarizados de desempeño; y otra, al carácter ambivalente o bimodal de las mismas, común a los marcos conceptuales de investigación en la materia. En consideración a ambas nociones, pero sin limitarse a ellas, el principal propósito de este artículo, basado en una investigación cualitativa, es ampliar el conocimiento de las competencias veterinarias en la esfera de los intereses y roles de las diferentes entidades sociales involucradas (*stakeholders*) en su fomento, adquisición, ejercicio y aprovechamiento. El trabajo de investigación se basó en tres elementos de análisis: *a*) el marco conceptual proporcionado por un conjunto de 18 definiciones alusivas a competencias individuales o de grupos; *b*) una muestra de 27 planes de estudio, de igual número instituciones de educación veterinaria; y *c*) tres ejes de investigación y análisis —que a su vez sirven de apartados y estructura al contenido del artículo—. Se identificaron diez tipos de *stakeholders*, vinculados con el perfil de competencias de la educación veterinaria, dentro de tres círculos de participación. En este marco se concluye que el conocimiento —particular y en conjunto— de las entidades sociales a las que directamente atañen las competencias veterinarias, ofrece una valiosa plataforma para instaurar mejores políticas e iniciativas de educación veterinaria, en situaciones concretas.

Palabras clave: competencias profesionales, habilidades profesionales, educación basada en competencias, desarrollo curricular en veterinaria, educación veterinaria.

ABSTRACT

In the context of the movement for competences development in academic and work milieus, within the globalization processes of the last three decades, there are two notions dominating the meaning and representation of competences: one that concerns their association with standardized performance criteria, and the other one regarding their ambivalent or bimodal nature, which is common to conceptual research frameworks in the field. Considering both notions, but not limited to them, the main purpose of this article, which is based on a qualitative research, is to expand the knowledge of veterinary competences with respect to the interests and roles of different stakeholders involved in their promotion, acquisition, exercise, and benefits. The research was based on three elements of analysis: *a*) the conceptual framework provided by a set of 18 definitions related to individual and group competences; *b*) a sample of 27 curricula, from an equal number of veterinary education institutions; and *c*) three areas of research and analysis that, in turn, serve as sections and define the structure of the article's content. Ten types of stakeholders were identified, linked to the competences profile of veterinary education, within three circles of participation. In this framework, it is concluded that the knowledge of stakeholders —separately and as a whole— directly related to veterinary competences provides a valuable platform to establish better policies and initiatives of veterinary education in specific situations.

Keywords: professional competences, professional skills, competence-based education, veterinary curricular development, veterinary education.

INTRODUCCIÓN

Convencionalmente, las competencias estandarizadas se asocian con instrumentos de evaluación para medir el desempeño deseado de individuos y grupos, en el medio educativo, en el laboral y entre ambos (Lloyd y Cook, 1993). Aunque para propósitos prácticos este concepto facilita su comprensión —por simple— y su aplicación —por genérico—, hay un sinnúmero de factores implicados en el desarrollo de las competencias individuales, que por encima de instrumentos de política educativa y laboral, atañen a la capacidad de las personas, las organizaciones y las sociedades, para hacer frente a la creciente corriente de los procesos globalizadores (sociales, culturales, económicos, tecnológicos) de nuestro tiempo.

Un primer acercamiento a las competencias individuales permite distinguirlas desde dos aspectos fundamentales: primero, a partir de la concepción estandarizada o no estandarizada de las competencias; y segundo, por el carácter y la diversidad de los actores implicados. A este segundo aspecto corresponden tres esferas: la oferente (personas que poseen o de quienes se esperan determinadas competencias), la deman-

dante (personas que solicitan, o requieren de otras, ciertas competencias), y la de la interrelación entre ambas (la oferente y la demandante), que reviste particular interés para los propósitos de este artículo.

El principal objetivo de investigación es ampliar el conocimiento de las competencias profesionales en la esfera de los intereses y roles de las diferentes entidades sociales involucradas (*stakeholders*) en su fomento, adquisición, ejercicio y aprovechamiento, teniendo como marco referencial la educación veterinaria. Así pues, en lugar de abordar las competencias profesionales desde el convencional punto de vista conceptual (polisémico) o instrumental (estandarizado), se busca fundamentar su concepción y desarrollo en el ámbito de las interrelaciones de las entidades sociales vinculadas con su *constructo*.

En el marco de una investigación de carácter teórico cualitativo, el estudio se desarrolla con base en tres elementos: *a*) el marco conceptual proporcionado por un conjunto de 18 definiciones alusivas a competencias individuales o de grupos; *b*) una muestra de 27 planes de estudio, de igual número instituciones de educación veterinaria; y *b*) tres ejes de investigación y

análisis —que a su vez sirven de apartados y estructura al contenido del artículo.

Los 27 planes de estudio constituyen una muestra fundamentada de instituciones de educación veterinaria, de los Estados Unidos, España y México. El criterio de selección se basó en el acceso al plan de estudios de las propias instituciones, a través de sus respectivas páginas Web. De los Estados Unidos se seleccionó una sola institución, el Colegio de Veterinaria de la Universidad de Cornell, por tratarse de uno de los centros de educación e investigación en ciencias y clínicas veterinarias, de mayor prestigio en ese país y el mundo, y porque ofrece, en su página de Internet, información muy extensa y detallada sobre el plan de estudios y diversos asuntos relacionados con el grado de Doctor en Medicina Veterinaria (*Doctor of Veterinary Medicine, D.V.M.*), en el contexto de la misma institución.

En lo que respecta a España, se incluyeron a las 11 instituciones de educación superior que actualmente ofrecen la carrera de veterinaria en esta nación. De todas ellas se tuvo acceso a sus planes de estudio, conforme al criterio de selección señalado. Estas instituciones son:

- Universidad Alfonso X El Sabio, de Madrid (UAX)
- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
- Universidad CEU Cardenal Herrera, de Valencia
- Universidad Complutense de Madrid (UCM)
- Universidad de Córdoba (UCO)
- Universidad de Extremadura (UEX)
- Universidad de León (ULE)
- Universidad de Murcia (UMU)
- Universidad de Santiago de Compostela (USC)
- Universidad de Zaragoza
- Universidad Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

En el caso de México, donde existen más de 40 escuelas y facultades que imparten estudios de licenciatura en medicina veterinaria, se

obtuvo una primera relación de 12 instituciones con planes de estudios disponibles vía Internet, en la página *Web Veterinaria* (2008). A la relación inicial de 12 instituciones se agregaron tres más —a las que se tuvo acceso a sus respectivos planes de estudio, durante el proceso de búsqueda y compilación de información para integrar la muestra—, quedando así un total de 15 instituciones:

- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
- Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ)
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
- Universidad de Guadalajara (UdeG)
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)
- Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo (UMSNH)
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)
- Universidad Veracruzana (UV)

A través de la muestra de planes de estudio e información concerniente a éstos, se obtuvo información de diez entidades sociales identificadas como *stakeholders*¹ en el ámbito de

1 Se trata de las entidades sociales y económicas con intereses en juego (en inglés llamadas *stakeholders*), copartícipes en la definición, desarrollo, evaluación, certificación y aprovechamiento de competencias veterinarias —pertinentes al caso—, dentro y entre espacios geopolíticos de distinto nivel (local, nacional, regional, internacional).

la educación veterinaria: *a)* proveedores de la oferta educativa, *b)* cuerpos colegiados de evaluación y acreditación, *c)* demandantes de educación veterinaria (potenciales estudiantes), *d)* estudiantes de veterinaria, *e)* egresados de la carrera, *f)* mercado de trabajo, *g)* veterinarios en activo y organizaciones gremiales, *h)* líderes y expertos en el campo de la profesión, *i)* beneficiarios sociales y económicos, y *j)* ciudadanía en general.

COMPETENCIAS ESTANDARIZADAS Y NO ESTANDARIZADAS

Para facilitar la comprensión de las competencias individuales en el contexto del presente artículo, conviene considerar su concepción, en un primer plano, desde dos vertientes: la primera, *estandarizada* o *normalizada*, corresponde a la sistematización estructurada de referentes de evaluación, preestablecidos por terceras instancias, para inducir, reconocer y fomentar las potenciales capacidades, aptitudes, saberes, atributos y logros de poblaciones de interés, en relación con determinados contextos y objetivos (políticos, sociales, culturales, económicos) de la actividad humana; y la segunda, *no estandarizada*, donde las expectativas de terceros no se apegan a ningún patrón sistematizado de referentes de evaluación.

La tabla 1 contiene información sinóptica de una relación de 18 definiciones de *competencias* en un lapso de cerca de 40 años. En ella puede apreciarse que la mayoría de las definiciones (11 de 18) no hace alusión a las competencias individuales como referentes o instrumentos estandarizados de evaluación. A este respecto, es interesante hacer notar que de los 27 planes de estudio revisados (uno de Estados Unidos, 11 de España y 15 de México), sólo uno, el de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Córdoba, responde a un diseño curricular, pormenorizado, con base en competencias estandarizadas (Universidad de Córdoba, s. f.). En cuanto al resto —26 de 27—,

pese a no adoptar una estructura estandarizada, la gestión institucional a favor de competencias profesionales persiste en alguna forma y medida: desde los sistemas educacionales más consistentes, coherentes y demandantes, hasta los que lo son menos.

CONCEPCIÓN BIMODAL DE LAS COMPETENCIAS

El desarrollo de sistemas estandarizados, por naturaleza, tiende a enfatizar el sentido de las competencias hacia los requerimientos del sector demandante, en medios académicos, laborales y de intercambio comercial. Esta tendencia en alguna medida propicia una noción sesgada —hacia los propósitos y requerimientos de terceros— y reduccionista —descontextualizada del medio formativo— de las competencias individuales y colectivas. No obstante, el significado de las competencias —en cuanto a origen, sentido y evolución— ineludiblemente parte de la relación estrecha entre oferentes y demandantes de competencias.

Dicha interrelación, inherente al significado y naturaleza de las competencias, se aprecia claramente en el formato de habilidades claves que aparece en la tabla 2. La *parte A*, que corresponde al lado de la demanda, concierne a las expectativas de terceros con respecto al desempeño del individuo —sujeto de competencia—, correspondiente a la *parte B*. Así, las partes A y B del formato representan los dos componentes básicos de las competencias estandarizadas: los criterios de evaluación, del lado de la norma o estándar, y las evidencias de desempeño, del lado del individuo. En otras palabras, los dos componentes, el normativo —del lado demandante— y el formativo —del lado oferente— explican el carácter bimodal de las competencias, así como la doble connotación de su significado. Sin embargo, como se aprecia en la tabla 1, esta doble connotación no la abordan todos los autores; solo aparece en 5, de las 18 defi-

Tabla 1. El concepto de competencias y su relación con la estructura y el sentido de éstas. (Climént, 2014, p. 296).

Definición		Estandarización		Concepción	
Autor	Año	Sí	No	A partir del individuo (provisión)	A partir de terceros (demanda)
McClelland	1973		✓	✓	
Boyatzis	1982		✓	✓	
Lloyd y Cook	1993		✓	✓	
Woodruffe	1993	✓		✓	✓
Spencer y Spencer	1993	✓		✓	✓
McDonald <i>et al.</i>	2000	✓			✓
OECD	2000		✓	✓	
Núñez y Rojas	2003	✓		✓	✓
Argudín	2005		✓	✓	
Gómez Roldán	2005		✓		✓
Fernández-Salinero	2006		✓	✓	
Cázares y Cuevas	2007		✓	✓	
Pimienta	2008		✓	✓	
Campos y Chinchilla	2009		✓	✓	
Gutiérrez y De Pablos	2010		✓	✓	
OIE	2012	✓		✓	✓
Comisión Europea	s. f.	✓			✓
Tuning Project	s. f.	✓		✓	✓

Tabla 2. Formato de las habilidades claves, en Inglaterra. (Qualifications and Curriculum Authority, 2004, p. 1)

Parte A	Parte B
<i>Necesitas saber cómo...</i>	<i>Debes...</i>
Esta sección expone técnicas y conocimientos asociados con cada competencia clave. Te dice lo que necesitas aprender y practicar para sentirte seguro en la aplicación de estas habilidades en tus estudios, trabajo u otros aspectos de tu vida.	Esta sección se construye sobre la parte A y describe la aplicación de las competencias. Describe las competencias que debes mostrar. Todo tu trabajo para esta sección será evaluado. Debes tener evidencias de que puedes hacer todas las cosas enlistadas en los puntos marcados.

niciones revisadas; las otras trece se inclinan hacia la parte oferente (diez) o hacia la parte demandante (tres).

STAKEHOLDERS INTERESADOS EN LAS COMPETENCIAS VETERINARIAS

Como se señaló en la introducción del artículo, a partir del examen de los 27 casos que comprende este estudio, se identificaron diez *stakeholders* que ejercen cierto grado de influencia en el sentido, carácter y alcance de dichas competencias: *a)* proveedores de la oferta educativa, *b)* cuerpos colegiados de evaluación y acreditación, *c)* demandantes de educación veterinaria (potenciales estudiantes), *d)* estudiantes de veterinaria, *e)* egresados de la carrera, *f)* mercado de trabajo, *g)* veterinarios en activo y organizaciones gremiales, *h)* líderes y expertos en el campo de la profesión, *i)* beneficiarios sociales y económicos, y *j)* ciudadanía en general. A continuación se analizan y discuten algunas de las particularidades de los *stakeholders* mencionados, en consideración a la información recopilada que permite distinguirlos y caracterizarlos.

Proveedores de la oferta educativa

Entidad representada, básicamente, por el personal docente de escuelas y facultades que se ocupa de la impartición de planes y programas de estudio en educación veterinaria. El influjo de esta entidad social en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, es por demás notorio en la siguiente disposición del Colegio de Medicina Veterinaria de la Universidad de Cornell: “La intención manifiesta de un estudiante de dedicarse a la práctica de cierto campo de la medicina clínica, o de perseguir una carrera ajena al ejercicio de la clínica, no lo exime de aprovechar y alcanzar las competencias curriculares requeridas a todos los estudiantes, por el cuerpo docente” (Cornell University College of Veterinary Medicine, 2014 a).

Dentro de esta entidad es importante reconocer también a las autoridades académicas y administrativas de las instituciones que imparten la carrera de veterinaria, y en otra esfera de gran influencia, a las instancias externas implicadas en materia de política educativa y financiamiento a la educación.

Cuerpos colegiados de evaluación y acreditación

Son agrupaciones formadas por individuos de la misma profesión, que fungen como órganos oficiales para dar cuenta del cumplimiento de una serie de normas y requisitos, por parte de las instituciones educativas interesadas, a efecto de extenderles las recomendaciones pertinentes y, en su caso, la autorización o el certificado procedente. En el contexto de este estudio, se encontraron tres instancias de acreditación de la educación veterinaria:

- El Consejo en Educación de la Asociación Americana de Veterinaria Médica (*Council on Education of the American Veterinary Medical Association*), en lo que respecta el Colegio de Medicina Veterinaria, de la Universidad de Cornell, Estados Unidos.
- La Asociación Europea de Facultades de Veterinaria (*European Association of Establishments for Veterinary Education, EAEVE*), por lo que toca a la educación veterinaria en España.
- El Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET), en cuanto a las escuelas y facultades que imparten esta carrera en México.

El ascendiente de los *cuerpos colegiados de acreditación* sobre el currículo y las competencias de la educación veterinaria se pone de manifiesto, en el caso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, de la Universidad

Autónoma de Yucatán (2006, p. 16), al argumentar: “En la propuesta de modificación del plan de estudios, el perfil del egresado consiste en diversas competencias profesionales (conocimientos, habilidades y actitudes) integradas para el dominio de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, lo cual es compatible con la propuesta de CONEVET”.

Demandantes de educación veterinaria (potenciales estudiantes)

Son las personas que se incorporan al proceso de evaluación y selección de determinada institución académica, con el fin de ser aceptados (a corto plazo), realizar estudios profesionales (a mediano plazo), y dedicarse al ejercicio de la profesión (a largo plazo). Esta entidad social, conformada fundamentalmente por jóvenes (hombres y mujeres), constituye el sistema del cliente a que se vinculan las instituciones de educación veterinaria, en una primera esfera de servicios a la sociedad; espacio donde, a su vez, las instituciones obtienen para sí elementos (políticos, sociales, culturales, económicos) de sustentabilidad. Las características cualitativas (psicológicas, sociales, culturales, económicas) y numéricas de cada entidad o sistema del cliente, acarrearán una serie de implicaciones —reconocidas o no— para los centros de educación veterinaria, y en consecuencia, para los planes y programas de estudio que en ellos se imparten, incluyendo las competencias implicadas.

Si bien un número de individuos de esta entidad social pasará, a su debido tiempo, a ser parte del sector *oferente* de competencias profesionales, de momento —la propia entidad social— influye en la gestión de tales competencias, esencialmente desde la posición del sector *demandante*. En principio, las instituciones de educación veterinaria deben considerar, objetivamente, lo que sus respectivos sistemas del cliente poseen y requieren —a nivel individual y colectivo—, en materia de

conocimientos, habilidades y valores, para alcanzar una preparación sólida: consustancial a la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de las competencias profesionales, dentro y fuera de las instituciones.

La influencia de la población demandante de educación veterinaria, en el perfil de competencias de la carrera, queda ejemplificada en los diferentes criterios de selección, inclusión y atención a prospectos estudiantes, por los que se inclinan las distintas instituciones educativas, de acuerdo a sus respectivas políticas. Entre tales criterios cabe señalar los siguientes:

- Pase automático.
- Promedio de estudios de bachillerato, a nivel “suficiente” (7.0-7.5).
- Resultados progresivamente bajos en el examen de ingreso, hasta cubrir la capacidad de cupo.
- Inclusión en el plan de estudios, como asignaturas obligatorias, *ciencias básicas* (Biología, Química, Física, Matemáticas), si es conveniente, de nivel bachillerato; y *habilidades funcionales* (Español, TICs, Comunicación, Habilidades de aprendizaje, y Aplicación numérica), de nivel medio superior, e incluso, elemental.

Estudiantes de veterinaria

La formación de competencias incumbe a esta entidad social, por encima de cualquier otra, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus logros y deficiencias, éxitos y fracasos, ha de reflejarse en la preparación del estudiantado, dentro y fuera de la universidad, en su vida social y productiva. En reciprocidad, los logros de las instituciones educativas van de la mano del desarrollo de las competencias académicas y profesionales de los estudiantes. Se infiere, por lo tanto, que la flexibilidad de planes y programas de estudio, para facilitar el avance de los estudiantes en la adquisición y dominio de competencias generales y específi-

cas, en atención a sus aptitudes, inclinaciones e intereses, contribuye tanto al éxito del educando como al de la institución educativa. De cierto, en línea con dicha flexibilidad, el conjunto de planes y programas de estudio de las instituciones analizadas ofrece distintas pautas de formación selectiva: cursos de distribución, materias optativas, itinerarios de formación, estancias y prácticas (pre-profesionales y profesionales), y menciones en áreas de especialización.

Es pertinente resaltar, entre las directrices relacionadas con las competencias de este grupo de *stakeholders*, el principal objetivo educativo del Colegio de Veterinaria de la Universidad de Cornell, que consiste en “preparar estudiantes para una actividad productiva durante la vida en la profesión médico veterinaria” (Cornell University College of Veterinary Medicine, 2014 b). Esta declaración significa que todos los estudiantes de veterinaria de Cornell deben adquirir extensos conocimientos científicos y habilidades técnicas, necesarios para funcionar independientemente en una amplia variedad de situaciones clínicas, de investigación y otras (Cornell University College of Veterinary Medicine, 2014 a).

Egresados de la carrera

En el ámbito de la educación veterinaria y, por consiguiente, de las competencias de los egresados de los planes y programas correspondientes, los que en un momento fueran demandantes de esta educación y —en su caso— posteriormente estudiantes de la carrera, pasan a ser oferentes de competencias veterinarias, con los privilegios, obligaciones y responsabilidades que les confieren, legítimamente, las instancias (*stakeholders*) competentes. Por ejemplo, en lo relativo al grado de Doctor en Medicina Veterinaria (*Doctor of Veterinary Medicine, DVM*) de la Universidad de Cornell, la propia institución apunta: “es un veterinario preparado para la entrada en la práctica de la medicina veterinaria, con o sin estudios de posgrado adicionales” (Cornell University College of Veterinary Medicine, 2014 a).

Por lo que toca a la información proporcionada vía Internet por las escuelas y facultades de medicina veterinaria y zootecnia de México, que comprende este estudio, se encontró que 11 de las 15 instituciones revisadas exponen los perfiles de egreso de sus respectivos planes y programas académicos. Asimismo, el planteamiento de cada uno de estos perfiles se inclina por alguno de los tres siguientes enfoques: 1) principios y valores, 2) aptitudes y capacidades del egresado, y 3) competencias profesionales.

Mercado de trabajo

Comprende al conjunto de instituciones y personas que, en determinado contexto (político, jurídico, social, cultural, económico, físico), demandan —en tipo y cuantía— servicios médico veterinarios específicos. Así, el mercado de trabajo representa, o debiera representar, un referente obligado —que no el único— para el diseño y desarrollo curricular, y por ende, para la formación de competencias laborales y profesionales, en el marco de las políticas académicas, sociales y económicas de las instituciones dedicadas a la educación veterinaria. Sin embargo, el análisis de las 27 instituciones que sirvieron de muestra para realizar este estudio, denota —en general— la falta de información actual y objetiva, sobre el comportamiento del mercado de servicios veterinarios. De tal manera, en un elevado número de casos, si no en la gran mayoría, prevalece la postura de *oferta*, sobre la de *demanda*, en la orientación de las políticas y programas académicos; cuando, por el contrario, debiera existir o procurarse cierto balance, o medida de correspondencia, entre ambas posturas. No obstante, en alusión a la importancia del *mercado de trabajo* para las políticas y programas de educación veterinaria, a continuación se exponen dos ejemplos:

- 1) Durante los últimos cinco años, el promedio de estudiantes, del Colegio de

Medicina Veterinaria, de la Universidad de Cornell, que ha aceptado empleo al momento de la graduación es de 94% (Cornell University College of Veterinary Medicine, 2014 c).

2) En el ámbito de la educación veterinaria en España, la Universidad de Córdoba (s. f., p. 2) proporciona la siguiente información:

- De acuerdo con un estudio sobre inserción laboral, publicado en el Libro Blanco del Grado de Veterinaria (2005):
 - Prácticamente el 100% de los encuestados (99,36%) consigue un trabajo relacionado con la profesión.
 - Las áreas de inserción laboral corresponden a los perfiles clásicos de ésta.
- La mayoría de los egresados (75-80%) consigue su primer empleo en un periodo medio de 6 meses.
- Estudios sobre el mercado de la profesión indican que actualmente, y previsiblemente en un futuro próximo, los principales perfiles de la profesión veterinaria continuarán siendo los tradicionales.

En lo relativo a México, las fuentes consultadas prácticamente no aportan datos cuantitativos, sobre seguimiento de egresados y mercado de trabajo del MVZ, que pudieran proporcionar tanto elementos diagnósticos a la evaluación y, en su caso, modificación de planes y programas de estudio, como información sobre indicadores de empleabilidad, movilidad laboral y nivel de ingresos, de utilidad para la promoción de la oferta educativa y la orientación de estudiantes y egresados. Los únicos datos encontrados que pudieran hacer referencia a alguna excepción son los siguientes:

- En lo concerniente al *campo ocupacional* de los egresados de la licenciatura de

medicina veterinaria y zootecnia, de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo (2010, p. 157), la institución señala:

- Sector público: 15%
- Empresas privadas: 15%
- Práctica particular: 70%

- Con miras a la actualización del plan de estudios de medicina veterinaria y zootecnia, la Universidad Autónoma de Yucatán (2006) realizó un *estudio de egresados*, de 2003 a 2004, y una *consulta a expertos*, en 2004. Sin embargo, del *estudio de egresados* sólo se reporta una cifra: “el 83% [de los encuestados] volvería a estudiar la licenciatura en la misma universidad”; y de la *consulta a expertos*, dos tablas con datos numéricos relativos (porcentajes de opinión) sobre: *a)* las competencias profesionales vigentes del Médico Veterinario Zootecnista; y *b)* las actitudes y valores que el Médico Veterinario Zootecnista debe poseer.

Veterinarios en activo y organizaciones gremiales

A este rubro pertenecen los graduados de escuelas y facultades de veterinaria, desde que se incorporan a la vida laboral, desempeñando actividades profesionales específicas, exclusivas o afines a la carrera, hasta que pasan de una situación activa a una pasiva o de inactividad profesional (temporal o permanente), por motivos de orden laboral, personal, de edad o salud, e iniciativa propia o de terceros.

Las competencias veterinarias finalmente cobran sentido y valor conforme el trabajo y las acciones de quienes ejercen la profesión (*veterinarios en activo*), se traducen en aportaciones y beneficios para uno o más sectores de la sociedad, a lo largo del tiempo y en distintas esferas, desde locales hasta globales.

La condición de *stakeholders* de los veterinarios en activo, sobre el perfil de competencias de la educación veterinaria, se desarrolla en el medio académico, en el laboral y entre ambos, a través de dos figuras fundamentales: la individual y la colectiva; la primera, concierne especialmente a las personas que ejercen, o han ejercido, una destacada influencia en la preparación (formal, no formal e informal) de veterinarios en determinado campo, tiempo y lugar (institución, localidad, país, región); y la segunda, representada particularmente por *organizaciones gremiales* (federaciones, colegios, asociaciones) con características e intereses distintivos, afines a la profesión.

Con respecto a la injerencia de las organizaciones gremiales en el enfoque de las competencias veterinarias, es interesante advertir la participación de estas organizaciones en el cambio de políticas y prioridades de la educación veterinaria durante las últimas décadas. Por ejemplo, en lo relativo a la educación veterinaria en México, mientras hace 40 años, entre los temas tratados en la primera reunión ordinaria de la Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia (AMEFMVZ) —organismo fundado en noviembre de 1973—, se incluyeron “la detección de las necesidades sociales que deberían satisfacer la actividad del médico veterinario zootecnista”, y “la investigación educativa y orientación veterinaria hacia las necesidades nacionales”, en años recientes, ante los procesos globalizadores, “la relación de la AMEFMVZ con sus homólogos y otras organizaciones internacionales se ha intensificado con la finalidad de lograr tanto el reconocimiento de los programas [de educación veterinaria] como la internacionalización de los egresados de medicina veterinaria y zootecnia nacionales” (Taylor Preciado, 2003, pp. 5-7).

Evidentemente, los veterinarios en activo pueden formar parte —a título individual o grupal— de otras categorías de *stakeholders*, como por ejemplo: proveedores de la oferta educativa,

cuerpos colegiados de evaluación y acreditación, y líderes y expertos en el campo de la profesión.

La influencia que ejercen desde sus respectivas plataformas y roles, individuos y grupos pertenecientes a esta categoría de *stakeholders*, se pone de manifiesto —explícita o implícitamente— en el perfil de competencias de la educación veterinaria asociada con los planes de estudio revisados.

Líderes y expertos en el ejercicio de la profesión

Son personas de reconocido prestigio por sus notables aportaciones o destacado desempeño en actividades asociadas al ejercicio de la profesión (ciencia, práctica, educación, desarrollo social, bienestar animal, producción pecuaria, ética profesional) en uno o más ámbitos de competencia y servicio a la sociedad. Parte del reconocimiento a estas personas, radica en el valor de su experiencia y conocimientos, en el ámbito de distintas esferas (políticas, sociales, laborales, económicas, académicas, técnicas), que a la vez contribuye a mejorar la comprensión y visión del panorama de la profesión.

Un claro ejemplo de la influencia —directa o indirecta— de esta *entidad social* en la enseñanza-aprendizaje de competencias profesionales, lo ofrece la Facultad de Veterinaria de la Universidad Autónoma de Yucatán (2006), con la *consulta a expertos* realizada en 2004, como parte de las acciones para actualizar el plan de estudios de la licenciatura.

Beneficiarios sociales y económicos

Pese a la falta de estudios que provean de datos cuantitativos sobre el mercado de trabajo de los médicos veterinarios en México, a partir de la información proporcionada por 9 de las 15 instituciones analizadas de este país, fue posible conformar el *pool* de alternativas de trabajo y empleo que aparece enseguida.² El listado

² En tanto los conceptos que aparecen con tipo de

da una idea de la gran diversidad de servicios, fuentes de trabajo, competencias y beneficiarios sociales y económicos, relacionados con el ejercicio de la profesión en México —como seguramente también, en muchos otros países alrededor del mundo—, bajo distintos conceptos:

- Ámbitos de trabajo: sectores de participación laboral y ejercicio profesional (público, social y privado).
- Sitios de trabajo: consultorios, clínicas y hospitales veterinarias, farmacias veterinarias, ranchos ganaderos, granjas (porcinas, avícolas, cunícolas, apícolas, acuícolas, etc.), rastros, frigoríficos, empacadoras, obradores, empresas agropecuarias manufactureras, empresas comercializadoras de insumos y productos manufacturados, dependencias gubernamentales (federales, estatales y municipales), instituciones bancarias de crédito al sector agropecuario, compañías de seguros, laboratorios veterinarios, centros de enseñanza y capacitación, instituciones de educación media superior y superior, centros de investigación en ciencias veterinarias y/o zootécnicas, zoológicos, cuadras, lienzos charros, hipódromos, trabajo itinerante / ejercicio libre de la profesión.
- Tipos de actividad profesional: práctica profesional y privada, asesoría, consultoría, docencia, investigación, extensión, *planeación*, dirección, gestión, administración, inspección, *supervisión*, peritaje legal, capacitación, asistencia técnica, transferencia de tecnología, mercadotecnia.
- Roles profesionales: especialista (clínico, zootecnista, técnico, tecnólogo),

asesor, consultor, inspector, perito, director, gerente, administrador, promotor, funcionario público, docente, investigador, extensionista, *planificador*, *analista*, *emprendedor*, *empresario*, *supervisor*, *vendedor*.

- Áreas de actividad profesional: medicina veterinaria, zootecnia / producción animal, salud pública, tecnología de alimentos, y planeación y desarrollo, entre otras.

Ciudadanía en general

Finalmente, y en principio, las competencias veterinarias —como las competencias profesionales, en general— deben responder a los problemas y necesidades de la ciudadanía, en conjunto. A este cometido y, por consiguiente, a la entidad social interesada, son pertinentes —a manera de ejemplo— los siguientes preceptos y lineamientos adoptados por el Colegio de Medicina Veterinaria de la Universidad de Cornell (Cornell University College of Veterinary Medicine, 2014 a):

- Los veterinarios se rigen por un código de ética y conducta profesional que encierra un contrato social entre la profesión y la sociedad.
- Durante la carrera, los estudiantes deben demostrar sensibilidad hacia los animales y la gente, los más altos estándares morales y éticos, una motivación por servir, una interacción efectiva con gente proveniente de diferentes contextos (étnicos, sociales, culturales, religiosos), y a todo esto, excelentes habilidades interpersonales y de comunicación.

Oferentes, demandantes y mediadores de competencias veterinarias

En la figura 1 aparecen enunciados los diez tipos de *stakeholders* relacionados con las competencias veterinarias, que fueron identifi-

letra normal proceden del conjunto de fuentes consultadas, los mostrados en letra cursiva se agregaron a la relación por dos razones: a) son coherentes con los propósitos formativos de algunas de las instituciones revisadas; y b) dada su importancia en el desarrollo y ejercicio de competencias genéricas o específicas asociadas al campo de la profesión.

cados a partir de la información obtenida de la muestra de 27 planes de estudio. Como puede apreciarse, los diferentes tipos de *stakeholders* han sido agrupados en tres grandes categorías: a) oferentes, b) demandantes y c) mediadores de competencias veterinarias. Evidentemente, la primera y la segunda categorías guardan estrecha correspondencia con la concepción bimodal de las competencias —abordada previamente en este artículo—, de la que en gran medida se desprende el carácter polisémico de su extensa variedad de definiciones. Sin embargo, el análisis de los distintos *stakeholders* —considerando sus diversas características y atributos, tanto en el plano individual como en el conjunto de sus interacciones— alude a un complejo de actores —con distintos intereses en torno a las competencias veterinarias— que difícilmente puede advertirse a partir de acercamientos y definiciones conceptuales (polisémicas). A este respecto, cabe destacar la existencia de un componente intermedio —llamado aquí *mediador*—, representado por instancias de tercera parte, que sirve —o debería servir— de enlace e intermediación entre los componentes *oferente* y *demandante* de competencias veterinarias, de los sistemas de formación (educación, capacitación, empleo) concernientes al caso. Este tercer componente de *stakeholders* desempeña un papel crítico en

asuntos relevantes al *constructo* de las competencias profesionales, en general, y específicamente, al de las competencias veterinarias, como los relativos a su significado, propósitos, calidad, nivel y alcances, entre otros.

CONCLUSIONES

Para ampliar el conocimiento sobre diversos asuntos que revisten especial interés en torno a las competencias profesionales, en general, y a las competencias veterinarias, en específico, es preciso empezar por reconocer la influencia durante al menos las últimas tres décadas de dos fuertes tendencias sobre la concepción de lo que son y representan las competencias de las personas: por una parte, la que conduce a la sobresimplificación de las competencias como instrumentos estandarizados para la evaluación del desempeño de individuos y grupos, al margen de las condiciones y procesos de fondo, que les son propios; y por otra, la que apela al binomio *oferente-demandante* de competencias —cuando no, a uno solo de sus componentes primarios—, de donde parte la consabida concepción polisémica que se les adjudica.

Más allá de ambas tendencias, el análisis de la muestra de los planes de estudio de 27 instituciones que imparten la carrera de veterinaria, y de información relevante a ésta, proporcionada



Figura 1. Interrelación de las entidades sociales involucradas en el fomento, adquisición, ejercicio y aprovechamiento de las competencias veterinarias.

por las mismas instituciones educativas, revela la existencia de una amplia diversidad de *stakeholders*, que esencialmente se asocian con el sentido bimodal de las competencias, pero desde tres, y no meramente dos, esferas de intervención:

- La *oferente* (personas que poseen o de quienes se esperan determinadas competencias): *a*) proveedores de la oferta educativa, *b*) egresados de la carrera, y *c*) veterinarios en activo y organizaciones gremiales.
- La *demandante* (personas que solicitan o requieren de otras ciertas competencias): *a*) demandantes de educación veterinaria (potenciales estudiantes), *b*) estudiantes de veterinaria, *c*) mercado de trabajo, *d*) beneficiarios sociales y económicos, y *e*) ciudadanía en general.
- La *mediadora* (personas que abogan por los intereses de oferentes y demandantes, de manera conjunta): *a*) cuerpos colegiados de evaluación y acreditación, y *b*) líderes y expertos en el campo de la profesión.

En su calidad de *stakeholders*, las diez entidades identificadas ejercen cierto grado de influencia en la definición y desarrollo de las competencias veterinarias; sin embargo, el sentido, carácter y nivel de esta influencia discurre de manera particular, en un marco de circunstancias, capacidades y limitantes específicas. De tal modo, la injerencia de cada una de las entidades sociales referidas, en la formación de competencias veterinarias, varía en grados y formas: de las posiciones dominantes a las prácticamente nulas o inadvertidas, y de los esquemas marcadamente sesgados a los relativamente integrales.

Por consiguiente, el estudio de las competencias profesionales, y concretamente de las competencias veterinarias, en relación con las diferentes entidades sociales que en alguna medida inciden en, o se ven afectadas por, políticas e iniciativas dirigidas a su fomento,

adquisición, ejercicio y aprovechamiento, contribuye al desarrollo de una teoría más sólida y coherente sobre su constructo —desde una concepción más amplia, incluyente y contextualizada—, que atañe a la noción polisémica de las competencias, con implicaciones prácticas en el ámbito de situaciones concretas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGUDÍN Y. 2005. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Trillas. México. 101 pp.
- BOYATZIS R. 1982. The competent manager. A model for effective performance. Wiley & Sons. New York. 328 pp.
- CAMPOS J., CHINCHILLA A. 2009. Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior. *Rev Actual Investig Educ* 9 (2): 1-20.
- CÁZARES L., CUEVAS J. 2007. Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. Trillas. México. 149 pp.
- CLIMÉNT BONILLA J. B. 2014. Tipología de las competencias en educación veterinaria. *Rev Inv Vet Perú* 25(2): 293-316
- COMISIÓN EUROPEA. s. f. Elearningeuropa.info. Glosario. <<http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?lng=es&page=glossary&abc=C>>
- CORNELL UNIVERSITY COLLEGE OF VETERINARY MEDICINE. 2014 a. DVM Admissions. <<http://vet.cornell.edu/admissions/essentialskills.cfm>>
- 2014 b. Curriculum. Educational goals. <http://www.vet.cornell.edu/admissions/curriculum/educational_goals.cfm>
- 2014 c. Curriculum. Employment. <<http://www.vet.cornell.edu/admissions/curriculum/employment.cfm>>
- FERNÁNDEZ-SALINERO C. 2006. Las competencias en el marco de la convergencia

- europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encuent Educ* 7: 131-153.
- GÓMEZ ROLDÁN I. 2005. Competencias profesionales: Una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educ Educ* 8: 45-66.
- GUTIÉRREZ S., DE PABLOS C. 2010. Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Rev Complut Educ* 21(2): 323-343.
- LLOYD C., COOK, A. 1993. Implementing standards of competence. Practical strategies for industry. Kogan Page. London. 191 pp.
- McCLELLAND D. 1973. Testing for competence rather than for "intelligence". *Am Psychol* 28: 1-14.
- MCDONALD R., BOUD D., FRANCIS J., GONCZI A. 2000. New perspectives on assessment. UNESCO. Paris. 45 pp.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101855e.pdf>
- NÚÑEZ C., ROJAS V. 2003. La evaluación en un enfoque centrado en competencias. *Revista Pensam Educ* 33: 63-85.
- OECD. 2000. *Motivating Students for Lifelong Learning*. CERI. Paris. 198 pp.
- OIE. 2012. Proceso PVS. Recomendaciones de la OIE sobre las competencias mínimas que se esperan de los veterinarios recién licenciados para garantizar Servicios Veterinarios Nacionales de calidad. OIE. Paris. 13 pp.
http://www.oie.int/fileadmin/Home/esp/Support_to_OIE_Members/Edu_Vet_AHG/day_1/DAYONE-B-esp-VC.pdf
- PIMIENIA J. 2008. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Pearson Educación. México. 134 pp.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. 2004. Key skills.
http://www.ictkeyskills.co.uk/6343_it_level1.pdf
- SPENCER L., SPENCER S. 1993. *Competence at work. Models for superior performance*. Wiley & Sons. New York. 384 pp.
- TAYLOR PRECIADO J. (2003). Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia. *Imagen Veterinaria* 3 (2): 4-7.
- TUNING PROJECT. s. f. Educational structures in Europe. Competences.
<http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. 2011. Medicina Veterinaria y Zootecnia. Perfil de egreso.
<http://www.uan.edu.mx/es/medicina-veterinaria-y-zootecnia>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN. 2006. Plan de estudios de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia.
<http://www.ccba.uady.mx/licenciaturas/mvz.pdf>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS". s. f. Programa Académico. Médico Veterinario Zootecnista. Perfil de egreso.
<http://148.217.18.210/ofertaeducativa/view/ofertaEducativa.php?idPrograma=153020&idUnidad=22000>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. s. f. Licenciatura de Médico Veterinario y Zootecnista. Perfil de egreso.
<http://mx.universidades.org/licenciatura-de-medico-veterinario-y-zootecnista-estado-de-mexico-toluca-uaem-FO-231179>
- UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. s. f. Graduado/a en Veterinaria.
<http://www.uco.es/veterinaria/principal/normas-documentos/documentos/otros/plan-estudios-grado-veterinaria-noviembre-2014.pdf>
- UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS HIDALGO (UMSNH). 2010. Guía de carreras 2010-2011. Encuentra tu camino.
<http://www.informacionpublica.umich.mx/component/content/article/95.html>
- WEB VETERINARIA. 2008.
<http://www.web-veterinaria.com/escuelas.shtml>
- WOODRUFFE C. 1993. What is meant by a competency? *Leadership and Organization Development Journal* 14 (1): 29-36.