

Competencias genéricas: opinión de estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, Universidad de Atacama-Chile

*Generic competences: students 'opinion of the nutrition and dietetics career,
University of Atacama - Chile*

Mónica Illesca-Pretty¹ <https://orcid.org/0000-0003-0635-5331>

Alejandra Barraza-Tello² <https://orcid.org/0000-0002-5563-5666>

Alejandro Antonio Hernández-Díaz^{3*} <https://orcid.org/0000-0003-3380-2846>

Luis González-Osorio⁴ <https://orcid.org/0000-0003-2881-5562>

Jessica Godoy-Pozo⁵ <https://orcid.org/0000-0001-5779-6167>

¹ Departamento Medicina Interna. Oficina de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina. Universidad de La Frontera. Chile.

² Carrera de Nutrición y Dietética. Universidad de Atacama. Chile

³ Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias. Universidad Mayor. Chile.

⁴ Departamento Medicina Interna. Universidad de La Frontera. Facultad de Medicina. Chile.

⁵ Instituto de Enfermería. Oficina de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.

*Autor para la correspondencia (email): alejantohd@hotmail.com

RESUMEN

Introducción: La formación basada en competencias genéricas ha llevado a las instituciones de Educación Superior a someterse a los criterios del mercado y a generar planes de estudio que respondan a estas demandas.

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes de cuarto año de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de Atacama, respecto al desarrollo de las competencias genéricas durante su formación académica.

Métodos: Se realizó una investigación cualitativa mediante estudio de casos. La población la conformaron 10 estudiantes curso 2017-2018, previa firma del consentimiento informado autorizado

por dirección de la escuela. La recolección de datos se realizó mediante un grupo focal y el análisis a través de reducción. La rigurosidad científica estuvo determinada por los criterios de rigor: credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad y además triangulada por investigadores.

Resultados: Nivel 1 se identificaron 334 unidades de significado, las que generaron cuatro categorías descriptivas, Nivel 2, emergieron tres metacategorías, lo que originó en el Nivel 3 un dominio cualitativo: contribución del estudiantado con respecto al desarrollo de las competencias genéricas durante su proceso de formación al considerar el actual plan de estudio.

Conclusiones: Los estudiantes en su mayoría no reconocen lo qué son las competencias genéricas, ni las declaradas por la carrera y Universidad. Las genéricas que mejor identifican son compromiso ético, trabajo en equipo, capacidad de aprender y de adaptarse a nuevas situaciones, comunicación oral y escrita. Entre los aspectos que facilitan su desarrollo se encuentran las estrategias metodológicas con enfoque constructivista, en tanto los que la obstaculizan se centran en la falta de aplicabilidad práctica, falta de formación docente centrada en el estudiante, la inmadurez y desmotivación como condiciones personales del estudiante.

DeCS: CAPACITACIÓN PROFESIONAL; EDUCACIÓN SUPERIOR; COMPETENCIA PROFESIONAL; APRENDIZAJE; ESTUDIANTES.

ABSTRACT

Introduction: Training based on generic competencies has led Higher Education institutions to submit to market criteria, and to generate study plans that respond to these demands.

Objective: To know the opinion of the fourth-year students of the Nutrition and Dietetics career of the University of Atacama, regarding the development of generic competences during their academic training.

Methods: Qualitative research by cases study was carried out. The population was made up of 10 students 2017-2018 academic year, after signing an informed consent authorized by the school's management. Data collection was done through a focus group and analysis through reduction. Scientific rigor was determined by rigorous criteria: credibility, transferability, dependence and confirmability, and also triangulated by researchers.

Results: Level 1, 334 units of meaning were identified, which generated 4 descriptive categories, Level 2, 3 meta-categories emerged, originating in Level 3 a qualitative domain: contribution of the students with respect to the development of Generic Competences during their process of training considering the current Study Plan.

Conclusions: The majority of students do not recognize what generic competences are, nor those declared by the career and University. The generic ones that best identify are ethical

commitment, teamwork, ability to learn and adapt to new situations, oral and written communication. Among the aspects that facilitate its development are methodological strategies with a constructivist approach, while those that hinder it are mainly focused on the lack of practical applicability, lack of student-centered teacher training, and immaturity and demotivation as personal conditions of the student.

DeCS: PROFESSIONAL TRAINING; EDUCATION, HIGHER; PROFESSIONAL COMPETENCE; LEARNING; STUDENTS.

Recibido: 05/06/2021

Aprobado: 14/03/2022

Ronda: 1

INTRODUCCIÓN

La formación basada en competencias es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas al emplear procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización o institución,⁽¹⁾ lo que ha llevado a las universidades a responder a los criterios del mercado valorando la formación en el hacer.⁽²⁾

Existen diferentes clasificaciones de competencias, la más utilizada en Educación Superior son las genéricas o transversales y, específicas o disciplinares, estas últimas constituyen los saberes elementales e imprescindibles para poder ejercer de forma segura una profesión.⁽³⁾ En tanto, las genéricas son el resultado de la interacción entre cualidades personales y características del entorno, ante las cuales el sujeto es capaz de movilizar y producir efectos deseables, intencionalmente previstos y regulados en su ejecución.^(4,5)

Debido a su enfoque múltiple, estas cualidades genéricas se caracterizan por incluir una mezcla dinámica de conocimientos, habilidades comunicativas, comprensión, ejecución de destrezas, desarrollo de actitudes y valores.^(4,5,6,7) La adquisición de ellas pueden ser desarrolladas a lo largo de toda la vida del estudiante incluso luego de egresar, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos.^(4,8)

De todas formas, las competencias genéricas deben ser transversales en diferentes estratos, acomodadas mediante un orden superior de complejidad mental. Entre ellos destaca el pensamiento crítico y analítico, permitiendo un enfoque multifuncional, necesitándose las mismas para lograr distintas metas y resolver múltiples problemas en variados contextos, además tienen una base multidimensional (perceptiva, normativa, cooperativa y conceptual).⁽⁹⁾

El aprendizaje de estas competencias requiere la diversidad de estrategias didácticas combinadas a través de tutorías orientadoras, personalizadas y aplicadas a contextos específicos, al facilitar los materiales y recursos para favorecer el aprendizaje autónomo. El trabajo en equipo, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas (ABP), investigación en el campo de acción, prácticas, proyectos, simulaciones, aprendizaje cooperativo, mini congresos o simposios, redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias son algunas metodologías adecuadas para el desarrollo de las competencias. ^(10,11)

Al avalar lo anterior, estudiantes de Nutrición y Dietética reconocen el estudio de caso como una estrategia de aprendizaje que fortalece la capacidad de redacción y vocabulario técnico, el manejo de pacientes y desarrollo de habilidades comunicativas científicas orales y escritas, ⁽¹²⁾ lo que permite aplicar conocimientos previos, potenciar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones. ⁽¹³⁾ Asimismo, la experiencia clínica es reconocida como fundamental en la adquisición de conocimientos, destrezas con perspectiva ética, la posibilidad de trabajar en contextos reales fortalece las habilidades de comunicación, resolución de problemas y trabajar de manera interdisciplinaria. ^(14,15) Sin embargo, de la misma forma los educandos identifican la necesidad de abordar previamente aspectos vinculados a estrategias de comunicación con pacientes y profesionales, para llegar a la práctica con herramientas en ese ámbito. ⁽¹⁵⁾

También los estudiantes de Nutrición y Dietética identifican las prácticas clínicas, debates, portafolio, presentaciones en centros como didácticas educativas que favorecen el desarrollo de competencias genéricas, le atribuyen al ABP el desarrollo de cualidades interpersonales (liderazgo, trabajo en equipo, proactividad, compañerismo, responsabilidad, aprender a aprender); sistémicas (pensamiento crítico, autocrítica) e instrumentales (comunicación en idioma inglés y comunicación efectiva). ⁽¹⁶⁾ A su vez, reconocen la simulación clínica como un aporte a la formación integral, al evidenciar competencias como comunicación efectiva y resolución de problemas. ⁽¹⁷⁾

De la misma forma, las tutorías son reconocidas por estudiantes como actividades que fortalecen el aprendizaje autodirigido o autorregulado, ya que potencia la autonomía y responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje, lo que contribuye también al desarrollo del trabajo colaborativo. ⁽¹⁸⁾ Según los educandos, todas las actividades curriculares en las que son protagonistas y gestores de su proceso educativo, les permite el desarrollo de competencias genéricas, por lo que debieran ser fortalecidas durante el proceso de formación. ⁽¹⁹⁾

De acuerdo con la literatura, los estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética identifican factores que favorecen e interfieren en el desarrollo de competencias genéricas. Las primeras se vinculan con las propias como la confianza y motivación; los relacionados a la estructura curricular, destacando los procesos evaluativos pertinentes y contar con práctica clínica. Las segundas las vinculan con aspectos personales (personalidad, edad, competitividad); de la estructura curricular (desactualización

de los docentes, nivel de inicio de la malla, relación docentes-estudiantes) y recursos de apoyo para el aprendizaje (recursos bibliográficos e internet).⁽¹⁶⁾

De lo anterior, se desprende que las universidades deben contar con docentes que tengan conocimientos disciplinares específicos y formación pedagógica-metodológica, para articular la didáctica que propicie el fortalecimiento de competencias genéricas.⁽²⁰⁾ Además, para promover en los educandos cualidades metacognitivas, características de un profesional reflexivo y crítico con su propia cultura y práctica.^(21,22)

De acuerdo a este contexto, en el año 2007, la Universidad de Atacama aprueba las Bases del Modelo Educativo, bajo las nuevas directrices de Educación Superior, donde se formulan las competencias genéricas que deben tener los titulados, entre las que se encuentran: compromiso ético y con la calidad, conocimientos sobre el área de estudio de la profesión y capacidad para: liderar y tomar decisiones; aprender y actualizarse de manera permanente; aplicar innovadoramente el conocimiento a la práctica y comunicarse en segundo idioma.⁽²³⁾ En el año 2013 se aprueba el Plan de Estudio de la Carrera de Nutrición y Dietética que incluye en su perfil de egreso la capacidad de crítica y autocrítica, trabajo en equipo y resolución de problemas.⁽²⁴⁾

Establecido el estado de régimen y la inexistencia de información con relación a lo declarado por la institución, se plantea este estudio cuyo objetivo es conocer la opinión de los estudiantes de cuarto año de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de Atacama respecto al desarrollo de las competencias genéricas durante su formación académica. Esta información generará retroalimentación a docentes y autoridades de la institución sobre cómo se están desarrollando los procesos formativos y si se encuentran vinculados al desarrollo de competencias genéricas esperadas.

MÉTODOS

Se realizó una investigación cualitativa mediante un estudio de casos, la cual busca la comprensión de los fenómenos, estudia a las personas en su propio marco de referencia, se realiza en escenarios naturales y vistos desde la perspectiva holística.^(25,27,29) La muestra fue intencionada, de casos por criterio,^(30,31) conformada por 10 informantes claves, cuyo criterio de inclusión fue:⁽³²⁾ pertenecer al cuarto año de la carrera en el curso 2017-2018, con matrícula al día, tener disponibilidad horaria para asistir a las sesiones de grupos focales y haber firmado el consentimiento informado.^(33,34)

La recogida de datos fue a través de un grupo focal.⁽³⁵⁾ Se consideró la participación de tres personas: una para registrar las notas de campo, otra para grabar la información y la investigadora principal, quien inició con la pregunta orientadora para dar respuesta a la interrogante del estudio y enfocar al logro de los objetivos planteados. Las sesiones se realizaron en dependencias de la facultad, en salas de tutorías, las que fueron transcritas y grabadas para dejar registro auditivo.

Los datos se recopilaron hasta llegar al punto de saturación, se utilizó el método de comparación constante, es decir, por repetición de ideas, o bien, por reunir pruebas suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación, ^(36,37) lo que ocurrió cuando los informantes coincidieron en sus observaciones o apreciaciones, alcanzan la redundancia o la duplicación de ideas, para obtener la misma o similar información al repetir las indagaciones y ya no hubo aporte de nuevos hallazgos. Para el análisis de datos se adoptó el esquema de la reducción progresiva (separación de unidades, agrupamiento, identificación y clasificación de elementos), disposición, transformación y obtención de conclusiones verificables, ^(38,39,40) se realizó la operación en forma manual a través de tres niveles:

- Nivel 1: Segmentación e identificación de unidades de significado (codificación) y agrupación en categorías descriptivas de los fragmentos de texto con sentido semántico relacionado directamente con el carácter reflexivo desde el punto de vista del informante.
- Nivel 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías (dimensión interpretativa del investigador, a partir de los conceptos del primer nivel).
- Nivel 3: Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías).

Es importante mencionar que el proceso de análisis fue concurrente con la recogida de datos, sistemático, ordenado y flexible, lo cual reflejó de algún modo el carácter holístico de la investigación cualitativa. ^(38,39,40)

La rigurosidad científica del estudio estuvo determinada por los criterios de rigor de Guba y Lincoln: credibilidad (trabajo durante período prolongado de tiempo, observación continua, triangulación y comprobación entre los participantes); transferibilidad (recogida abundante de datos descriptivos y descripciones densas y minuciosas); dependencia (pistas de revisión a través de los cuadernos y notas de campo) y confirmabilidad (consenso de todo el proceso investigativo con otros investigadores). ^(41,42)

En el aspecto ético, se consideró el principio a la dignidad humana, que comprende el derecho a la autodeterminación y al conocimiento irrestricto de la información. ⁽⁴³⁾ Se respetó el derecho a ser informado y a tomar de manera voluntaria la decisión de participar en el estudio y retirarse cuando se estimara conveniente, sin el riesgo de exponerse a represalias o a un trato perjudicial, señalándoles que la información obtenida se mantendría en la más estricta confidencialidad y que los datos serían utilizados solo con fines científicos.

Además, se les dio a conocer el objetivo de la investigación, la metodología considerada para la selección de los participantes, procedimientos para la recopilación de datos incluyendo el uso de grabadora digital aspectos que aparecen mencionados en el formulario de consentimiento informado. Al inicio se solicitaron todos los permisos correspondientes a través de una carta que fue entregada de manera personal por la investigadora a la directora de carrera de Nutrición.

A pesar de no trabajar de forma directa con pacientes en el estudio, de igual forma se consideraron los criterios éticos de valor social o científico, validez científica, selección equitativa del sujeto, proporción favorable de riesgo-beneficio, evaluación independiente, consentimiento informado y respeto a los sujetos inscritos. ⁽⁴⁴⁾

RESULTADOS

Nivel 1:

Para la identificación y segmentación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas, se realizaron dos lecturas. La primera fue de todas las transcripciones, lo que permitió tener una idea global del contenido y conocer los temas nucleares en torno a los cuales se articulaba el discurso de los participantes. La segunda lectura, se llevó a cabo la segmentación de los datos para lo cual se utilizó el criterio de tema abordado, por tanto, la segmentación y la codificación de estas se realizaron de modo simultáneo. Es decir, de los temas que aluden las diversas unidades de significado identificadas se extraen las distintas categorías donde se incluyen las unidades de significado.

Las categorías se identificaron con código de cuatro letras que, en general coincidían con las primeras letras de la idea a la que la categoría se refería. Por ejemplo: las competencias genéricas identificadas por los estudiantes durante su formación de pregrado la categoría se expresa por la sigla CGFP.

Al final de este proceso se encontraron 334 unidades de significado relevantes para el estudio agrupado en cuatro categorías descriptivas las que se presentan en la (Tabla 1).

Tabla 1 distribución porcentual de las categorías emergentes codificadas

No.	Código	Categorías descriptivas codificadas	Frecuencia unidades de significado	
			No.	%
1	CGFP	Competencias genéricas identificadas por los estudiantes durante su formación de pregrado.	153	45,8
2	AFDC	Aspectos que facilitan el desarrollo de competencias genéricas.	79	23,6
3	AODC	Aspectos obstaculizadores en el desarrollo de competencias genéricas.	56	16,8
4	SCCG	Significado y contexto de desarrollo de competencias genéricas.	46	13,8
Total			334	100

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

En las tablas siguientes se presentan las unidades de significado de cada una de las categorías descriptivas codificadas. Esta información permite evidenciar el peso numérico de cada una de las categorías en relación con el total de ellas, al mostrar la importancia que tienen para los participantes del estudio (Tablas 2, 3, 4 y 5).

Tabla 2 Distribución de frecuencias de las unidades de significado de la categoría:
Competencias genéricas identificadas por los estudiantes durante su formación
de pregrado (CGFP)

Código	Categoría CGFP	Frecuencia unidades de significado		
		No.	%	
Interpersonales (INT)	Compromiso ético	21	13,7	
	Trabajo en equipo	18	11,7	
	Capacidad crítica y autocrítica	9	5,8	
	Habilidad interpersonal (empatía)	7	4,6	
Sistémicas (SIS)	Capacidad de aprender	13	8,5	
	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	13	8,5	
	Liderazgo	6	3,9	
	Aplicar conocimientos a la práctica	6	3,9	
	Habilidad para trabajar en forma autónoma	5	3,3	
	Preocupación por la calidad	4	2,6	
	Iniciativa y espíritu emprendedor	3	2	
	Habilidades de investigación	2	1,3	
	Instrumentales (INTR)	Comunicación oral y escrita	35	2,8
		Capacidad para organizar y planificar	3	2
Conocimientos básicos de la profesión		2	1,3	
Resolución de problemas		3	2	
Toma de decisiones		1	0,7	
Capacidad de análisis y síntesis		1	0,7	
Habilidad de gestión de la información		1	0,7	
Total		153	100	

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

Tabla 3 Distribución de frecuencias de las unidades de significado de la categoría:
Aspectos que facilitan el desarrollo de competencias genéricas (AFDC)

Código	Categoría AODC	Frecuencia unidades de significado	
		No.	%
Estrategias metodológicas de enseñanza con enfoque constructivista (EMC)	Formulación de proyectos	22	27,8
	Juego de roles	11	13,9
	Práctica asistencial intra y extrahospitalaria	11	13,9
	Casos clínicos	9	11,4
	Informes - Ensayos	4	5,1
Participación estudiantes (PEST)	Autoevaluación	5	6,3
	Co evaluación	5	6,3
	Motivación	1	1,3
Características del docente (DOC)	Formación docente	7	8,9
	Motivación	3	3,8
	Conocimiento de la disciplina	1	1,3
Total		79	100

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

Tabla 4 Distribución de frecuencias de las unidades de significado de la categoría:
Aspectos obstaculizadores en el desarrollo de competencias genéricas (AODC)

Código	Categoría AODC	Frecuencia unidades de significado	
		No.	%
Plan de estudio (PES)	Falta aplicabilidad práctica	8	14,3
	Falta sincronía en tiempos de estudiantes	4	7,1
	Asignaturas de carácter teórico	3	5,3
	Discontinuidad de actividades	2	3,6
	Falta asignaturas disciplinares primer año	2	3,6
Condiciones personales del estudiante (CPES)	Inmadurez	8	14,3
	Desmotivación	8	14,3
	Inseguridad	3	5,3
Condiciones personales del docente (CPDO)	Falta formación docente centrada en el estudiante	11	19,6
	Falta de compromiso	7	12,5
T Total		56	100

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

Tabla 5 Distribución de frecuencias de las unidades de significado de la categoría:
Significado y contexto de desarrollo de competencias genéricas (SCCG)

Código	Categoría CGIT	Frecuencia unidades de significado	
		No.	%
Contexto de desarrollo CDES	Prácticas intra y extrahospitalarias	16	34,8
	Universidad	10	21,7
	Enseñanza media	5	10,9
	Experiencia de vida	5	10,9
	Ambiente familiar	3	6,5
Definición Competencias Genéricas DCG	Cualidades que uno tiene	3	6,5
	Habilidad blanda	2	4,3
	Lo que uno ha aprendido durante la vida	2	4,3
Total		46	100

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

El Nivel 2: Representa los tres núcleos temáticos emergentes o metacategorías que surgieron de las cuatro categorías descriptivas codificadas emanadas en el Nivel 1. Para ello, se realizó un proceso de comparación intercategorías en el que se buscaron similitudes estructurales y elementos comunes de este análisis, lo que se presenta a continuación (Tabla 6).

Tabla 6 Nivel 2

Metacategorías	Definición
1 Delimitación del concepto de competencias genéricas y contexto donde se desarrollan	Opiniones del estudiantado vinculadas tanto a la definición de competencias genéricas como habilidad blanda, cualidades que uno tiene aprendido durante la vida y que trae de la casa como en el contexto dónde se desarrollan durante su formación ya sea en la universidad, enseñanza media, prácticas hospitalarias y ambiente familiar (SCCG).
2 Competencias genéricas desarrolladas durante la formación de pregrado	Valoración del estudiantado vinculado a las competencias genéricas instrumentales, sistémicas e interpersonales desarrolladas durante su formación de pregrado (CGFP).
3 Factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de competencias genéricas.	Apreciación de los estudiantes en relación a aspectos que contribuyen y dificultan el desarrollo de competencias genéricas durante su formación de pregrado referente a aspectos de los educandos, docente, organización del plan de estudio y estrategias metodológicas con enfoque constructivista (AFDC – AODC).

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

El Nivel 3: Posterior al análisis secuencial y transversal de las metacategorías, se realizó una reconstrucción sintética desde una perspectiva ética, donde emergió un dominio cualitativo, que se presenta a continuación (Tabla 7).

Tabla 7 Nivel 3

Dominio cualitativo	Definición
Contribución del estudiantado con respecto al desarrollo de las competencias genéricas durante su proceso de formación considerando el actual plan de estudio.	Representa las opiniones de los estudiantes en relación con el desarrollo de las competencias genéricas derivadas de sus vivencias personales y académicas que les permitió conceptualizarla, identificar contextos, descripción y factores concurrentes para su adquisición.

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

DISCUSIÓN

Cabe mencionar que, para efectos de este análisis, todas las competencias identificadas por los autores de los diferentes estudios se relacionaron con la clasificación estipulada por el Proyecto *Tuning* América latina. ⁽⁶⁾

La discusión en esta investigación se centra en las opiniones de los estudiantes de cuarto año de la carrera de Nutrición y Dietética, quienes al igual que en otros estudios develaron las competencias genéricas interpersonales, sistémicas e instrumentales. ^(6,7,8,19) Dan mayor importancia a las interper-

sonales, al destacar de sobremanera el trabajo en equipo compromiso ético, capacidad crítica y autocrítica. ^(10,16,21,23) En las sistémicas, la capacidad de aprender, de aplicar conocimientos a la práctica y habilidad para trabajar de forma autónoma a través de la autorregulación lo que potencia la responsabilidad y la autonomía y en las instrumentales la comunicación oral y escrita, ^(4,5,13,18) y la capacidad de organización, resolución de problemas y toma de decisiones. ^(6,7,14,17)

Lo develado pudiera deberse a que la Universidad de Atacama en su Modelo Educativo da las directrices de las competencias genéricas que deben tener los titulados de la Institución, ⁽²³⁾ al igual que está estipulado en la carrera de Nutrición y Dietética, ⁽²⁴⁾ por lo que los/as docentes deben intencionar su desarrollo. De todas formas, cabe señalar que en esta investigación el manejo del segundo idioma, declarado por la Institución, no es considerado por los informantes claves. ⁽¹⁹⁾

En relación a los factores que favorecen y obstaculizan el desarrollo de competencias analizadas en el Nivel 1, de las 334 unidades de significado encontradas, 79 se refieren a aspectos positivos y 56 a factores que las dificultan. Estos resultados podrían tener dos lecturas: se está trabajando de acuerdo con el modelo educativo de la institución, ^(23,24) o los estudiantes tienen temor a expresar sus opiniones. Aspecto que debería ser estudiado a futuro.

Con respecto a los aspectos que facilitan el desarrollo de competencias genéricas, se develan a aquellos relacionados con las estrategias metodológicas de enseñanza con enfoque constructivista. ⁽¹¹⁾

Ello estaría relacionado a que las competencias debido a su enfoque múltiple se caracterizan por ser y presentarse como una mezcla dinámica que por último se expresan en el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, que su desarrollo no reside en los recursos o capacidades, sino en la movilización misma de estos, ^(4,7) por lo que la adquisición de ellas es dinámica y precisamente es en este punto donde las didácticas educativas constructivistas facilitan el proceso para desarrollarlas. ⁽¹⁰⁾

Al respecto al contrastar los resultados de este estudio con la literatura existente hay concordancia en ciertas estrategias como, aprendizaje basado en problemas, ^(11,19) práctica asistencial, ^(10,11,19) estudio de casos. ^(12,13) Sin embargo, no es mencionado el ABP, estrategia metodológica reconocida en la literatura como vital para el desarrollo y consolidación de competencias genéricas como liderazgo, trabajo en equipo, aprender a aprender, pensamiento crítico, autocrítica y comunicación efectiva entre otras, ⁽¹⁶⁾ de la misma forma no es mencionada la simulación clínica, ⁽¹⁷⁾ ello se puede deber a que esta última se encuentra en una fase inicial de implementación en esta carrera, a diferencia de medicina y enfermería. También hay coincidencia que la motivación, ^(21,22) y la participación estudiantil favorece de manera indudable el desarrollo de estas cualidades. ⁽⁷⁾ Ello se condice que el aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados.

La motivación del estudiante y la evaluación de las competencias genéricas a lo largo del proceso formativo son aspectos que favorecen el desarrollo de ellas y que coinciden con lo revelado en la literatura. ⁽¹⁶⁾

En relación a los aspectos obstaculizadores, son mencionados aquellos relacionados con el Plan de Estudio y condiciones personales tanto del estudiante como del docente. En las primeras, las impresiones del estudiantado, evidencian una desorganización del curriculum lo que es coincidente con la literatura, ⁽¹⁶⁾ esta falta de aplicabilidad se puede generar por falta de continuidad de estrategias centradas en el estudiante, por ejemplo estudio de caso y ABP, lo que generara en ellos la percepción de que no existe aplicabilidad práctica, al generar una experiencia teórica, en que ellos mantienen un rol más bien pasivo.

En las condiciones personales del docente, los educandos opinan que deben cumplir con ciertas características, entre ellas, mayoritariamente, tener formación docente y compromiso con su quehacer, lo que es coincidente con lo encontrado en la literatura, ⁽¹⁶⁾ ello se vincula con la opinión del Plan de Estudio, ya que un docente carente de formación tendrá dificultades al momento de motivar a sus estudiantes, propiciar aprendizajes, al no tener claridad del curriculum, ni de cómo intencionar determinados aprendizajes a través de las estrategias metodológicas y evaluativas para tributar al desarrollo del perfil de egreso. En las condiciones del estudiante se manifiestan características asociadas al ámbito más bien personal, como inmadurez, desmotivación e inseguridad, lo que se condice con la literatura. ⁽¹⁶⁾

Por último, en relación con el significado y contexto de desarrollo de competencias genéricas, los informante claves identificaron 46 unidades de significado, de las cuales 39 se refieren al contexto de desarrollo y solo siete en la definición. En el contexto, la mayoría las adquieren en las prácticas clínicas intra y extrahospitalaria, ^(10,11) lo que es coincidente con lo señalado en los factores facilitadores mencionando estrategias metodológicas constructivistas, centradas en el estudiante. También señalan a la Universidad como contexto para su desarrollo, a pesar de que algunos autores la definen como cosas que uno trae de la casa, ⁽¹⁾ lo que podría relacionarse a que la institución y la carrera tiene declaradas las competencias genéricas en su política de formación, ^(5,23) y los profesores lo transmiten en su quehacer docente, como a su vez que los educandos están la mayor parte de su día en la institución educativa.

Con respecto a la definición del concepto es coincidente con lo encontrado en Cejas et al. ⁽¹⁾ como cualidades que uno tiene, como algo propio, o lo que uno ha aprendido durante la vida, sin embargo, no tienen claro que son transversales a todas las profesiones a pesar de identificar las interpersonales, sistémicas e instrumentales como señala Salcines et al. ⁽³⁾

CONCLUSIONES

Los estudiantes, en su mayoría no reconocen lo que son las competencias genéricas, ni cuáles son las que declara la carrera y Universidad, sin embargo, distinguen que el contexto donde mayor les permite desarrollarlas son las prácticas intra y extrahospitalarias. Las más reconocidas son las interpersonales: (compromiso ético y trabajo en equipo), sistémicas: (capacidad de aprender y de adaptarse a nuevas situaciones) instrumentales: (comunicación oral y escrita).

En tanto, en las menos fueron: empatía (interpersonal), preocupación por la calidad, iniciativa y espíritu emprendedor y habilidades de investigación (sistémicas) y capacidad para organizar y planificar, conocimientos básicos de la profesión, resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de análisis y síntesis y habilidad de gestión de la información (instrumentales).

Las estrategias metodológicas de enseñanza con enfoque constructivista son identificadas en su mayoría como un aspecto facilitador para el desarrollo de competencias genéricas. La falta de aplicabilidad práctica y formación del docente en metodología centrada en el estudiante junto al escaso compromiso de éstos son reconocidos como aspectos obstaculizadores. También, la inmadurez y desmotivación como condiciones personales del estudiante interfieren en el desarrollo de estas.

Limitaciones del estudio: acceso a la población y la disponibilidad horaria de los estudiantes para participar.

Se espera que con los resultados se inicie un proceso de socialización al interior de la carrera de tal forma de implementar estrategias de desarrollo en el ámbito de la didáctica educativa y formación del profesorado para el fortalecimiento de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cejas Martínez MF, Rueda Manzano MJ, Cayo Lema LE, Villa Andrade LC. Formación por competencias: Reto de la educación superior. Revista de Ciencias Sociales [Internet]. 2019 Ene-Mar [citado 27 Jun 2020];XXV(1):1315-9518. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
2. Bicocca-Gino RM. Análisis crítico filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. Educación y Educadores [Internet]. 2017 [citado 27 Jun 2020];20(2):267-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/834/83453740006/html>
3. Salcines I, González Fernández N, Ramírez García A, Martínez Mínguez L. Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. Revista de curriculum, y formación del profesorado [Internet]. 2018 Jul-Sep [citado 27 Jun 2020];22 (3). Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7989/pdf>
4. Carrillo C. Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la <http://revistaamc.sld.cu/>

concreción de una propuesta. RIEM [Internet]. 2015 [citado 04 Abr 2020];3. Disponible en:

<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>

5. López Gómez E. En Torno al Concepto de Competencia: Un Análisis de Fuentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación de Profesores [Internet]. 2016 Ene-Abr [citado 12 Abr 2020];20(1):311-321. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

6. Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007 [Internet]. Bilbao: Universidad de Deusto; 2007 [citado 16 Mar 2020]. 429 p. Disponible en: <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>

7. Juliá MT. Competencias generales de la formación universitaria: Aportes a la calidad con equidad. En: Carrillo Mendoza G, editor. El currículo por competencias en la educación superior. Ponencias y debate. I Encuentro Internacional Universitario [Internet]. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú; 2015 [citado 12 Mar 2020]. p. 39-62. Disponible en: <https://docentes.unibe.edu.do/wp-content/uploads/2017/04/El-curriculum-por-competencias-en-educacion-superior.pdf>

8. Leyva Cordero O, Ganga Contreras F, Tejada Fernández J, Hernández Paz AA. La Formación por Competencias en la Educación Superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile [Internet]. Ciudad de México: Tirant Humanidades; 2018 [citado 22 Abr 2020]. Disponible en: <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/04/Formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior.pdf>

9. Martínez Clares P, González Morga N. El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. Educ Pesqui [Internet]. 2019 [citado 22 Abr 2020];45. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nvyrGqLggFfdrcombrGPSbG/abstract/?lang=es>

10. Riesco González M. El enfoque por competencias en el EEES y sus implicancias en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias Pedagógicas [Internet]. 2008 [citado 04 May 2020];13:79-105. Disponible en: https://etsii.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf

11. Sartor-Harada A, Azevedo-Gomes J, Pueyo-Villa S, Tejedor S. Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: la percepción del profesorado. Form Univ [Internet]. 2020 Jun [citado 04 May 2020];13(3). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000300031&lang=pt

12. Troncoso Pantoja CA, Burdiles Fernández GA, Sotomayor Castro MA, Echeverría-Sánchez LF. El estudio de caso como estrategia de aprendizaje en estudiantes de nutrición y dietética. FEM [Internet]. 2019 Ene-Feb [citado 16 May 2020];22(1):19-25. Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v22n1/2014-9832-fem-22-1-19.pdf>

13. Quiroga Bolívar MP. Elaboración de una propuesta didáctica para el desarrollo de competencias en estudiantes de práctica de nutrición clínica del adulto [tesis]. Bogotá: Universidad Militar Nueva <http://revistaamc.sld.cu/>

Granada; 2018 [citado 04 May 2020]. Disponible en: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/21097/QuirogaBolivarMyriamPatricia2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

14. Cisterna-Hidalgo S, Cabezas-González M, Illesca-Pretty M. Supervisor clínico en hospital de mediana complejidad: opinión de estudiantes de nutrición y dietética. Rev Fac Med [Internet]. 2018 [citado 02 May 2020];66(1):53-8. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5763/576364217009/html/>.

15. Costa MG. Las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Licenciatura en Nutrición. La experiencia desde el punto de vista de los estudiantes. Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento [Internet]. 2019 [citado 28 May 2020];9(9):178-191. Disponible en: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/667>

16. Saavedra E, Illesca M, Cabezas M. Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para adquisición de competencias genéricas: estudiantes de nutrición y dietética, Universidad de La Frontera. Rev chil nutr [Internet]. 2014 Jun [citado 02 May 2020];41(2). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182014000200007

17. Espinoza Zambrano V, Machuca Barría C, Ahumada Soto D, Cresp Barría M. Simulación Clínica una oportunidad de Aprendizaje Competencial para asignaturas de las Ciencias del Movimiento Humano en carreras de Nutrición y Dietética. Revista Horizonte Ciencias de la Actividad Física [Internet]. 2020 [citado 20 May 2020];11(2):10-21. Disponible en: <http://revistahorizonte.ulagos.cl/index.php/horizonte/article/view/184>

18. Hechenleitner M, Cuevas Cabañaz C. Valoración de la experiencia tutorial basada en la creación y resolución de cuestionarios por parte de los estudiantes de Nutrición y Dietética. Revista Educ Cienc Salud [Internet]. 2019 May [citado 28 May 2020];16(1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6930129>

19. Rojo Venegas R, Navarro Hernández N. Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. Investigación educ médica [Internet]. 2016 Jul-Sep [citado 20 May 2020];5 (19). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572016000300172

20. Castillo Tabares R, Portilla Portilla MG. Prácticas de enseñanza en competencias genéricas y resultados en pruebas nacionales en Colombia. Estud pedagóg [Internet]. 2020 [citado 04 May 2020];46 (1). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052020000100161&lng=en&nrm=iso&tlng=en

21. Ponce Díaz N, Camus Galleguillos P. La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. Revista de Estudios y Experiencias en Educación [Internet]. 2019 Ago [citado 24 May 2020];18(37):113-28. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/723/544>

<http://revistaamc.sld.cu/>

22. Villarroel VA, Bruna DV. Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Formación Universitaria [Internet]. 2017 [citado 23 May 2020];10(4):75-95. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373552294008.pdf>
23. Carvajal Varas A, Araya Zarricueta C, Santana Gahona G, Fuentes Castillo H, Guerrero Nuñez J, Pizarro Toro J, et al. Modelo Educativo- Universidad de Atacama [Internet]. Chile: Universidad de Atacama; 2006 [citado 04 May 2020]. Disponible en: <http://www.mat.uda.cl/downloads/2006-MODELO-EDUCATIVO-UNIVERSIDAD-DE-ATACAMA.pdf>
24. Universidad de Atacama. Modelo Educativo Universidad de Atacama. Modificación Plan de Estudio de la Carrera de Nutrición y Dietética. Normativa interna, Decreto 676; 2014.
25. Bedregal P, Besoain C, Reinoso A, Zubarew T. La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. Rev méd Chile [Internet]. 2017 Mar [citado 02 May 2020];145(3). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872017000300012
26. De la Cuesta Benjumea C. La Calidad de la Investigación Cualitativa: De Evaluarla a Lograrla. Texto Contexto Enferm [Internet]. 2015 Jul-Sep [citado 02 May 2020];24(3):883-90. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/714/71442216033.pdf>
27. Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, Baptista Lucio P. Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill; 2010.
28. Stake RE. Investigación con estudio de casos. 2da ed [Internet]. Madrid: Ediciones Morata, S.L; 1999 [citado 02 May 2020]. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
29. de Andrade SR, Backes Rouff A, Piccoli T, Schmitt MD, Ferreira A, Xavier ACA. Case study as a nursing research method: an integrative review. Texto contexto – enferm [Internet]. 2017 Nov [citado 02 May 2020];26(4). Disponible en: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072017000400308&script=sci_arttext&tlng=en
30. Otzen T, Manterola C. Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. Int J Morphol [Internet]. 2017 Mar [citado 02 May 2020];35(1). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
31. Hungler BP, Polit D. Investigación Científica en Ciencias de la Salud. 6ª ed. México: McGraw Hill Interamericana; 2000.
32. Manzano Nunez R, García Perdomo HA. Sobre los criterios de inclusión y exclusión. Más allá de la publicación. Rev chil pediatr [Internet]. 2016 Dic [citado 28 May 2020];87(6). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062016000600015
33. Vázquez Guerrero AR, Ramírez Barba EC, Vázquez Reta JA, Cota Gutiérrez F, Gutiérrez Muñoz JA. Consentimiento informado. ¿Requisito legal o ético? Rev Cir gen [Internet]. 2017 Sep [citado 22 Jun 2020]. Disponible en: <http://revistaamc.sld.cu/>

2020];39(3):175-182. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-00992017000300175&lng=es

34. Urosa CL. El consentimiento informado en la investigación clínica. Rev Venez Endocrinol Metab [Internet]. 2017 Oct [citado 17 Jun 2020];15(3). Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-31102017000300001

35. Rodas Pacheco FD, Pacheco Salazar VG. Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. INNOVA Research Journal [Internet]. 2020 Sep-Dic [citado 23 May 2020];5(3). Disponible en: <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1401>

36. Glaser BG. All is Data. The Grounded Theory Review: An International Journal [Internet]. 2007 Mar [citado 02 May 20220];6(2). Disponible en: <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol6-no2.pdf>

37. Bonilla García MA, López Suárez AD. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. Cinta moebio [Internet]. 2016 Dic [citado 02 may 2020];57. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006

38. Miles MB, Michael Huberman A. Qualitative Data Análisis: A Sourcebook of New Methods. Beverly Hills, CA: Sage Publ; 1984.

39. Herrera Rodríguez JI, Guevara Fernández GE, Munster de la Rosa H. Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. Gac Méd Espirit [Internet]. 2015 [citado 02 May 2020];17(2):120-134. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/espirituana/gme-2015/gme152m.pdf>

40. Onwuegbuzie AJ, Weinbaum RK. Mapping Miles and Huberman's Within-Case and Cross-Case Analysis Methods onto the Literature Review Process. Journal of Educational Issues [Internet]. 2016 [citado 02 May 2020];2(1). Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127494.pdf>

41. Guba E, Lincoln Y. Naturalist Inquirí. Beverly Hills: Sage; 1985.

42. Espinoza Freire EE. La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. Revista Conrado [Internet]. 2020 [citado 22 Jun 2020];16(75):103-110. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392>

43. Lolas Stepke F, Quezada Sepúlveda A. Pautas éticas de investigaciones en sujetos humanos: nuevas perspectivas [Internet]. Chile: Programa Regional de Bioética OPS/OMS; 2003 [citado 22 Jun 2020]. Disponible en: <https://www.paho.org/chi/dmdocuments/pautas2.pdf>

44. Suárez Obando F. Un marco ético amplio para la investigación científica en seres humanos: más allá de los códigos y las declaraciones. La propuesta de Ezekiel J Emanuel. Persona y Bioética [Internet]. 2015 Jul-Dic [citado 02 May 20202];19(2):182-197. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/832/83242580009.pdf>

CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Mónica Illesca-Pretty (Conceptualización. Curación de datos. Análisis formal. Investigación. Metodología. Administración del proyecto. Recursos. Supervisión. Validación. Visualización. Redacción borrador original. Redacción revisión y edición).

Alejandra Barraza-Tello (Conceptualización. Curación de datos. Adquisición de fondos. Recursos. Validación. Visualización. Redacción borrador original).

Alejandro Antonio Hernández-Díaz (Análisis formal. Investigación. Metodología. Administración del proyecto. Supervisión. Validación. Visualización. Redacción revisión y edición).

Luis González-Osorio (Análisis formal. Investigación. Supervisión. Validación. Redacción revisión y edición).

Jessica Godoy-Pozo (Análisis formal. Investigación. Metodología. Administración del proyecto. Supervisión. Validación. Visualización. Redacción revisión y edición).