

Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional.

*Evaluation and competencies of the Bachelor of Nutrition:
Expectations and perceptions of the actors involved in professional
practice.*

Por Sandra Daniela RAVELLI¹, Claudia Beatriz FALICOFF² y José Manuel
DOMÍNGUEZ CASTIÑEIRAS³

Ravelli, S., Falicoff, C. y Domínguez Castiñeiras, J. M. (2022). Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional. Revista RAES, XIV(25), pp. 227-245.

Resumen

La Práctica Profesional representa el cierre del trayecto formativo universitario. Las nuevas perspectivas para un profesional competente han evolucionado hacia un concepto integral, resultando un encuentro donde confluyen saberes, habilidades y vivencias estrechamente relacionados con el entorno laboral. Este trabajo de tipo descriptivo transversal, cuanti-cualitativo, describió y analizó las expectativas iniciales y las percepciones finales del alumnado, tutoras y docentes de la PP, cohorte 2017, sobre la evaluación y las competencias profesionales; y las diferencias entre lo esperado y percibido, respecto a las variables mencionadas. Se relevó la opinión de 47 estudiantes, 11 tutoras y 4 docentes universitarias antes y después del proceso de prácticas a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Para analizar la relación entre dos variables ordinales dependientes (expectativas y percepciones) se aplicó la prueba de Wilcoxon; además se trianguló la información con las opiniones colectadas en el 2º instrumento. Respecto a las características de la evaluación, al final del proceso, el alumnado ponderó con valores elevados (>4,1) todos los ítems. Los demás enunciados fueron estimados de forma diferente por los tres agentes, al igual que evaluación de las competencias intelectuales, organizacionales, comunicacionales e interpersonales. La evaluación es un tema prioritario en la agenda de la asignatura. Se visualiza la necesidad de consensuar criterios, enfatizando tanto los procesos autoevaluativos como la retroalimentación del proceso de práctica. Se interpela la PP, como espacio de integración de saberes y desarrollo de competencias tendientes a la formación de profesionales autónomos, colaborativos, reflexivos, críticos, flexibles y creativos.

Palabras Clave Licenciatura en Nutrición/ Práctica Profesional/ Evaluación/ Competencias

¹ Universidad Nacional del Litoral, Argentina / sravelli@fbc.unl.edu.ar

² Universidad Nacional del Litoral, Argentina

³ Universidad Santiago de Compostela, España

Abstract

The Professional Practice represents the end of the university training journey. The new perspectives for a competent professional have evolved towards a comprehensive concept, resulting in a meeting where knowledge, skills and experiences closely related to the work environment come together. This cross-sectional, quantitative-qualitative work described and analyzed the initial expectations and the final perceptions of the students, tutors and teachers of the PP, cohort 2017, about the evaluation and professional skills; and the differences between what was expected and perceived, with respect to the aforementioned variables. The opinion of 47 students, 11 tutors and 4 university professors was surveyed before and after the internship process through questionnaires and semi-structured interviews. To analyze the relationship between two dependent ordinal variables (expectations and perceptions), the Wilcoxon test was applied; In addition, the information was triangulated with the opinions collected in the 2nd instrument. Regarding the characteristics of the evaluation, at the end of the process, the students weighted all the items with high values (>4.1). The other statements were estimated differently by the three agents, as well as the evaluation of intellectual, organizational, communicational and interpersonal skills. Evaluation is a priority topic on the subject's agenda. The need to agree on criteria is visualized, emphasizing both the self-assessment processes and the feedback of the practice process. PP is questioned as a space for the integration of knowledge and the development of skills aimed at the training of autonomous, collaborative, reflective, critical, flexible and creative professionals.

Key words Bachelor of Nutrition/ Professional Practice/ Evaluation/ Competencies

Planteamiento del problema:

La Licenciatura en Nutrición (LN) de la Universidad Nacional del Litoral al momento de su creación disponía de la estructura y consolidación histórica de esa universidad, pues esta carrera dependió desde sus inicios de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB). La LN está ligada a la historia de la FBCB-UNL, donde grupos de docentes/investigadores (Bioquímicos) comenzaron proyectos de investigación sobre aspectos bioquímicos nutricionales de los alimentos (UNL, 2003).

En la actualidad, la LN de la FBCB de UNL⁴, se sustenta en los estándares determinados por el documento presentado ante el CIN, antes nombrado, asegurando (Resolución Ministerial, N° 0752/04):

La formación de profesionales idóneos, que no solamente estén preparados para desempeñarse con eficiencia en el campo tradicional de la nutrición, actuando en la programación, desarrollo y control de regímenes de alimentación para individuos y comunidades sanas y enfermas, sino que también trata de lograr que los graduados adquieran sólidos conocimientos a nivel de las ciencias básicas, de la química de los alimentos y de los procesos metabólicos, para poder así incursionar en áreas en las que se cuenta con excelentes posibilidades de crecimiento.

La práctica profesional (PP) de la LN, constituye una parte del plan de estudios, necesaria para el logro de las competencias disciplinares y genéricas que representan la base para el ejercicio profesional (Serrano-Gallardo y Martínez-Marcos, 2008). En estas instancias formativas, los estudiantes son supervisados por profesionales de la disciplina respectiva, responsables de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente diferente al del aula (Sanjuan-Quiles y Martínez-Riera, 2008).

Existe un consenso general en definir el espacio una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales, ya que a lo largo de la asignatura de prácticas, el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no sólo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas (Navío, 2004; Carson, 2004).

Desde su primera cohorte a la actualidad; la asignatura ha ido ampliando y modificando su estructura y organización, por lo que año a año, se incrementa el número de estudiantes, y se incluyen centros de práctica que presentan diferentes perfiles y competencias laborales, para cubrir y asegurar diversas áreas de incumbencia del Licenciado/a en Nutrición, y responder a las expectativas de los estudiantes. En algunas ocasiones pueden rotar por diferentes áreas como son: educación y comunicación; servicios alimentarios institucionales e industrias; y clínica hospitalaria. En ese trayecto, las evaluaciones previas y posteriores no se concretan, sin poder evaluar el proceso.

Como antecedentes sobre la formación de nutricionistas en general y sus PP en particular, en Argentina, se llevó adelante la implementación de un proyecto de asesoramiento y capacitación interhospitalaria a partir de los problemas de la práctica, articulando diferentes instituciones⁵. Uno de sus propósitos fue colaborar en la definición de la especificidad del rol del Licenciado en Nutrición en equipos interdisciplinarios, y priorizar la alimentación como eje central en la prevención, recuperación y mantenimiento de la salud. Los contenidos trabajados surgieron de los problemas planteados en la práctica cotidiana de los trabajadores. Estos licenciados se apropiaron de un poder hacer, en relación con el servicio y el personal, con las empresas encargadas de la alimentación e, incluso, con la dirección de los Hospitales.

En 2015, en el marco del *XII Congreso Argentino de Graduados en Nutrición* en la ciudad de Salta -Argentina-, se realizó un taller de prácticas profesionales supervisadas de la LN, organizado por ASEUNRA⁶. En el mismo los

⁴ Licenciatura en Nutrición. Plan de estudios.

⁵ En este proyecto participaron diferentes instituciones, como el Ministerio de Salud de la Nación, los Ministerios de Salud Provinciales, Hospitales Pediátricos y de Adultos, Universidades.

⁶ Asociación Escuelas de Nutrición de la República Argentina.

docentes de las asignaturas pudieron establecer aspectos en común y divergentes. Como fortalezas mencionaron la formación teórica del alumnado; el fortalecimiento del rol profesional en lo actitudinal y en competencias específicas del área clínica y comunitaria (ASEUNRA, 2015).

Las circunstancias antes citadas, no hacen más que reflejar la transformación que se está dando en el escenario universitario y en la PP. Las instituciones educativas, necesitan disponer de contextos laborales reales y de profesionales comprometidos si quieren acompañar la formación de su alumnado. La movilidad por estos espacios en los cuales se experimentan las vicisitudes de la práctica en una porción real (no áulica) del terreno profesional, le ofrece al futuro/a Licenciado en Nutrición, la posibilidad de cotejar el alcance de sus capacidades poniendo en juego los conocimientos, habilidades y destrezas que ha podido desarrollar hasta ese momento a través de los aprendizajes realizados a lo largo de la carrera (Lema y Graciano, 2012).

En marzo del año 2020, la carrera LN en Argentina, fue incorporada al artículo 43 de la Ley N° 24.521 (LES), la cual establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el ministerio de educación en acuerdo con el consejo de universidades.

Torres Zapata *et al.* (2021), señalan la importancia de auditar la formación integral de los estudiantes universitarios para un ejercicio ciudadano y profesional exitoso, sin embargo, concluyen que es necesario seguir realizando estudios sobre el impacto de estas actividades, evaluación y percepción tanto de los estudiantes como de los tutores, para implementar los hallazgos en las actualizaciones de los programas educativos.

En México, se realizó una revisión de las competencias adquiridas en la formación universitaria y su relación con el ámbito laboral de los egresados de la Licenciatura en Nutrición, lo que permitió reflexionar sobre las competencias que se desarrollan durante su formación académica y la satisfacción bajo la cual son percibidos (González, 2021).

En la PP de la LN se observa la necesidad de satisfacer expectativas y poder realizar, lo soñado y lo esperado, según los criterios académicos socialmente aceptados. Ahora bien, falta dilucidar si hay concordancia entre dichas expectativas y la percepción final luego que se concluye la misma.

Por un lado, el estudiantado accede a la formación profesional con expectativas o creencias, entendiéndolas como la posibilidad razonable de que algo suceda cuando ocurre un suceso que se prevé. Por otro, muchas veces, se observan diferencias que ponen de manifiesto, al terminar el período de PP, sentimientos o concepciones que no concuerdan con las perspectivas iniciales.

Este artículo es parte de una tesis de Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, cuyo objetivo es analizar el espacio curricular en general, y, en particular, realizar un análisis de la evaluación y competencias adquiridas de la asignatura Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, desde la mirada de los actores participantes.

En ese sentido es que el trabajo, describe y analiza las expectativas iniciales y las percepciones finales del alumnado, tutoras y docentes de la PP, cohorte 2017, sobre la evaluación y las competencias profesionales; y si existen diferencias entre lo esperado y percibido.

Conocer las expectativas del alumnado ofrece información útil a los Tutores de PP y a los Docentes Universitarios (DU) respecto a cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje, más que la resistencia, para el desarrollo de esta nueva forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Solís *et al.*, 2011).

Se considera entonces, que los resultados de la presente investigación pueden contribuir al diseño del espacio curricular de la mencionada carrera.

Marco teórico

Práctica Profesional (PP):

La PP, alcanza alta incidencia en la formación universitaria. Malet (2015), define este espacio, como una instancia que ofrece saberes que permitirán atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito de desempeño, la del alumnado a profesional y la de la teoría a la práctica.

En Argentina, los entes formadores de nutricionistas, han bregado por formar un profesional con perfil integral, que estuviera capacitado para desempeñarse no solamente en el área de la salud y de la nutrición clínica, sino que, contemplando la tridimensionalidad de la ciencia de la nutrición, pudiera ejercer en otros ámbitos laborales como la industria, la economía, la gestión y la educación, contribuyendo a la resolución de las problemáticas alimentario-nutricionales emergentes (López, 2015).

Se presenta entonces, como un espacio insustituible de formación, dejando como saldo la internalización de un conjunto de saberes que referencian la iniciación al mundo del trabajo. A decir de Andreozzi (2011, p.101):

“las Prácticas Profesionales de formación movilizan en los estudiantes, procesos subjetivos que van más allá de la mera aplicación de “la/s teoría/s” al campo de “la/s práctica/s”.

Esta asignatura, constituye una parte del plan de estudios, necesaria para el logro de las competencias disciplinares y genéricas que representan la base para el ejercicio profesional (Serrano-Gallardo y Martínez-Marcos, 2008). En estas instancias formativas, los estudiantes son supervisados por profesionales de la disciplina respectiva, responsables de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente diferente al del aula (Sanjuan-Quiles y Martínez-Riera, 2008).

Por lo antes mencionado, en el diseño y construcción del programa de la asignatura, se determinó los alcances de la PP, con el propósito de abordar competencias que estén vinculadas a la realidad sanitaria, social y política del medio. Al vincular la educación para la salud (de carácter multidisciplinario) se distingue también, al ser humano y a sus problemáticas desde una perspectiva integral que implica al contexto biológico, social y ambiental. Se pretende entonces, el accionar coordinado y solidario de respuestas a las problemáticas de interés común y a la resolución de aspectos alimentario nutricionales locales y regionales.

Evaluación de la Práctica Profesional

La enseñanza universitaria, al igual que toda actividad humana, puede ser mejorada, para que pueda así cumplir con mayor eficacia sus fines, entre los que figuran la formación de profesionales competentes, preparados científicamente y capaces de dar respuestas adaptadas y flexibles a una sociedad compleja y en continuo cambio (García Sánchez, De Caso Fuerte, Fidalgo Redondo y Arias Gundín, 2005).

La evaluación y retroalimentación permiten reflexionar, elaborar y valorar la experiencia en la PP, y puesto que no se refiere únicamente a un momento final sino continuo, se alude necesariamente al seguimiento que se realiza tanto desde el centro de prácticas como desde la propia universidad (Santibáñez Gruber, 2006).

Henaó, Salinas e Isaza (2006), entienden la evaluación como autorregulación, como equilibrio, como autoafirmación, y no como mecanismo de control institucional ni como herramienta normativa. Díaz Barriga y Rigo (2000), la entienden como bitácora que informa sobre las disposiciones de sentido en los proyectos de vida.

La evaluación es entendida como un proceso articulado a las distintas experiencias de aprendizaje y, por tanto, debe ser vista como una oportunidad de aprendizaje que no se limita únicamente a las instancias de certificación o calificaciones definidas durante el semestre. La misma se puede focalizar en los contenidos, donde el alumnado puede demostrar la aplicación de los mismos en determinadas situaciones; o bien pueden ser integradas de desempeño, las que tienen como finalidad que el estudiante demuestre las actuaciones o desempeños profesionales en contexto, integrando y movilizándolo contenidos de diversa naturaleza y procedencia (García, 2015).

Por su propia naturaleza las competencias deben ser observables y evaluables, y lo son básicamente por medio de

las conductas que los sujetos generan ante diversos problemas, de naturaleza variable, en contextos de condiciones cambiantes, de distinta naturaleza y en distintos contextos sociales.

En la PP de la LN, se intenta evaluar inicialmente, a través del seguimiento individual, cada situación y caso concreto. Luego, a través de un seguimiento grupal, en seminarios y jornadas de socialización, donde se comparten experiencias, se aprende de los otros, se trata de resolver conflictos, manteniendo una visión ética, justa, y sostenida en el mismo grupo. Esto se encuentra explicitado en la Planificación académica aprobada por Resol. CD N° 197/16.

Tejada (2005), afirma que aunque el protagonista principal de la acción sea el estudiante no puede olvidarse la importancia del docente y del tutor-centro de PP.

Estos escenarios contribuyen a la construcción de la profesionalidad, la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales desde gestiones institucionales distintas.

Competencias Profesionales

La Educación Superior orientada a la adquisición de competencias, no está exenta de polémica. Son múltiples los conceptos de “competencias” y presentan diferentes perfiles de acuerdo con su fuente de procedencia. Es interesante abordar los conceptos cronológicamente, desde la visión economicista hasta su utilización en el ámbito educativo.

Si bien no existe un modelo unificado, se reconoce el concepto dependiendo del enfoque conductista, funcionalista o constructivista y, de esta forma, se enfatiza en el proceso de formación, un componente más que los otros dos. El resto de los modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques (Pavié Nova, 2011). Este enfoque puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o desde una integración de ellos (Tobón, Rial, Carretero y García Fraile, 2006).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1993), define las competencias profesionales como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las cualificaciones requeridas para ello. Esta definición se asocia fuertemente a la capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo. Las propuestas teóricas mencionadas, reflejan un enfoque reduccionista que se traduce en competencias orientadas solo a resultados o a procesos.

La discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su evolución del campo de la lingüística al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema (Díaz Barriga, 2006).

Para responder a una necesidad integral, el modelo constructivista tiene en cuenta, no solo al individuo, sus capacidades y los objetivos laborales, sino también, al contexto socio laboral en el que este se desenvuelve; las competencias se construyen a través de un proceso de aprendizaje que se implementa cuando existen disfunciones en la dinámica de trabajo (Pavié Nova, 2011; Becerra Gálvez y Campos Ahumada, 2012).

Continuando con las conceptualizaciones, Tejada (2013, p.23) considera que las competencias son:

...el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.

De acuerdo con lo planteado, el alumnado de Práctica Profesional, debería integrar: los conocimientos (dimensión cognitiva, saber, conceptos), las habilidades (que pueden ser mentales y procedimentales, dimensión motora, saber hacer, hacer sabiendo y entendiendo lo que se hace), y las actitudes según los valores o virtudes (dimensión afectiva, saber ser) (Pinilla, 2011).

Las competencias profesionales de las disciplinas médicas y auxiliares de la misma área, deberían estar adaptadas a la realidad sanitaria, social y política del entorno; permitiendo el desarrollo de las actitudes y capacidades

necesarias para solucionar los problemas de salud de la comunidad de manera efectiva y eficiente.

Dichas carreras universitarias, tienen características propias acordes con el perfil profesional, y su misión es graduar universitarios, no solo con competencias disciplinares, sino también con valores necesarios en el desempeño de su trabajo para preservar la salud de la población.

El diseño curricular donde nacen las competencias es un ejercicio de selección cultural, una práctica de elección y exclusión de contenidos, con la característica de tener por objetivo la definición de aquellos que son indispensables para la formación deseada (Canicoba, Baptista y Visconti, 2013). Actualmente, es un desafío consensuar el perfil de egresado que cada país requiere, así como las actividades que se consideran estrictamente reservadas al título, los estándares de formación, los contenidos curriculares mínimos y la intensidad de la formación práctica.

El concepto de enseñar por y para las competencias puede ayudar a definir mejor las metas y los propósitos de la acción educativa que otros conceptos afines (habilidades, aptitudes, estrategias, etc.), con los que sin duda están emparentados e incluso cohabitan. Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Perrenoud, 2004; Zabala y Arnau, 2007).

A decir de Wenger (2001), las mismas incluyen el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad. En este sentido la formación en un campo profesional implica la enseñanza no sólo de saberes teóricos y prácticos, sino también del modo de desarrollar las tareas en un contexto social específico. Ser profesional implica ser competente en un campo de saberes teóricos y prácticos especializados que son utilizados o demandados por la sociedad y adquiridos a través de un extenso proceso de aprendizaje que acredita la posesión de ciertas aptitudes (Tentifanfani y Gómez Campo, 1996; Pilone, 2001).

Diseño y Metodología:

Metodología:

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral de la primera autora. El mismo propone indagar acerca de las expectativas iniciales (en el comienzo del trayecto), y percepciones finales (al culminar la asignatura), del alumnado, tutoras y docentes de la asignatura Práctica Profesional (PP), de carrera de Licenciatura en Nutrición (LN), período 2017, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

La complejidad inherente a la realidad educativa hace que el pluralismo metodológico sea la opción más adecuada para su estudio. Este estudio de caso transversal, se encuadra en la perspectiva mixta cuali-cuantitativa, descriptiva y correlacional (Cohen y Manion, 2002; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

Población y Muestra:

La muestra del presente trabajo estuvo constituida por el alumnado, tutoras de centros de Práctica Profesional y docentes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), pertenecientes a la asignatura Práctica Profesional (PP) correspondiente al año 2017.

La cohorte de la (PP), de la FBCB-UNL, estuvo constituida por 53 estudiantes. Se estudió una muestra de 47 sujetos, lo que permite extrapolar los resultados con un margen de error de 0,05 considerando un nivel de confianza del 95% (Morales Vallejo, 2012). La edad media de la muestra fue de 25 años ($\pm 2,3$). El 72,3% de la misma se encontró entre los 22 y 26 años, siendo en su totalidad de sexo femenino.

Los tutores son los profesionales que acompañan a los estudiantes en el proceso de la PP, en los diferentes centros e instituciones. A decir de Barker y Pittman (2010, p.144): “asumen la responsabilidad de nutrir nuevos profesionales capacitándolos, guiándolos y supervisándolos para mejorar su competencia clínica y desarrollar aún más sus habilidades”.

Participaron en este estudio once tutoras de diferentes centros de PP. La media de edad de la muestra fue de 35 años ($\pm 7,4$). Diez eran Licenciadas en Nutrición y sólo una tutora era Bioquímica y Magister en Ingeniería en calidad. Las áreas donde mayormente se desempeñaban correspondieron a Clínica; Servicio de Alimentación (SA) y Educación y Comunicación.

El docente del espacio curricular, es el referente y nexo entre los tutores de los centros, el alumnado y la universidad. En este trabajo, participaron cuatro docentes de PP; todas Licenciadas en Nutrición. La edad promedio fue de 37 años ($\pm 6,4$).

Instrumentos y procedimientos:

Para la obtención de los datos se emplearon instrumentos elaborados *ad hoc*, para que éstos pudieran aportar, de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada en relación con las variables objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Concretamente identificar normas y patrones que se puedan relacionar con condiciones existentes y resultados (Cohen y Manion, 2002). Las herramientas de recolección de datos empleadas fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar y secuencialmente, se implementaron cuestionarios vía online a los agentes involucrados; al inicio del proceso en los meses de abril, mayo y junio y luego, el segundo, a fin del proceso de PP, diciembre 2017. Cabe aclarar que no hubo adiestramiento previo. El instrumento se validó a través de la aplicación del mismo en la cohorte 2016. Los resultados, se pueden consultar en Ravelli, Falicoff y Domínguez Castiñeiras (2018).

Las entrevistas en mayo de 2018 de forma presencial.

Respecto a los cuestionarios se diseñaron con algunas diferencias, uno para el alumnado y otro para tutores y docentes universitarias que constó de seis apartados, con 174 ítems, adaptado del instrumento utilizado por Navas, Gimeno y Muñoz (2003). Los instrumentos, replican algunas secciones del cuestionario destinado al alumnado. Esto se justifica en la realización de un análisis, desde la mirada de los actores participantes, que describa sus experiencias, en su lenguaje y con sus expresiones (Grinnell y Unrau, 2005). Se considera que para el logro de los objetivos propuestos, la realización de cuestionarios similares en los agentes participantes de la PP, posibilita relacionar los resultados y registrar las expectativas de los mismos en cuanto a las variables estudiadas.

Los ítems desarrollados en los cuestionarios fueron: datos generales; sobre objetivos y la organización; sobre los contenidos de la PP; sobre la metodología, recursos y actividades; sobre tutores y docentes de PP, y por último sobre la evaluación de la PP y las competencias evaluadas. Además se sumó la posibilidad de desarrollar opiniones a criterio del encuestado y espacios abiertos para fundamentar las respuestas.

En las preguntas semiabiertas y para responder algunos ítems se propuso una escala policotómica tipo Likert. Se seleccionó este tipo de escala, debido a que es fácil de construir y de aplicar; proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide —en este caso identificar actitudes u opiniones preliminares y finales de futuros profesionales de la nutrición sobre la PP— además, permite lograr altos niveles de confiabilidad, mientras que otras necesitan más para lograr los mismos resultados (Ospina Rave, Sandoval, Aristizábal Botero y Ramírez Gómez, 2005).

La valoración de la escala Likert se describe en la Tabla 1.

Tabla 1. Escala Likert

Escala	Valoración
1	Muy en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Indefinido
4	De acuerdo
5	Muy de acuerdo

Los cuestionarios fueron validados a través de la aplicación de los mismos en la cohorte 2016. Corral (2010, p.165) afirma: “el cuestionario se aplicará en un ambiente y contexto similar al de la aplicación real”. Además, un grupo de analistas expertos recibieron y calificaron los cuestionarios de expectativas y de percepciones, destinados tanto para el alumnado como para tutores y docentes. Los mismos brindaron su opinión sobre la adecuación de las preguntas, enunciados y las puntuaciones propuestas, en función de los fundamentos teóricos y del objetivo del instrumento.

Se seleccionaron dos jueces, profesores universitarios con formación docente, y disciplinar. A través de un encuentro y correos, se les solicitó que leyeran y consideraran los textos que evalúan cada ítem y sus correspondientes claves de correcciones. En base a la devolución de los jueces, se decidió incorporar preguntas abiertas para fundamentar la elección de las opciones y opiniones valoradas por los actores participantes del estudio y quitar algunos enunciados que no aportaban al mismo. Para llegar a las versiones finales de los cuestionarios, dichos expertos opinaron sobre la pertinencia y adecuación de los ítems.

Con el propósito de determinar la fiabilidad de los cuestionarios, es decir, su capacidad para demostrar estabilidad y consistencia en los resultados obtenidos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach (Tabla 2).

Este coeficiente es uno de los más utilizados para establecer la fiabilidad de cuestionarios o escalas policotómicas. Los criterios utilizados para el análisis e interpretación del coeficiente fueron los propuestos por quienes sostienen que el valor mínimo aceptable para el coeficiente Alfa de Cronbach es 0,60. Por debajo de ese valor la consistencia es interna de la escala es baja; por su parte, el valor máximo esperado es 0,90. Encima de este valor se considera que existe redundancia o duplicación, es decir, varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo (Ruiz Bolívar, 2002; Pallella y Martins, 2012).

Tabla 2. Escala de interpretación de Coeficiente de Cronbach

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Nota: Tomado de Ruiz Bolívar (2002) y Pallella y Martins (2012)

La recolección de datos se completó con los aportes derivados de otra técnica de carácter cualitativo (entrevista semiestructurada a informantes clave) con el fin de ampliar el registro y conocer con más claridad la opinión de los actores.

Las preguntas diseñadas tuvieron en cuenta aspectos previos y posteriores al trayecto de PP, con el fin de profundizar los datos recogidos a través de los instrumentos aplicados. El diseño de un guion con preguntas abiertas permitió el aporte de nuevas lecturas, nuevos interrogantes y temas de reflexión surgidos del intercambio, que se juzgan interesantes a los efectos de la investigación. El registro de datos de las mismas se realizó a través de grabaciones, con el consentimiento de las personas entrevistadas.

Las principales ideas que guiaron la formulación de las preguntas fueron las siguientes: objetivos de la PP de la LN; aspectos importantes que colaboren en la formación del Licenciado en Nutrición; actividades reservadas a la carrera; demandas del alumnado, tutores y docentes de PP; desafíos de la PP, en la formación de futuros profesionales; recursos didácticos utilizados en diferentes ámbitos de la PP y competencias a evaluar en la PP de la LN.

Para el desarrollo de este trabajo se presenta solamente un recorte de los últimos ítems de los cuestionarios y las entrevistas.

Análisis cuantitativo

El tratamiento cuantitativo de la información se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 18. Para la descripción de las expectativas y percepciones de los agentes de PP, se obtuvieron en primer lugar las medias como medida de tendencia central y sus correspondientes desvíos estándar, como medida de dispersión de cada ítem.

Luego, para relacionar las expectativas enunciadas inicialmente con la percepción final de la PP; se comparó y se determinó si existen diferencias entre ellas, mediante la prueba no paramétrica, de los rangos con signos de Wilcoxon. Esta prueba permite analizar datos con medidas repetidas y contrastar hipótesis sobre igualdad de medianas. Se utilizó un nivel de significación $p=0.05$, con una confianza del 95%. La utilización de esta prueba no paramétrica se debió a la restricción que impone el tamaño muestral. (González y Gilmer, 2006).

Análisis cualitativo

Para poder realizar el análisis cualitativo de los resultados se exploraron los aportes realizados por los encuestados (alumnado, tutores y docentes), a partir de las preguntas abiertas contenidas en los cuestionarios y las entrevistas. Además se realizó un análisis interpretativo fundamentado en la bibliografía de referencia (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Para documentar y contrastar información, según diferentes puntos de vista, se utilizó la triangulación que según Moscoloni (2005), en los diseños mixtos, es una valiosa alternativa para acercarse al conocimiento de diversos objetos de estudio.

En el análisis de este trabajo se realizaron la triangulación de sujetos, la de métodos y la de momentos. La triangulación de sujetos, debido a que se interpretó la mirada de tres actores de la PP (alumnado, tutor y docente universitario). La triangulación de métodos (Pérez Serrano, 1998), debido a que se utilizaron dos tipos de instrumentos para la colecta de información (encuesta y entrevista). La triangulación de momentos (Santos Guerra, 1990), debido a que se indagaron las opiniones de los agentes mencionados, antes y después de la PP. En este análisis se trató de identificar similitudes, diferencias y particularidades del conjunto de preguntas abiertas del cuestionario y de las entrevistas (Araya Leal, Bianchetti Saavedra, Torres Hinojosa, y Véliz Rojas, 2017).

Los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método (Donolo, 2009).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se expone a continuación, sólo una de las secciones debido a la necesidad de respetar los requisitos de extensión del artículo. En primer lugar se presentan los resultados de la triangulación de métodos respecto a las opiniones sobre la evaluación de la PP de los tres agentes en general, luego de las competencias evaluadas en particular.

En la tabla 3, se presentan los resultados de la opinión de alumnado, tutoras y DU respecto a las características de la evaluación de la P

Tabla 3: Coincidencias y diferencias respecto a las características de la evaluación de la PP de los tres agentes

Enunciados	Alumnado (n:47)		Tutoras (n:11)		DU (n:4)	
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
1. Claridad del método de evaluación	3,8	4,2	4,4**	4,0**	4,3*	4,0*
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
2. Metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados	4,1	4,1	4,1	3,8	4,0	4,3
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
3. La evaluación guardó relación con el tipo de tareas	4,5*	4,2*	4,5*	3,8*	4,8*	4,3*
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc
4. Método de evaluación es justo	4,6*	4,1*	4,4*	3,9*	3,8*	3,5*
	Exp	Perc.	Exp	Perc.	Exp.	Perc

Nota: Exp (expectativas), Perc (percepciones); * Coincidencia de opinión en los 3 agentes de PP, ** Coincidencia de opinión en 2 agentes de PP. Se resalta en **negrita** el ítem que presentó diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$).

Los valores de los ítems listados muestran que en la mayoría de los casos las expectativas superaron a las percepciones.

Se observa diversidad de criterios en cuanto al enunciado *Metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados*, donde los estudiantes apreciaron el enunciado con valores semejantes, las tutoras ponderaron con puntuación levemente superior al inicio del proceso y las DU con valor más alto al finalizar el mismo. Este resultado implicaría, el cumplimiento de las expectativas del alumnado, tutoras y DU en el ítem señalado.

Se resalta, luego de aplicar la prueba estadística, lo obtenido respecto a los ítems *Método de evaluación es justo* y *La evaluación guardó relación con el tipo de tareas*, los cuales obtuvieron diferencias significativas para el alumnado y las tutoras, respectivamente. Se evidencia menores apreciaciones al finalizar el trayecto. En este sentido, las formas de evaluación (observación directa, exámenes, trabajos individuales o grupales) difieren según el tipo de intervenciones (teóricas, prácticas, individuales, de grupo). Una tutora mencionó: "Evaluó de acuerdo a como me evaluaron a mí, respecto a lo hecho día a día" (CT11). En este caso, replica la forma de evaluar según lo vivenciado en su propia PP. Es importante comprender los múltiples usos de los procesos evaluativos y aprender a encontrar un equilibrio a la hora de implementarlos (González y Aguilera, 2014).

Respecto al enunciado *Claridad del método de evaluación*, el alumnado evaluó con mayor puntuación la percepción al culminar el trayecto. Esto podría deberse a la adaptación y familiarización con la metodología de trabajo, consultas, observaciones diarias, entre otros.

Si bien, los resultados obtenidos en los/las estudiantes coinciden con lo relevado en la PP clínica en una universidad española, donde el alumnado manifiesta haber realizado tareas relacionadas con los diferentes objetivos previstos, y estar de acuerdo con la evaluación (Sospedra López *et al.*, 2016); contrariamente, las tutoras y las DU percibieron en menor medida dicho ítem.

Por otra parte, en una investigación doctoral (Botella Martínez, 2016), se concluyó que los tres agentes participantes opinan que debe mejorarse el sistema de evaluación.

El análisis del pensamiento inicial y la percepción final de la evaluación permite revisar la metodología de la misma y sumar voces para una propuesta mejorada.

Una DU afirmó: “Necesitamos hacer reajustes en el modo de evaluación ya que las notas dependen muchas veces del tutor y no del desempeño del alumno” (CDU3).

Por otra parte, se requiere trabajar la autoevaluación por parte del alumnado para retroalimentar la PP. Una tutora señaló: “Como lo mencioné anteriormente, sugiero autoevaluación y devolución hacia el tutor, es cuando uno puede mejorar y el alumno hacer autocrítica” (CT4).

En la entrevista, otra tutora adujo: “Es un trabajo de varios; la evaluación es como más intensa y se evalúa en realidad el conjunto; se hace mucho más hincapié en el este rol activo de la practicante porque por ahí bueno es uno le enseña su parte; pero también se espera un ida y vuelta con la practicante” (ET3).

En segundo lugar, se presentan a continuación los datos de las expectativas y percepciones respecto a las competencias evaluadas, según la visión de los tres agentes de PP.

Tabla 4: Coincidencias y diferencias de las opiniones de los agentes de PP respecto a las competencias evaluadas

Competencias Intelectuales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Conocimientos teóricos	4,2	4,1	3,8**	4,3**	4,0**	4,3**
Análisis	4,3*	4,0*	4,3*	3,8*	4,5*	4,3*
Síntesis	4,0*	3,8*	3,8*	3,4*	4,3*	4,0*
Valoración Crítica	4,5**	4,2**	4,8**	3,7**	2,0	4,3
Solución de Problemas	4,7**	4,4**	4,7**	4,5**	2,0	4,5
Competencias Organizacionales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Trabajar Independientemente	4,3	4,4	4,3	3,8	4,0	4,0
Iniciativa	4,5	4,5	5,0**	4,0**	4,8**	4,5**
Gestión de tiempo	4,5*	4,2*	5,0*	4,0*	4,5*	4,3*
Competencias Comunicacionales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc.
Oral	4,6*	4,5*	4,9*	4,1*	5,0*	4,5*
Escrita	4,3*	3,9*	4,6*	4,0*	4,8*	4,5*
Utilización de Recursos disponibles	4,2*	4,1*	4,6*	3,8*	4,8*	4,0*
Competencias Interpersonales						
	Alumnado		Tutoras		DU	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Trabajar con otros	4,9*	4,7*	4,8*	3,4*	5,0*	4,3*
Motivar a compañeros, profesionales	4,7*	4,3*	4,7*	4,0*	4,8*	4,3*
Motivar a pacientes	4,9*	4,4*	4,7*	4,0*	4,8*	4,3*
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones	4,9**	4,6**	4,8**	4,3**	1,0	4,3

Nota: Exp (expectativas), Perc (percepciones); * Coincidencia de opinión en los 3 agentes de PP, ** Coincidencia de opinión en 2 agentes de PP. Se resalta en **negrita** el ítem que presentó diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$).

En las competencias intelectuales los tres agentes coincidieron en otorgar a las expectativas mayores valores que a las percepciones en los enunciados *Análisis* y *Síntesis*. En tanto el ítem *Conocimientos teóricos* fue valorado con mayor valor en percepciones por las tutoras y DU. Se destaca que los enunciados *Valoración crítica* y *Solución de problemas*, fueron ponderados en forma superior, al final de la PP, por las DU.

En las muestras del alumnado y de las tutoras, al aplicar el análisis estadístico se obtuvo diferencias significativas en la Competencia Intelectual (CI) *Valoración crítica*. Este hallazgo indicaría el incumplimiento de las expectativas iniciales de ambos actores de la PP. Dicha situación puede incidir en las actividades de la asignatura, debido a que el análisis reflexivo de casos y situaciones problemas -más allá del conocimiento teórico-, es una competencia que aporta positivamente al contexto en donde se interviene a través de la PP y en el tratamiento del sujeto o paciente asesorado.

En cuanto a las Competencias Organizacionales (CO), sólo en el ítem *Gestión de tiempo*, los tres agentes coincidieron en dar menor valoración a las percepciones. Paralelamente, las demás apreciaciones otorgaron valores superiores a las expectativas. La CO *Trabajar independientemente*, si bien al final del trayecto, fue más puntuada por el estudiantado y en igual forma por las DU; se observaron diferentes concepciones. En este aspecto una de ellas afirmó:

EDU1: *“Como buenos jóvenes se reponen, se organizan y sacan provecho de eso”*.

Las tutoras, en cambio, no vieron cumplidas las expectativas. Al respecto una tutora remarcó:

CT4; *“En la mayoría de los casos hubo total predisposición y manejo de tiempos, y propuestas, casos puntuales daban prioridad a su trabajo o les causaba “desesperación” resolver rápido y no respondían de la manera más adecuada”*.

También se mencionó la “predisposición:

ET2: *“Me parece que uno de los temas a evaluar es la actitud y la ganas, la puntualidad y la predisposición”*.

Acerca de las Competencias Comunicacionales (CC), todas las expectativas fueron valoradas con mayor puntuación que las percepciones por los tres agentes. Sin embargo, al aplicar el test estadístico, en la muestra del alumnado se presentó diferencia significativa respecto a la CC *Escrita* y en la de tutoras respecto a las CC *Oral* y *Utilización de recursos disponibles*.

Respecto a esto último, una tutora manifestó: *“Es muy importante la comunicación oral debido a que la principal tarea a desarrollar en el lugar es hablar con el abuelo, estar en contacto con ellos para que manifiesten su situación”* (CT1).

En ese sentido, las habilidades de comunicación constituyen un hecho fundamental dentro de las intervenciones comunitarias que realizan los futuros profesionales de la carrera LN, ya que deben utilizar un lenguaje adecuado pero comprensible en su contexto laboral adaptado a la realidad socio cultural del sujeto que recibe las prescripciones nutricionales para persuadir, y lograr una recepción adecuada del mensaje (Jara Pérez y Valdebenito Garrido, 2018).

Por último en cuanto a las Competencias Interpersonales (C.Int), las expectativas fueron más valoradas que las percepciones, en casi todos los enunciados. Se muestran coincidencias para los tres agentes en *Trabajar con otros; Motivar a compañeros, profesionales y Motivar a pacientes*. En estos ítems se obtuvo diferencias significativas (alumnado y tutoras), por los que las apreciaciones finales señalan que no fueron cubiertas las expectativas de inicio. La única diferencia se observó en la opinión de las DU, donde *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones*, fue puntuada con mayor valor al final de la PP.

La asignatura supone un entorno ideal para la puesta en práctica de las competencias, dado que se trata del mejor escenario previo a su inserción laboral.

Por consiguiente, los resultados llevan a considerar la necesidad de acordar la evaluación del proceso formativo en la PP, con los tres agentes participantes de la misma. Esto beneficiará la toma de decisiones que ayuden a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos (Cuñado et al., 2011).

Pinilla Roa (2012), afirma que un profesional es competente cuando logra desempeñarse con autonomía para solucionar problemas de diversa complejidad, cuando puede interactuar y comunicarse eficazmente con otros para mejorar su calidad de vida y la de otros. Así, la educación universitaria logra formar profesionales e investigadores competentes, críticos, creativos y reflexivos; pero ante todo con profesionalismo y conciencia moral.

Por último la evaluación es una herramienta que permite confirmar los valores, estándares y responsabilidad que se tiene ante la sociedad, como profesional de salud. Por ende, no corresponde únicamente a la valoración final del proceso, sino que también la retroalimentación pertinente puede propiciar, además, la mejora continua (Blanco, 2018).

Limitaciones del estudio:

Es de observar que la fiabilidad de los datos según el coeficiente alfa de Cronbach respecto a alumnado y tutoras presentaron de aceptable a alta fiabilidad [$\alpha = 0,60$ a $0,90$], en cambio los resultados presentados de las DU respecto al método de la evaluación indican que los resultados de opinión no presentan fiabilidad [$\alpha = 0,1$ a $0,4$]. Esto podría deberse al tamaño muestral (4 DU).

Los autores, en ese sentido, tienen presente que algunos resultados no cumplieron con el grado de fiabilidad determinado por el Alfa de Cronbach. Sin embargo, para ser prudentes, se tuvieron en cuenta y analizaron todos los datos hallados en este estudio.

Conclusiones, reflexiones e implicancias:

En la formación profesional de la licenciatura en nutrición, el estudiantado accede a la formación profesional con expectativas o creencias, y, finalmente esos sentimientos o concepciones, muchas veces no concuerdan con las perspectivas iniciales. Es por ello que el presente trabajo, describió y analizó las expectativas iniciales y las percepciones finales del alumnado, tutoras y docentes de la PP, cohorte 2017, sobre la evaluación y las competencias profesionales; y las diferencias entre lo esperado y percibido.

En cuanto a las características de la evaluación, si bien el alumnado respondió con valores elevados todos los ítems, se encontró diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en las siguientes variables: *método de evaluación es justo* y *la evaluación guardó relación con el tipo de tareas*.

En la variable el método de evaluación es justo, las estudiantes percibieron que sus expectativas no fueron completamente satisfechas en este aspecto y consideraron que los evaluadores no realizan devoluciones.

Los resultados obtenidos en los tres agentes, mostraron que las expectativas superaron las percepciones, en los ítems *La evaluación guarda relación con el tipo de tareas* y *El método de evaluación es justo*, se obtuvieron diferencias significativas. En el primer caso, según las tutoras; llama la atención la discordancia en este ítem ya que es de suponer que las tareas y el modo de evaluación emanan de consenso.

Los demás enunciados fueron valorados de forma diferente por los participantes del estudio. Esto posiciona la evaluación como uno de los temas prioritarios de la agenda. Se visualiza la necesidad de consensuar criterios, con el fin de enfatizar tanto los procesos autoevaluativos como la retroalimentación del proceso de práctica.

Por último se contrastaron las competencias evaluadas. Se obtuvieron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en: *Análisis, Solución de problemas* y *Valoración crítica* (competencias intelectuales); *Comunicación escrita* (competencias comunicacionales); *Trabajar con otros, Motivar a pacientes, Motivar a compañeros y profesionales* y *Flexibilidad y adaptación a diferentes situaciones* (competencias interpersonales). Esto indica que los estudiantes no han visto cumplidas sus expectativas iniciales respecto a la evaluación de las mencionadas competencias.

Por otra parte, en todos los ítems incluidos en las competencias organizacionales no se hallaron diferencias significativas ($p > 0,05$). Es decir que el alumnado apreció que el *Trabajo independiente; Iniciativa* y *Gestión de tiempo* fueron cumplidos durante la PP.

Referente a la evaluación de las competencias intelectuales, organizacionales, comunicacionales e interpersonales, los tres agentes otorgaron valoraciones diversas. Prácticamente en todas las competencias analizadas, las apreciaciones iniciales obtuvieron mayores puntuaciones que las finales.

Sin embargo, cabe destacar que se obtuvieron diferencias significativas para los alumnos en relación a las variables: *solución de problemas, Valoración Crítica, escrita, trabajar con otros, motivar a compañeros/profesionales, motivar a pacientes, flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones*. Por parte de las tutoras se encontró diferencias significativas en las siguientes variables: *Valoración Crítica, Iniciativa, Oral, Utilización de recursos disponibles, trabajar con otro, motivar a compañeros, motivar a pacientes*

Por último, las DU al comparar las competencias a evaluar, fueron percibidas con mayor puntuación *Conocimientos teóricos; Valoración crítica y Solución de problemas (competencias intelectuales)*. Estas apreciaciones pueden deberse a que las consultas y acompañamiento en los ámbitos de PP permiten el desarrollo de cada estudiante durante el trayecto de la asignatura.

Lo expuesto interpela a la PP como espacio de integración de saberes y desarrollo de competencias tendientes a la formación de profesionales autónomos, colaborativos, reflexivos, críticos, flexibles y creativos.

IMPLICANCIAS

La Práctica Profesional es un espacio insustituible de formación, donde la integración de un conjunto de saberes referencia a la iniciación al mundo laboral. En la misma el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que implican la convergencia de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la carrera y en la vida cotidiana.

Con la finalidad de mejorar la currícula de la asignatura y por ende, la formación del Lic.en Nutrición, se proponen las siguientes líneas de acción en cuanto a los aspectos presentados:

- Fomentar espacios de discusión y reflexión en torno a las prácticas evaluativas del espacio curricular, incluyendo la autoevaluación, así como la valoración del propio estudiantado respecto a la asignatura y sus responsables.
- Considerar la evaluación permanente del espacio curricular teniendo en cuenta las voces de los diferentes actores involucrados: estudiantado, tutoras, docentes universitarias y personal de gestión.
- El alumnado es uno de los protagonistas en la PP. En ese sentido, es oportuno, que una vez satisfechos los contenidos mínimos en cada área de desempeño, se puedan proponer instancias diferenciadas, en las que el futuro profesional pueda maximizar sus capacidades en función de sus intereses.

Por lo expresado, es importante el potencial de la evaluación para establecer una comunicación eficaz entre los actores, lo que garantiza una coincidencia entre el plan de estudios previsto, implementado y logrado.

Referencias Bibliográficas

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.

Araya Leal, S.; Bianchetti Saavedra, A.; Torres Hinojosa, J. y Véliz Rojas, L. (2017). Expectativas y experiencias de aprendizaje en la práctica profesional de estudiantes del área de la salud. *Educación Médica Superior*, 1(32).

ASEUNRA. (2015). *Taller de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Nutrición*. XII Congreso Argentino de Nutrición. Manuscrito no publicado. Salta, Argentina.

Barker, E. R. y Pittman, O. A. (2010). Convertirse en un súper preceptor: una guía práctica para la percepción en el clima clínico actual. *Diario de la Academia Americana de Enfermeras Practicantes*, 22(3), 144-.

Becerra Gálbez, M. y Campos Ahumada, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. [\[URL\]](#)

Blanco, V. (2018). La evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Rev Educ Cienc Salud* 2018, 15(2), 104-107.

Botella Martínez, C. (2016). *Programa transversal complementario del residente en un hospital de tercer nivel de la Región de Murcia: implementación y percepciones de los agentes implicados*. [Tesis de doctorado]. España. Universidad de Murcia. [URL]

Canicoba, M.; Baptista, G. y Visconti, G. (2013). Funciones y Competencias del Nutricionista Clínico. Documento de consenso. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición*, 23(1), 146-172. [URL]

Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias. En D. Reychen y L. Salganik (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.74-93. México: Fondo de Cultura Económica.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Ciencia de La Educación*, (20)36, 152-168. [URL]

Cuñado, A.; Sánchez, F.; Muñoz, M.; Rodríguez, A. y Gómez, I. (2011). Valoración de los estudiantes de enfermería sobre las prácticas clínicas hospitalarias. *NURE Investigación*, 52, 1-12. [URL]

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. [URL]

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8). [URL]

García Sánchez, J. N.; De Caso Fuerte, A.; Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación* (337), 295-325. [URL]

García, R. (2015). Evaluación por competencias en la formación universitaria: Alcances y Desafíos. (C. M. Gabriela, Ed.) *El currículo por competencias en la educación superior*, 87-118. [URL]

González, C. J. (2021). Evaluación de las competencias de los nutriólogos de la universidad autónoma del estado de México. Universidad Abierta. Disponible en: [Internet](#)

González, C. G. y Aguilera, P. C. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los Estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 53(1), 57-72.

González, J. L. & Gilmer, L. (2006). Obesity Prevention in Pediatrics: A Pilot Pediatric Resident Curriculum Intervention on Nutrition and Obesity Education and Counseling. *Journal of the national medical association*, 98(9), 1483-1488

Grinnell, R. M. y Unrau, Y., (2005). *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. Oxford: Oxford University Press. [URL]

Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C., & Cumming, S. (2010). Implementing Curriculum Evaluation: Case Study of a Generic Undergraduate Degree in Health Sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 477-490

Henao, B.; Salinas, M., y Isaza, L. (2006). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior: discursos y prácticas entre las representaciones sociales y las demandas académicas, políticas y económicas. *Proyecto de Investigación. CODI*. Código E 01376.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill Education.

Jara Pérez, M. M. y Valdebenito Garrido, C. (2018). Instrumentos de evaluación para la medición de habilidades comunicativas y la toma de decisiones pedagógicas en estudiantes de práctica profesional integrada de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de Las Américas. *Revista Educación Las Américas*, 7, 40-55. [\[DOI\]](#)

Lema, S. N. y Graciano, B. A. (2012). Evaluación de las Prácticas Pre-profesionales de una Escuela de Nutrición: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Argentina de Educación Médica*, 5(1), 3-9. [\[URL\]](#)

López, L. (2015). El perfil profesional del nutricionista desde 1935 al 2015: breve reseña del camino recorrido. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*., 65(1). [\[URL\]](#)

Malet, A. M. (2015). Las Prácticas Profesionales Supervisadas y el “acompañamiento”, como relación pedagógica y formativa. El caso de Ingeniería Química en la. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10), 8-28. [\[URL\]](#)

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley. [\[URL\]](#)

Morales Vallejo, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Universidad Pontificia Comillas - Madrid - Facultad de Humanidades. [\[URL\]](#)

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. [\[URI\]](#)

Navas, F. F., Gimeno, M. D. C. M., Claros, F. M., y Muñoz, L. V. A. (2003). Las prácticas profesionales: un análisis de los alumnos. *Eúphoros*, 6, 389-408.

Navío Gómez, A. (2004). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. [\[URL\]](#)

OIT (1993). *Formación profesional*. Ginebra. [\[URL\]](#)

Ospina Rave, B.; Sandoval, J.; Aristizábal Botero, C. y Ramírez Gómez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *Investigación y educación en enfermería*, 23(1), 14-29. [\[DOI\]](#)

Parella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. 3ª. Ed. Caracas: Fedupel

Pavié Nova, A. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 7(1), 114-147

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla. [\[URL\]](#)

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pilone, J. (2001). La profesión como emergente en proceso de cambio entre capitalismo liberal y capitalismo

monopólico. Conferencia dictada en el marco de *Currículo Universitario: Demandas y Propuestas* Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Obtenido de: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/j_pilone_profesiones. Pdf. [27/05/2016]

Pinilla Roa, A. E. (2012). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Revista de salud pública*, 14(5), 852-864. [URL]

Pinilla, A. E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218. [URL]

Ravelli, S.; Falicoff, C. y Domínguez Castiñeiras, J. (2018). Expectativas y preferencias del alumnado respecto a la práctica profesional de la Licenciatura en Nutrición. *Aula Universitaria*, 19. [DOI].

Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Fedupel.

Sanjuan-Quiles, A. y Martínez-Riera, J. R. (2008). Nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la interrelación de conocimientos y formación de clínica/comunitaria. *Invest Educ Enfermer.*, 26(2), 150-159.

Santibáñez Gruber, R. (2006). El títol de grau en Educació Social Jornades d'estudi i debat. 8ª ponencia. *El Practicum en la Educación Social*, (págs. 1-20). Islas Baleares.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akadia

Serrano-Gallardo, P. y Martínez-Marcos, M. (2008). La tutorización de prácticas clínicas en pregrado de enfermería. *Metas de enfermería*, 11(3), 28-32.

Solís, M. C.; Núñez, C.; Contrera, I.; Rittershaussen, S.; Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 127-147.

Sospedra López, M. I.; Romeu Quesada, M.; Norte Navarro, A. I.; Martínez Balaguer, S.; Hurtado Sánchez, J. A.; Ortiz Moncada, R. y Martínez Sanz, J. M. (2016). Seguimiento de la calidad y evaluación de la adquisición de competencias del practicum de nutr. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria.*, 985-1002.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y evaluarlo. 7, 1-31. Barcelona, España. Recuperado el 05 de enero de 2019, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenidotejada.htm>

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294

Tentifanfani, E. y Gómez Campo, V. (1996). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García Fraile, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio. [URL]

Torres Zapata, Ángel Esteban, Matos Ceballos, José Jesús, Brito Cruz, Teresa de Jesús, Rivera Domínguez, Javier, & Mato Medina, Oscar Enrique. (2021). Formación integral de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición. Un estudio de caso de México. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 330-338. Epub 02 de octubre de 2021. Recuperado en 31 de agosto de 2022, de [Internet](#).

Universidad Nacional del Litoral-Honorable Consejo Superior. (2003). *Resolución HCS UNL N° 335/03 Creación de la carrera de grado Licenciatura en Nutrición*. [URL]

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós. [URL]

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Fecha de recepción: 31/5/2021

Fecha de aceptación: 29/9/2022