

Competencias profesionales estructuradas desde el diseño curricular de formación universitaria: análisis comparativo de escuelas de nutrición en Lima – Perú

Professional competencies structured from the curricular design of university training: comparative analysis of nutrition schools in Lima-Peru



Rosario Milagros Allcca Sovero

rallccas@unmsm.edu.pe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Facultad de Medicina



Hally Ruth Huilca Maldonado

hhuilcam@unmsm.edu.pe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Facultad de Medicina



Miguel Ángel Castro Mattos

mcastro@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Facultad de Agropecuaria y Nutrición.



María Hilda Sánchez Charcape

msanchezc@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Facultad de Agropecuaria y Nutrición

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar las competencias profesionales presentes en los diseños curriculares de dos escuelas de Nutrición pertenecientes a universidades públicas en Lima, Perú. Se empleó un enfoque mixto, que incluyó un análisis cualitativo de la construcción de competencias y los mapas de integración de asignaturas, así como un análisis cuantitativo de los componentes estructurales de los sílabos de ambas universidades, identificados como Universidad 1 y Universidad 2. Los resultados indicaron que cada universidad cuenta con un marco referencial propio. Sin embargo, se detectaron inexactitudes en los enunciados y en la redacción de las competencias en ambas



instituciones. La Universidad 2 presentó un mapa de integración de asignaturas más cohesionado, mostrando una mayor articulación entre los contenidos, mientras que la Universidad 1 obtuvo un puntaje superior en la evaluación de los sílabos. Se concluye que, aunque las competencias profesionales están definidas en los diseños curriculares, no se encuentran articuladas de manera adecuada, lo que limita su funcionalidad y su capacidad de guiar efectivamente el proceso formativo.

Palabras clave: *Enseñanza profesional, estudiante universitario, evaluación de la educación, nutrición, plan de estudios universitarios*

Abstract

The study aimed to analyze the professional competencies embedded in the curricular designs of two nutrition schools that are public universities in Lima, Peru. A mixed-methods approach was employed, comprising a qualitative analysis of the construction of competencies and the integration maps of courses, alongside a quantitative analysis of the structural components of the syllabi from both universities, identified as University 1 and University 2. The findings revealed that each university operates within its unique referential framework. However, inaccuracies in the statements and phrasing of competencies were detected in both institutions. University 2 demonstrated a more cohesive course integration map, showing better alignment between content areas, while University 1 achieved a higher score in the evaluation of syllabi. The study concluded that although professional competencies are defined within the curricular designs, they are not adequately articulated, which limits their functionality and effectiveness in guiding the educational process.

Keywords: *Professional education, university student, educational evaluation, nutrition, university curriculum.*



Introducción

En los últimos años, el sistema educativo peruano ha enfrentado importantes reformas orientadas a garantizar la calidad de la educación superior universitaria. Estas transformaciones están alineadas con los estándares establecidos por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), creada en el 2014 para supervisar y regular el cumplimiento de criterios de calidad en las instituciones de educación superior (Congreso de la República del Perú 2014). Como parte de estas iniciativas, las universidades han adoptado enfoques más participativos en el diseño curricular, centrándose en el desarrollo de competencias profesionales que los estudiantes deben adquirir durante su formación académica para enfrentar con éxito los desafíos del entorno laboral y contribuir al desarrollo del país. El diseño curricular se ha convertido en un eje central de la calidad

educativa, proyectándose con un plan de estudios estructurado en áreas generales, específicas y de especialidad. Este diseño no solo responde a las necesidades regionales y nacionales, sino que también debe actualizarse cada tres años, tal como lo establece la normativa vigente (Roldán, 2005). En este marco, los planes curriculares desempeñan un papel clave al integrar asignaturas que promuevan el desarrollo de competencias transversales y específicas, alineadas con los objetivos institucionales y las demandas del mercado laboral.

Diversos estudios han destacado la importancia de un diseño curricular coherente y bien estructurado para garantizar la formación integral de los estudiantes, Gutiérrez, 2005 sostiene que un diagnóstico técnico de los diseños curriculares es esencial para identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Este diagnóstico permite llevar a cabo ajustes en la planificación y

ejecución del currículo, optimizando su funcionalidad y asegurando que las competencias profesionales incluidas sean relevantes y aplicables. Además, un diseño curricular bien estructurado facilita el alineamiento entre los objetivos educativos y las demandas del mercado laboral, lo que contribuye a formar profesionales con las habilidades necesarias para desenvolverse en contextos complejos y cambiantes.

En el contexto de la carrera de Nutrición, el diseño curricular adquiere una relevancia especial, ya que los profesionales formados en esta disciplina desempeñan un papel crucial en la promoción de la salud y el bienestar de la población. Sin embargo, las competencias profesionales deben estar definidas y articuladas en los planes de estudio para garantizar que los egresados puedan responder a las demandas del sector salud con eficiencia y ética. En este estudio se analiza el diseño

escuelas profesionales de Nutrición, con el propósito de evaluar su estructura y funcionalidad. El objetivo principal es efectuar un análisis comparativo de los diseños curriculares, con énfasis en la construcción de competencias, la integración de asignaturas y los componentes estructurales de los sílabos. Este trabajo busca identificar fortalezas y oportunidades de mejora, ofreciendo recomendaciones que contribuyan a la simplificación y optimización del proceso de diseño curricular, mejorando la formación profesional de los estudiantes y su comprensión del plan de estudios.

Metodología

Se analizó los planes de estudio de dos escuelas de Nutrición pertenecientes a universidades públicas en Lima, Perú. La investigación se desarrolló entre mayo y septiembre del 2023 bajo un paradigma de enfoque mixto, con un diseño descriptivo-comparativo. El alcance fue exploratorio y analítico, con el objetivo de identificar

similitudes y diferencias en las estructuras curriculares y componentes específicos de ambas escuelas. La evaluación de la construcción de competencias se basó en la Teoría Fundamentada (Flick, 2015), empleando como fuente de datos primarios los diseños curriculares actualizados de las dos escuelas de nutrición correspondientes a los años 2018 (Universidad 1) y 2019 (Universidad 2). Este análisis siguió el enfoque funcional propuesto por (Huerta, Penadillo & Kaqui 2017), desagregando las competencias en elementos esenciales como finalidad, objeto y criterios de evaluación. Las competencias fueron recopiladas y categorizadas para identificar su claridad y coherencia dentro de los planes de estudio. Se consideró competencia bien elaborada cuando se cumplía con cuatro elementos: verbo, objeto, contexto y finalidad (Ipeba, 2013). El análisis del mapa de integración de asignaturas se

realizó utilizando el método de (Álvarez de Zayas, 1997), con base en la información de las mallas curriculares proporcionadas por ambas escuelas. A partir de esta información, se diseñó un mapa gráfico que representó todas las asignaturas del plan de estudio, detallando las conexiones entre ellas según los requisitos establecidos. Este procedimiento permitió evaluar la cohesión y consistencia del diseño curricular, identificando posibles áreas de mejora en la articulación entre asignaturas. (Comisión Curricular de la Escuela de Enfermería, 1998).

Para evaluar los componentes estructurales de los sílabos, se efectuó un análisis documental descriptivo-comparativo. En una primera etapa, se solicitó a las autoridades de ambas universidades el acceso a los sílabos de formación profesional y se aplicó un muestreo aleatorio que seleccionó más del 50% de los documentos disponibles,

garantizando así una muestra representativa. Posteriormente, se diseñó un instrumento de evaluación basado en las recomendaciones de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, 2009). Este instrumento constó de 8 dimensiones y 39 ítems, los cuales abarcaban aspectos como la claridad de los objetivos, la estructura de contenidos, las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación incluidos en los sílabos.

Las variables principales analizadas incluyeron la claridad y estructura de las competencias, la cohesión del mapa de integración de asignaturas y el nivel de cumplimiento de los componentes estructurales de los sílabos.

Este procedimiento permitió obtener un diagnóstico integral de las competencias profesionales, la estructura como la pregunta orientadora que permitió analizarla y el criterio de análisis de cada componente (Azabache, 2019)

curricular y los componentes de los sílabos, proporcionando información valiosa para la mejora de la calidad académica en ambas instituciones. Los hallazgos buscan ofrecer una base para optimizar los procesos de diseño curricular y garantizar que estos se alineen con los estándares de calidad requeridos, contribuyendo al fortalecimiento de la formación profesional en el campo de la nutrición.

Resultados

Evaluación de la construcción de competencias

Las competencias plasmadas en el diseño curricular de la Universidad 1 están agrupadas en tres categorías (genéricas, específicas y de especialidad) tomando como referencia el aporte de (Velásquez & Rey 2006; Ulrich 1998; Tobón 2008; Mertens 1996) y las competencias planteadas por la Universidad 2 están clasificadas por unidades de competencia, elementos de

competencias y las competencias propiamente.

En la tabla 1 se presentan los elementos que debe poseer cada competencia. Esta se tomó como criterio de evaluación, así

Tabla 1

Criterios de evaluación

	<i>Verbo infinitivo</i>	<i>Objeto</i>	<i>Contexto</i>	<i>Finalidad</i>
<i>Pregunta orientadora</i>	¿Cómo el estudiante va a interactuar con el objeto?	¿Qué debe saber el estudiante?	¿En qué condiciones (profesionales, disciplinares o contextuales) debe movilizar el objeto?	Esto que el estudiante debe aprender, ¿para qué le servirá?
<i>Criterio de análisis</i>	Verbo, tiempo presente, tercera persona, en singular	Objeto de referencia del desempeño	Indicador con el cual se expresará la calidad del logro del desempeño.	El fin que persigue la actuación se refiere siempre a un campo de aplicación del desempeño.
<i>Ejemplo</i>	Realiza	Medidas antropométricas a personas	Con base en criterios técnicos	para conocer el estado de salud

Nota: Adaptado (Azabache, 2019).

El análisis del diseño curricular de la escuela de nutrición en la Universidad 1 evidenció los siguientes aspectos:

- so de múltiples verbos: En las competencias 1, 2, 4, 5 y 6, se detectó la presencia de dos verbos, lo que genera dificultades para su

operativización en los sílabos. La duplicidad de verbos, junto con la falta de claridad en su relación con la finalidad, disminuye la especificidad y manejabilidad de estas competencias.

- Ausencia de la finalidad: En varias competencias (2, 3, 4, 9, 10 y 11), se observó que no se especifica la



- finalidad que guía su desarrollo. Este vacío dificulta alinear el propósito con los resultados esperados, siendo particularmente notable en las competencias 3 y 11, donde podría estar implícito, pero no detallado, como se recomienda (Zabalza, 2004).
- Falta de componentes clave: En las competencias 5, 6 y 10, se identificó la ausencia de un objeto claro, mientras que la competencia 7 presenta un indicador de desempeño ausente, lo que afecta la posibilidad de evaluar logros.
 - Problemas de redacción: La competencia 4 incluye un verbo mal redactado, lo que puede dificultar su interpretación y aplicación práctica.
 - Estructura inadecuada: La competencia 3 presenta un desorden en los componentes que podría ser revisado para mejorar su claridad y funcionalidad.
 - Criterios de evaluación: La competencia 12 carece de criterios claros para evaluar el desempeño, dejando una brecha en su operacionalización.
 - Aspectos positivos: La competencia 8 se consideró bien redactada, cumpliendo con los elementos requeridos.
- Por otro lado, el análisis del diseño curricular de la escuela de nutrición de la Universidad 2 identificó lo siguiente:
- Heterogeneidad en los elementos de las competencias: Aunque el primer elemento de la unidad de competencia 1 está correctamente elaborado, el resto presenta inconsistencias como la variabilidad en la escritura de los verbos, ausencia de contexto, finalidad, y uso de múltiples verbos en una sola oración, lo que dificulta su operativización.
 - Uso de verbos inapropiados: Se detectó el empleo del verbo “ser” en el

- elemento 2 y en la competencia 6, lo que reduce la precisión y dificulta su evaluación. Asimismo, se utilizaron verbos en modo indicativo y en tiempo presente en varios elementos y competencias, lo que puede ser problemático para definir logros específicos.
- Ausencia de contexto y finalidad: Este problema fue recurrente en varios elementos y competencias, afectando la claridad de su propósito y su alineación con los objetivos curriculares. Por ejemplo, los elementos 7 y 8 presentan una ausencia alternada de contexto y finalidad, mientras que las competencias 2, 3, 6, 7 y 8 carecen de finalidad explícita.
 - Problemas de redacción: En el elemento 5, la redacción es simple, y en la competencia 6 se identificó un error ortográfico, lo que sugiere la necesidad de mayor rigurosidad en la redacción curricular.
 - Uso de múltiples verbos: Este problema se repite en algunos elementos y competencias, lo que afecta la claridad y dificulta la evaluación del logro por parte de docentes y evaluadores.
 - Aspectos positivos: Las competencias 1, 2, 4 y 5 se consideraron correctamente construidas, cumpliendo con los criterios establecidos.

El enfoque de competencias constituye una herramienta clave para enriquecer la formación profesional sin comprometer los principios fundamentales de la educación superior (Escudero, 2009;

Chacón, 2017). En el caso de la formación del nutricionista, este enfoque debe orientarse hacia el futuro (Hurganda et al., 2024), asegurando que los egresados adquieran competencias

específicas y de áreas de especialización necesarias para enfrentar los desafíos emergentes por lo que se proponen mejoras basadas en el contexto inmediato y con referencia a las investigaciones de (Castro, 2023; Yalle 2019; Fung 2017). La nutrición, como disciplina en constante evolución, desempeña un papel fundamental en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades. Por ello, es crucial que los profesionales estén equipados con

competencias específicas y especializadas que les permitan enfrentar los desafíos de un entorno dinámico y cambiante. En este sentido, en la Tabla 2 se sugiere un conjunto de competencias genéricas, esenciales y especializadas, alineadas con las necesidades futuras de la profesión, las cuales deberían integrarse en una carrera de nutrición con visión de futuro (Castro, 2023)

Tabla 2

Propuesta de competencias según el diseño curricular para las escuelas de Nutrición

Genéricas	Esenciales	Especializadas
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas: Tener la capacidad de analizar de manera crítica la información científica, evaluar evidencia científica, identificar sesgos, aplicar estrategias efectivas de resolución de problemas y las tendencias alimentarias para tomar decisiones fundamentadas en la atención de sus pacientes. • Habilidades de Comunicación: Ser capaces de expresar conceptos complejos de manera clara y comprensible, adaptando su lenguaje a las necesidades de cada audiencia para establecer una relación de confianza con los pacientes y otros profesionales de la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Nutricional Avanzada: Ser capaces de utilizar técnicas estandarizadas e innovadoras para evaluar la composición corporal, el gasto energético, el estado nutricional y los riesgos metabólicos de sus pacientes, mediante la aplicación de tecnologías como la bioimpedancia, la espectroscopia y la inteligencia artificial para obtener una visión integral de la salud de los individuos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutrición Clínica Avanzada: Especializarse en el manejo de enfermedades crónicas, como la diabetes, la obesidad, las enfermedades cardiovasculares y el cáncer, desarrollando intervenciones dietéticas personalizadas y de colectividades que sean efectivas en colaboración con el equipo multidisciplinario para responder a las

- Trabajo en Equipo y Colaboración Interdisciplinaria: Aprender a colaborar con médicos, enfermeras, psicólogos, educadores y otros profesionales para brindar una atención integral y multidisciplinaria a los pacientes.
 - Ética Profesional: Mantener altos estándares éticos en su práctica profesional, como respetar la confidencialidad de la información del paciente, mantener la integridad científica y promover prácticas basadas en la evidencia sin sesgos comerciales o personales, para responder a las necesidades de un mundo complejo.
 - Habilidades de Gestión y Emprendimiento: Estar preparados para gestionar sus propias prácticas o trabajar en entornos empresariales relacionados con la alimentación y la salud, tomando conciencia cabal sobre la importancia de la nutrición.
 - Adaptabilidad y Flexibilidad: Ser flexibles y estar dispuestos a adaptarse a los avances científicos, los cambios en las políticas de salud y las necesidades cambiantes de la población para responder a la constante evolución de la nutrición.
 - Liderazgo y Empoderamiento: Desarrollar habilidades de liderazgo de forma eficaz para fomentar el cambio positivo en la sociedad y empoderar a las personas para que tomen decisiones informadas sobre su alimentación y estilo de vida.
 - Nutrigenómica y Nutrición Personalizada: Estar preparados para analizar datos genéticos y desarrollar planes de alimentación personalizados que optimicen la salud y prevengan enfermedades en función del perfil genético de cada persona.
 - Alimentación Sostenible y Conciencia Ambiental: Promover la conciencia ambiental y guiar a sus pacientes hacia opciones de dieta que sean beneficiosas tanto para la salud como para el planeta, tomando en cuenta el impacto ambiental de los hábitos alimentarios y la adopción de prácticas sostenibles en la producción y consumo de alimentos.
 - Educación Nutricional Innovadora: Dominar a un nivel experto el uso de tecnologías educativas, plataformas en línea y redes sociales para influir en los comportamientos alimentarios y difundir información nutricional precisa y accesible, dirigida a públicos diversos, adaptada a diferentes culturas.
- necesidades del entorno.
- Nutrición Deportiva y Rendimiento: Diseñar estrategias nutricionales precisas, actuales y completas para optimizar el rendimiento, la recuperación y la prevención de lesiones en atletas y deportistas de elite y recreativos.
 - Nutrición en el envejecimiento y longevidad: Comprender los cambios fisiológicos asociados con la edad de forma profunda, para diseñar planes de alimentación que promuevan una vejez saludable y activa, tomando en cuenta que el envejecimiento de la población plantea desafíos nutricionales únicos.
 - Nutrición en Salud Mental: Manejar la creciente evidencia de la conexión entre la dieta y la salud mental para abordar trastornos como la depresión, la ansiedad y los trastornos alimentarios mediante enfoques nutricionales específicos y colaborando con profesionales de la salud mental.

Nota: Elaborado por (Castro, 2023).

Análisis del mapa de integración de asignaturas

Se elaboró un mapa de integración de asignaturas para cada escuela de nutrición. Dada la extensión del mapa, se procedió a dividirlos en dos partes para apreciar mejor las conexiones entre sí (Figura 1 y 2). El análisis del mapa de

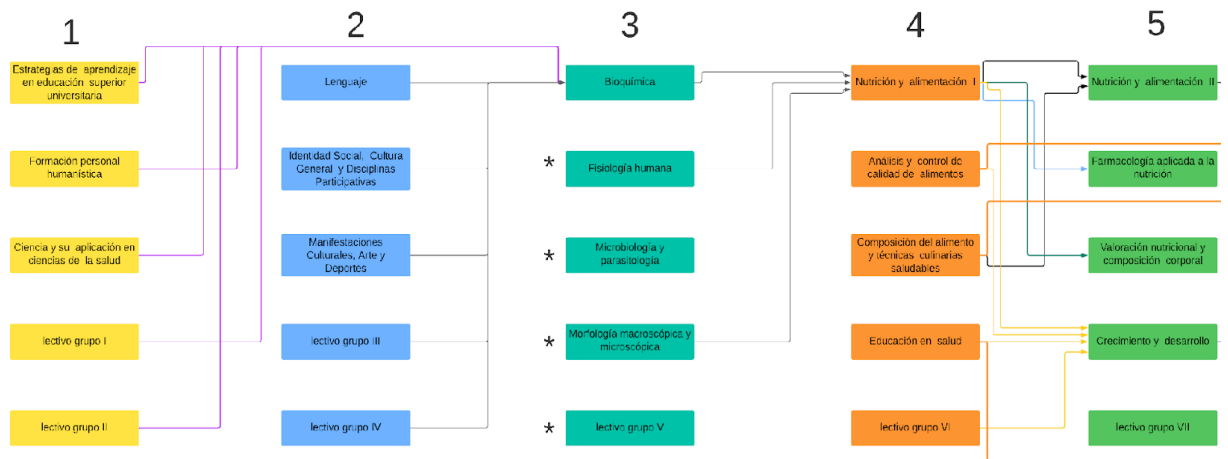
- corresponden al periodo de estudios generales y no presentan interconexiones directas, aunque son requisitos previos para las asignaturas del tercer ciclo.
- Indefinición en la progresión de asignaturas: Las asignaturas del tercer ciclo muestran una falta de claridad en su secuencia. Aunque todas contribuyen al desarrollo de las competencias específicas de la carrera, sería óptimo especificar con mayor precisión la relación entre asignaturas de los primeros años y las posteriores.
- Ausencia de conexión en asignaturas electivas: Cinco asignaturas electivas (grupos V, VII, VIII, IX y X) no presentan vínculos con otras asignaturas.

integración de asignaturas de la escuela de nutrición en la Universidad 1 (Figura 1), permitió identificar aspectos clave en la estructura curricular como: Asignaturas de estudios generales: Las asignaturas de los primeros ciclos del currículo, lo que hace suponer que no han sido planificadas para aportar al logro de las competencias generales o específicas de la carrera.

- Presencia de asignaturas pivote: Se identificó una alta densidad de asignaturas pivote, aquellas que son requisitos para múltiples asignaturas. Ejemplos clave son las asignaturas del tercer ciclo, cada una con 10 prerrequisitos; "Nutrición y Alimentación I" en el cuarto ciclo, y "Crecimiento y Desarrollo" en el quinto. Esta acumulación de prerrequisitos densifica la red curricular y dificulta la comprensión del progreso académico de los estudiantes.

Figura 1

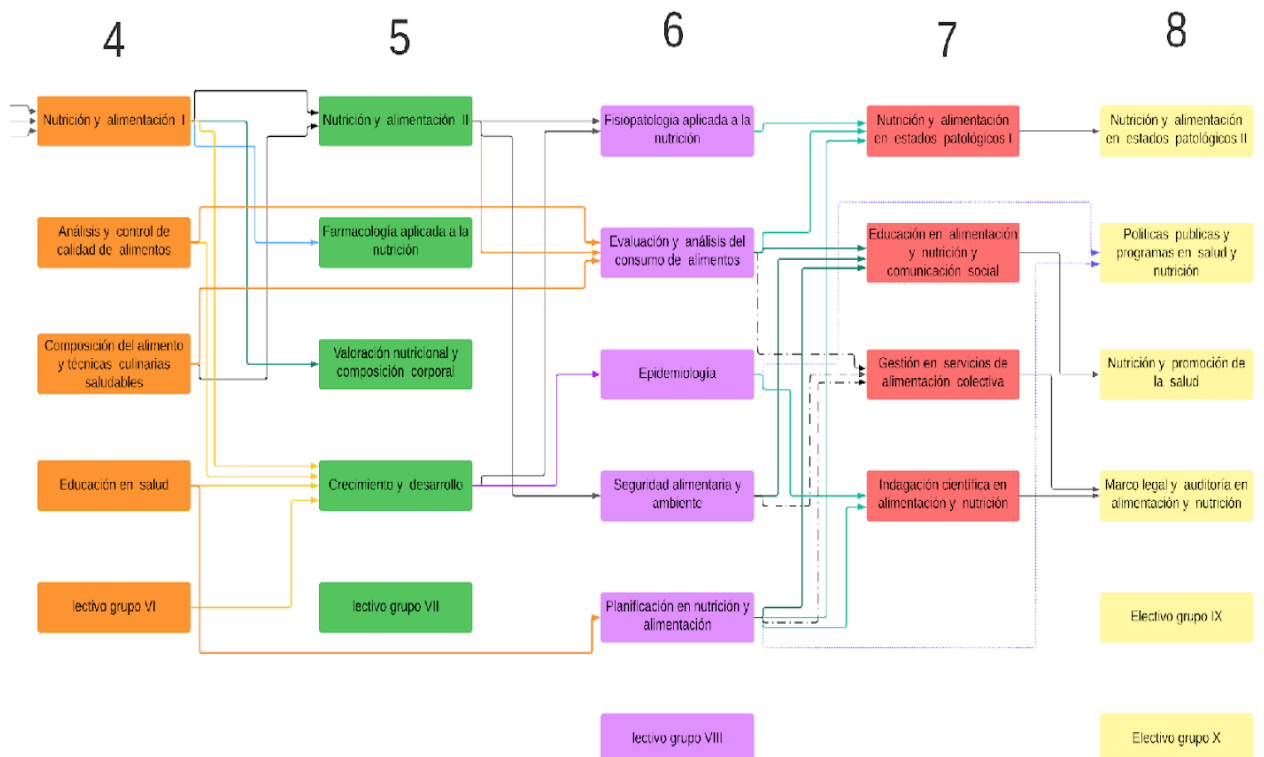
Mapa de integración de asignaturas de la Universidad 1.



Nota. Elaborado del plan de estudio de la Universidad 1.

Figura 2

Mapa de integración de asignaturas de la Universidad 1. (Continuación).



Nota. Elaborado del plan de estudio de la Universidad 1.

Mientras que en el análisis del mapa de integración de asignaturas de la escuela de nutrición de la Universidad 2 (Figura 2), se encontro:

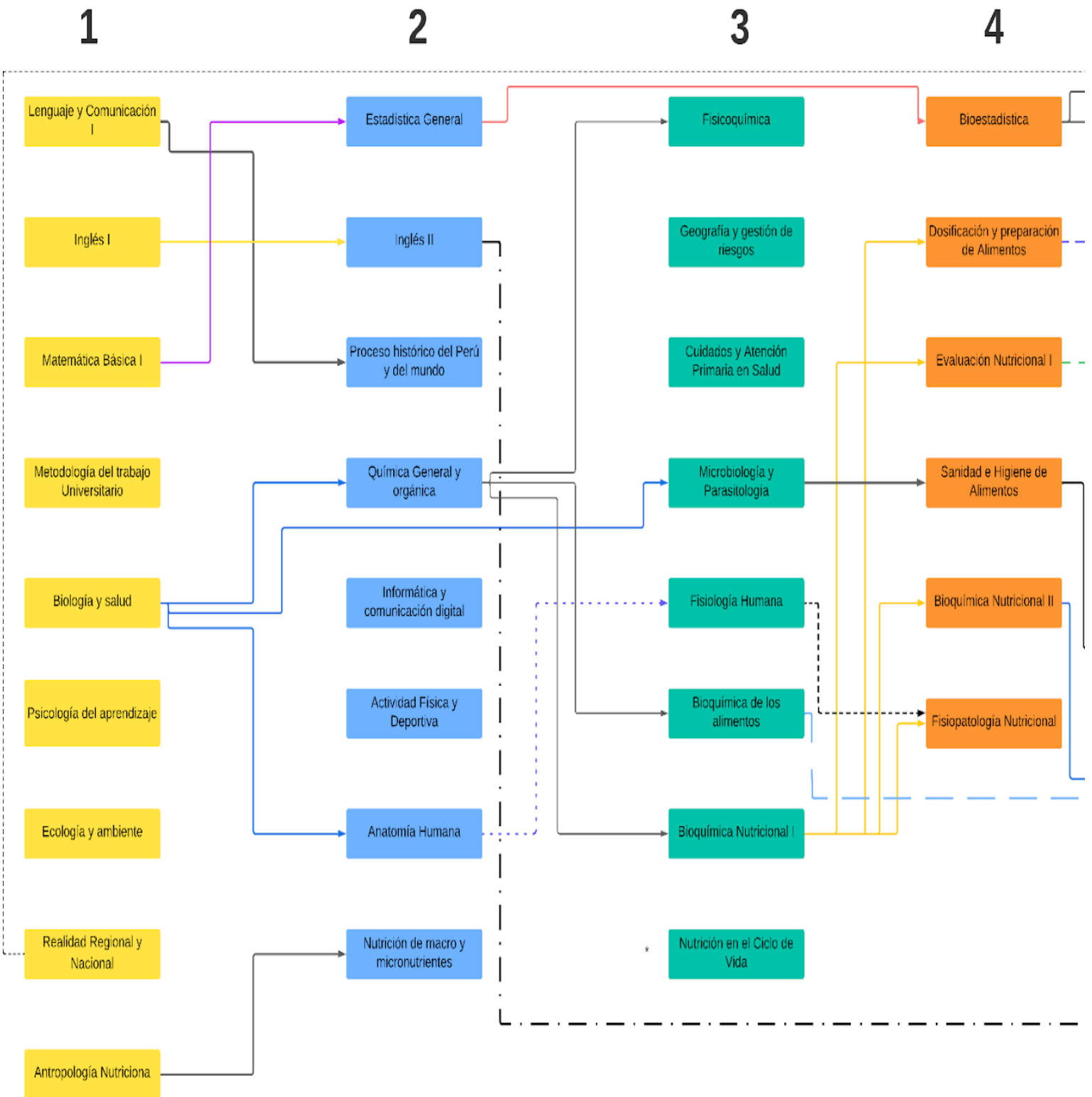
- **Cohesión y coordinación:** Las asignaturas de los primeros ciclos están mejor integradas y mantienen un enfoque equilibrado entre los estudios generales y las necesidades de la carrera. Las asignaturas de inglés, matemática y biología muestran una influencia progresiva hasta el séptimo ciclo, evidenciando un encadenamiento efectivo.
- **Distancias entre asignaturas consecutivas:** A pesar de la coherencia general, algunas asignaturas presentan conexiones lejanas en el tiempo. Por ejemplo, "Estadística general" es prerrequisito de "Bioestadística", pero estas se cursan con una separación de

dos ciclos, y esta última es prerrequisito de "Métodos estadísticos", que se imparte en el octavo ciclo. Acortar estas distancias podría optimizar el aprendizaje y minimizar la curva del olvido.

- **Asignaturas pivote:** Las asignaturas con mayor influencia en el mapa son "Bioquímica nutricional", "Biología" y "Química general", las cuales cumplen un rol clave en la progresión de otras asignaturas dentro del currículo.
- **Inconsistencias curriculares:** Se detectó un caso particular con la asignatura "Nutrición en el ciclo de la vida" (código 0216), que no aparece en el diseño curricular oficial y carece de conexiones con otras asignaturas. Este vacío podría deberse a un error de registro o redacción en el diseño curricular.

Figura 3

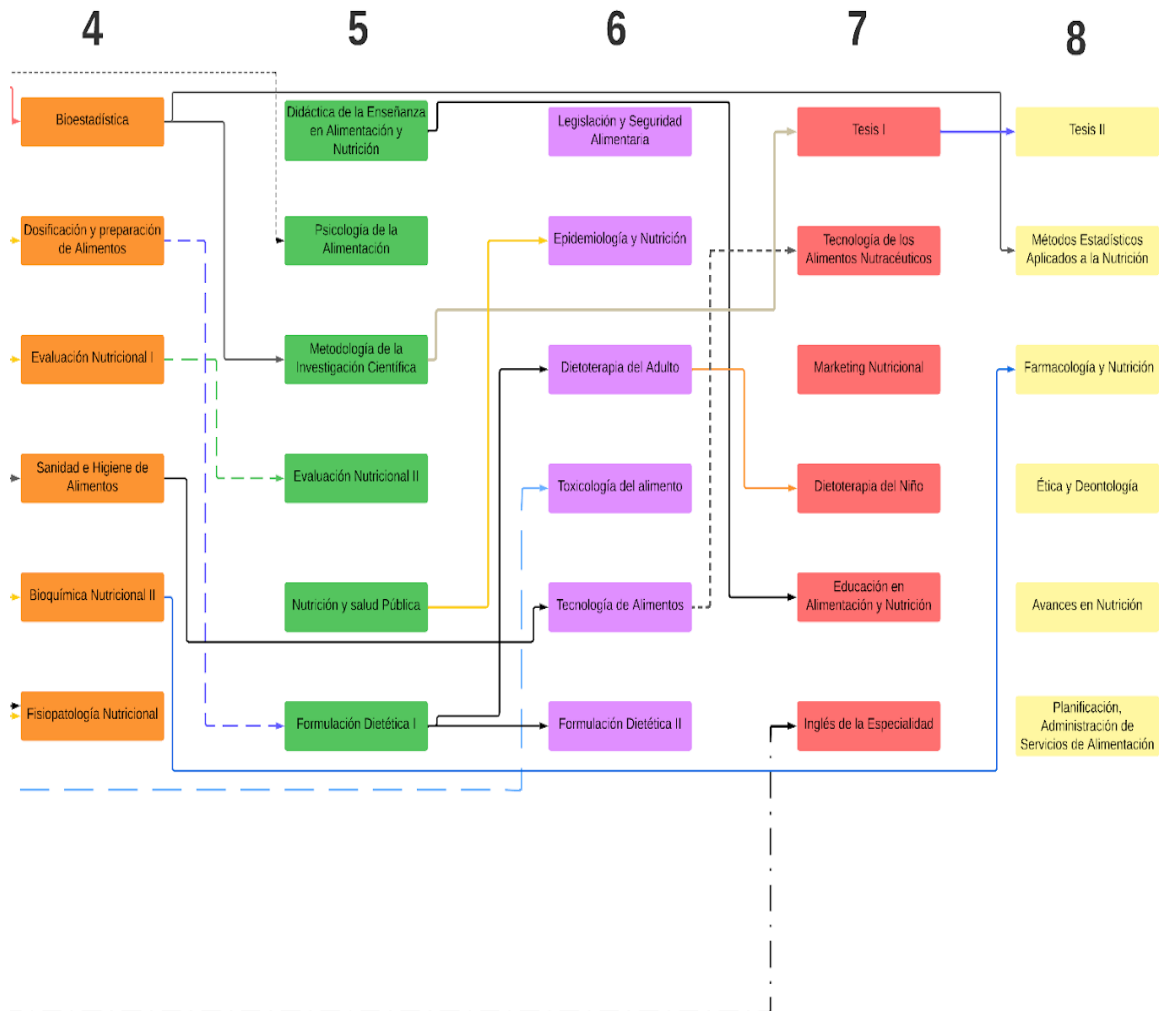
Mapa de integración de asignaturas Universidad 2



Nota. Elaborado del plan de estudio de la Universidad 2.

Figura 4

Mapa de integración de asignaturas Universidad 2. (Continuación).



Nota. Elaborado del plan de estudio de la Universidad 2.

Análisis de la estructura del sílabo

Se utilizó un generador de números aleatorios para elegir los sílabos que se evaluarían mediante una lista de verificación del cumplimiento de la estructura recomendada por (USAID,

2009). Para la Universidad 1, de un total de 15 sílabos, se eligieron los consignados con los códigos: 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10 y 15. En la Universidad 2, de un total de 14, los seleccionados fueron: 11, 3, 1, 12, 9, 7, 4



y 2. En la Tabla 3 se aprecia el instrumento con la evaluación y el puntaje hallado. Se colocó un puntaje ponderado, asignando cuatro puntos a elementos capitales del sílabo, como las

competencias o los logros por unidad, dos puntos cuando el criterio era necesario, pero no esencial, y puntaje de uno a datos o contenido que debe consignarse en el sílabo, pero de menor importancia.

Tabla 3 Lista de cotejo de evaluación de cumplimiento de criterios

Criterio	Puntaje	Asignaturas - Universidad 1									Asignaturas - Universidad 2							
		1	4	5	7	8	9	10	15	11	3	1	12	9	7	4	2	
Carátula	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1	2
Datos Generales	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	9	10	10	9	11	11	10	11
Sumilla	10	6	10	6	6	6	6	10	6	10	10	10	5	10	8	8	10	
Competencias	8	8	8	8	8	8	8	4	8	4	8	4	0	6	6	0	6	
Programación	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9	9	9	9	9	9	9	
Estrategias	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Evaluación	12	8	6	12	8	12	8	8	8	5	5	7	5	5	5	5	8	
Referencias	7	7	4	6	6	6	4	7	6	4	4	4	4	2	8	4	2	
Puntaje	64	55	55	59	55	59	53	56	55	44	50	48	36	47	51	39	50	
Porcentaje	%	86	86	92	86	92	83	88	86	69	78	75	56	73	80	61	78	

Nota: Adaptado de USAID (2009).

La evaluación de los sílabos en ambas universidades mostró diferencias significativas en términos de cumplimiento de los estándares establecidos. La Universidad 1 obtuvo un porcentaje de cumplimiento del 87 %, destacándose por su alineación con las

recomendaciones estructurales, lo que refleja un diseño más completo y robusto. Por otro lado, la Universidad 2 alcanzó un cumplimiento del 71 %, evidenciando fortalezas en la homogenización de formatos gracias al uso de una plantilla estandarizada, aunque presentó



limitaciones en detalles específicos relacionados con los contenidos y la presentación de información clave. Una fortaleza común identificada en ambas universidades es el esfuerzo por avanzar en el diseño estructural de los sílabos, incluyendo competencias y estableciendo una programación alineada con los objetivos de aprendizaje. En referencia al análisis de las sumillas incluidas en los planes de estudio y los sílabos de ambas universidades. En la Universidad 1 se observaron discrepancias significativas entre las sumillas del diseño curricular y las presentadas en los sílabos, que incluían adiciones o modificaciones no contempladas originalmente. En el caso de la Universidad 2, las sumillas también presentaron diferencias, pero estas fueron menos frecuentes, lo que demostró una mayor consistencia en las asignaturas. También se evaluaron las sumillas plasmadas en el plan de estudios y la planteada en los sílabos de cada

asignatura, encontrando diferencias en el contenido debido a que se añadieron y quitaron palabras.

Se recomienda que la Universidad 1 enfoque sus esfuerzos en mejorar la homogeneidad de los recursos pedagógicos y detallar las responsabilidades específicas en los sílabos. Por su parte, a la Universidad 2 se le sugiere trabajar en la especificidad de los instrumentos además de incluir más recursos complementarios que refuercen el aprendizaje de los estudiantes.

Discusiones

El diseño del perfil profesional constituye el fundamento para la propuesta curricular. Según (Botero et al., 2019; Navas & Ospina 2020) un diseño curricular basado en competencias debe considerar elementos como la contextualización, la fundamentación, el perfil profesional, la estructura curricular y la evaluación.

La evaluación de la construcción de competencias muestra que cada universidad posee características particulares en su formulación. Escudero, 2009; Martínez et al., 2012 advierten que el diseño curricular por competencias no debe replicarse automáticamente en contextos distintos, ya que este proceso es intrínsecamente complejo y requiere considerar la experiencia y visión de los actores involucrados. En este sentido, resulta crucial capacitar a los docentes y responsables del diseño curricular, así como desarrollar competencias propias que reflejen la visión institucional. Además, estos autores destacan la importancia de implementar procesos de rediseño continuo basados en evaluaciones periódicas del currículo, como lo plantea (Labraña et al., 2010) lo cual resulta esencial para identificar debilidades y adaptarlo a las necesidades cambiantes.

En el análisis del mapa de integración de asignaturas, se encontró una falta de interconexión entre asignaturas de estudios generales y lectivas en la malla curricular de la Universidad 1, situación similar a la reportada por (Carrillo et al. 2023; Amado et al., 2019). Mientras que para la Universidad 2 el mapa de integración muestra mayor cohesión y coordinación entre las asignaturas. En la evaluación de los componentes estructurales de los sílabos, se observaron diferencias entre las sumillas del diseño curricular y las presentadas en los sílabos, estas discrepancias son similares a las observadas por (Amado, Rodríguez & Oscanoa 2019; Merchan et al., 2018), que destacan la necesidad de procesos más rigurosos en la articulación de los contenidos entre el diseño curricular y los sílabos. Se propone tomar como referencia la metodología de (Schmal & Ruiz, 2008), que permitiría una

articulación más coherente entre competencias, contenidos y objetivos de aprendizaje, mejorando la precisión y claridad de las sumillas y su alineación con los planes de estudio.

Finalmente, (Guzmán, 2010) enfatiza la importancia de una reflexión crítica sobre los enfoques epistemológicos del currículo y el futuro de las profesiones. Este enfoque se consideró en el presente estudio, promoviendo una perspectiva futurista sobre el rol del nutricionista. La reflexión con miras al futuro permite anticipar las competencias necesarias para enfrentar los retos de un entorno profesional dinámico, asegurando que los planes de estudio sean relevantes y respondan a las demandas sociales, tecnológicas y científicas.

Conclusiones

El análisis comparativo de las competencias en los diseños curriculares de las escuelas de nutrición de ambas

universidades enfrenta desafíos importantes en la construcción de competencias en sus diseños curriculares.

Si bien existen competencias adecuadamente estructuradas, persisten problemas relacionados con la redacción, claridad, especificidad y evaluabilidad.

La integración de asignaturas debe enfocarse en garantizar una progresión lógica y funcional que permita a los estudiantes desarrollar competencias de manera coherente y eficiente. La combinación de los enfoques observados en ambas escuelas de nutrición podría ocasionar un modelo más equilibrado, que integre la cohesión y claridad del diseño de la Universidad 2 con los ajustes necesarios en la planificación y vinculación de asignaturas como se requiere en la Universidad 1.

En relación con la estructura de los sílabos, la Universidad 1 presenta un diseño más robusto y alineado con los estándares, y la Universidad 2 muestra un

enfoque más uniforme en sus formatos, pero ambas instituciones deben implementar mejoras para optimizar la estructura de los sílabos.

Referencias

Álvarez de Zayas, R. (1997). *Hacia Un Curriculum Integral y Contextualizado*. Universitaria.

<https://es.scribd.com/document/460053651/Hacia-un-Curriculum-Integral-y-Contextualizado-Rita-M-Alvarez-de-Zayas-Libro>

Amado, J., Rodríguez, N., & Oscanoa, T. (2019). Evaluación del plan curricular de un programa de posgrado en Ciencias de la Salud. *Horizonte Médico (Lima)*, 19(2), 70–76.
<https://doi.org/10.24265/horizmed.2019.v19n2.09>

Azabache, H. (2019). *El diseño curricular por competencias, Instituto de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas* (Material no publicado).

Botero, L., Vélez, A., & Múnera, P. (2019). Análisis Comparativo desde la Caracterización Curricular de Veintiséis Programas Presenciales de Maestrías en Administración en Colombia. *Formación Universitaria*, 12, 69–78.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500069>

Carrillo, J., Córdor, E., Oré, J., & Gonzales, A. (2023). *Evaluación curricular de una carrera profesional en educación superior universitaria* (Editorial Inudi, Ed.).
<https://doi.org/https://doi.org/10.35622/inudi.b.123>

Castro, M. (2023). *Propuesta de competencias para una nutrición del futuro* (Material no publicado).

Chacón, L. (2017). El diseño curricular por competencias y su impacto en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los profesionales de enfermería. *Revista de la Escuela de Enfermería*, 4(2), 6–17.



- <https://doi.org/10.35383/CIETNA.V4I2.1> Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa* (Ediciones Morata).
5 <https://dpp2017blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Comisión Curricular de la Escuela de Enfermería. (1998). Validez Interna - Externa y total del Diseño Curricular de la Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Carabobo. *Revista SALUS de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 2. http://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/vol2n1/3_validez.pdf
- Fung, D. (2017). A Connected Curriculum for Higher Education. En *A Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781911576358>
- Congreso de la República. (2014, julio 3). *Ley Universitaria N.º 30220*. Diario Oficial el peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-%202014/>
- Gutiérrez, V. (2005). *Diagnóstico curricular de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de San Agustín y propuesta de perfil profesional*. Arequipa 2014 [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/716b5ec8-4931-4a95-8148-ad7a80743c77>
- Escudero, J. (2009, marzo). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, 65–82. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677005.pdf>
- Guzmán, A. (2010). Las Competencias: Otra mirada a la formación universitaria de la enfermería. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en*





Educación", 10, 1–28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068016.pdf> 19/06_Manual-elaborar-perfiles-profesionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Huerta, M., Penadillo, R., & Kaqui, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 83–106. <https://doi.org/10.35362/RIE740609>

Labraña, A., Durán, E., Asenjo, G., & Hansel, G. (2010). Plan de Estudios Basado en Competencias para la Carrera de Nutrición y Dietética en la Universidad de Concepción. *Revista Chilena de Nutrición*, 37(3), 302–307. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182010000300005>

Hurganda, D., Saavedra, P., Felices, L., Campos, M., & Janampa, J. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: Una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción*, 15(1), 92–104. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>

Martínez, G., Báez, E., Garza, J., Treviño, A., & Estrada, F. (2012). Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación educativa (México, DF)*, 12(60), 87–103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es

IPEBA. (2013, mayo). *Manual para elaborar perfiles profesionales*. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/4>

Merchan, M., Tapia, A., Carrera, A., & Fuentes, C. (2018). Estudio Comparativo de los



- Elementos Curriculares del Silabo en las Universidades de España, Portugal y Ecuador. *Revista Inclusiones*, 63–77. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/859>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos* (Organización Internacional del Trabajo, Ed.). <https://www.oitcenterfor.org/node/6242>
- Navas, M., & Ospina, J. (2020). Diseño Curricular por Competencias en Educación Superior. La Experiencia de Dos Universidades en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195–217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/SABER.2020V15N2.6729>
- Roldán, L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior Educación. *Revista Educación*, 29, 111–123. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029111.pdf>
- Schmal, R., & Ruiz, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias Ingeniare. *Revista Chilena de Ingeniería*, 16, 147–158. <https://www.redalyc.org/pdf/772/77216204.pdf>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>
- Ulrich, T. (1998). *Las Exigencias del mundo del trabajo: debate temático*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000113609_spa
- USAID. (2009, octubre). *Guía para la elaboración de silabo por competencias*. Lima. <https://issuu.com/magalirdg/docs/pnadw042>
- Velásquez, Á., & Rey, N. (2006). Gestión curricular y educación universitaria. En *Universidad de San Martín de Porres* (USMP). <https://www.librosperuanos.com/libros/detalle/7314/Gestion-curricular-y-educacion-universitaria>

Yalle, O. (2019). Dilemas de la educación universitaria del siglo XXI. Portocarrero Suárez, Felipe; Portocarrero O'Phelan, Felipe & Huaco Jara, Paola (2018). *Pluriversidad*, 4, 231–236.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v4i4.2783>

Zabalza, M. (2004). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el marco del EEES*.
https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs_significativos/guiadeguias.pdf