



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

MONOGRAFÍA



Paradigmas en la formación de competencias del Licenciado en Nutrición

Marta Elichalt

Junio, 2010

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Marta Elichalt

Paradigmas en la formación de competencias del Licenciado en Nutrición

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Monografía presentada con el objetivo de obtener el título de Especialista en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Supervisión Académica: Prof. Luis E. Carbajal

Montevideo, 09 de junio de 2010

Foto de portada: www.freepik.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

INDICE

	Páginas
	Prólogo 1 - 2
1 - Marco referencial entorno a la enseñanza de competencias profesionales	
La Educación Superior y la formación de competencias profesionales.....	3 - 4
Significado del término "competencia".....	4 - 7
Tipos de competencias.....	7 - 15
Organizaciones y documentos que dieron orientación inicial a la formación de competencias en la Educación Superior.....	15 - 17
2 - Paradigmas en juego en la formación de competencias Paradigmas	
Factores a atender en la formación de competencias profesionales.....	17 - 20
Brecha y puente entre el espacio académico actual y el mundo laboral.....	20 - 22
Los paradigmas y la alternativa para el papel de la educación superior.....	22 - 26
3 - Competencias profesionales del licenciado en nutrición	
Reflejos en el desempeño profesional: dimensión técnica, humanista y procesal.....	26 - 33
Formulación de competencias en la formación universitaria.....	33 - 35
La enseñanza y el aprendizaje de competencias en prácticas en terreno en la licenciatura en nutrición.....	35 - 40
4 - Encuentro entre la práctica profesional de los licenciados en nutrición y la formación universitaria	
Acuerdo de perfil y áreas de actuación y funciones profesionales para países del MERCOSUR.....	40 - 42
Interacción entre la formación de recursos humanos del área salud y el desempeño profesional.....	42 - 43
Influencia del ámbito externo e interno que condiciona las competencias específicas de los licenciados en nutrición.....	43 - 49
5 - Conclusiones que orientan al trabajo de tesis	49 - 51
6 - Anexos	
Anexo 1 Modalidades básicas de desempeño del practicante del Nivel Profesional de la licenciatura en nutrición. UdelAR (Plan 1998).....	52 - 59
Anexo 2 Estándares para la formación superior universitaria de la Carrera Nutrición. CONUMER 2009.....	60 - 68
Anexo 3 Actividades profesionales exclusivas o reservadas al título. CONUMER 2008.....	69 - 70
Anexo 4 Atribuciones principales y específicas del nutricionista. CONUMER. En discusión.....	71 - 85
7 - Referencias bibliográficas	86 - 89

Prólogo

La inquietud personal al tema de la enseñanza de competencias, revela una preocupación central como lo es la significación social de la educación.

Por un lado la universidad, como institución que integrada a la sociedad e interesada por los problemas y desafíos que se presentan, ejerza un rol protagónico en la solución de éstos. Además de la proyección social que tiene la inserción de los profesionales en la sociedad, también nos referimos a una dimensión individual, que trasciende lo disciplinar, pensando en el desarrollo humano de quienes se forman.

La enseñanza de competencias es uno de los emblemas que se han levantado para dar una mejor respuesta como entidad educativa. Esto ha sido respaldado por reconocidas instituciones y organizaciones de orden político educativo, de educación mundial y financiero transnacional que vale la pena recordar.

Sin embargo, se advierte por algunos autores, que la formación de competencias, puede poner en peligro el objetivo que se proclama como bandera. El centro de la educación se tornaría el producto, con el objetivo de alcanzar estándares de competencia o desempeño estipulados. Esto a su vez pondría en peligro la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje que habiliten a la reflexión, la construcción dialógica del conocimiento, la formulación de hipótesis entre otras expresiones, que son críticas para una enseñanza de nivel superior.

Se muestra en el trabajo, que los lineamientos internacionales suelen dispersarse más rápido que las posibilidades de su apropiación por parte de las instituciones educativas y los actores que participan. Se plantean algunas de las innumerables definiciones y tipos de competencias; claro que mucho menos profusos son los relatos de experiencias educativas en donde se hayan implementado la enseñanza y evaluado los resultados según este paradigma.

Entonces entre la formación de competencias académicas o competencias laborales ¿qué hacer?. Surge de la revisión, un paradigma alternativo para responder con prácticas profesionales acordes a las necesidades sociales y atribuciones inherentes a los títulos. A su vez, maximizar las oportunidades de emancipación personal, explotando todos los recursos cognitivos y personales, incorporando a la enseñanza la metacomprensión que incluye la metacrítica.

Ubicados en el alcance que queremos darle al tema, nos abocamos particularmente a las competencias del licenciado en nutrición.

Se presentan a partir de ahí, competencias particularmente importantes para los licenciados en nutrición. Conociendo las áreas de desempeño profesional, nos posicionamos en el área de la nutrición clínica. Se presentan diversos trabajos que apelan a jerarquizar competencias profesionales tanto de orden técnico, humanística, como procesal. La necesidad de incorporar la sistemática de los registros y el manejo documental en el profesional durante el proceso de atención nutricional; la gestión como componente clave en la integración de la atención nutricional con la asistencia alimentaria hospitalaria; y por último la

integración al trabajo en equipos multidisciplinarios como habilidad de dimensión humanística, conforman una muestra que justifica plenamente la formación universitaria considerando la relevancia que adquieren en el desempeño profesional.

Pretendimos recorrer desde instituciones universitarias definiciones de competencias del licenciado en nutrición. Se observará que aparecen más, como expresiones de objetivos educativos, que enmarcados en un proceso de enseñanza-aprendizaje de profundización progresiva durante la formación. Creímos interesante presentar la formulación de un proyecto educativo para la formación de competencias profesionales en donde se plasma claramente que requiere de metodologías educativas, roles docentes y estudiantiles y sistemas de evaluación especialmente preparados si desde el paradigma alternativo estamos pensando la enseñanza de competencias.

Establecemos en el trabajo según la guía de autores, una equivalencia entre las atribuciones del licenciado en nutrición formuladas por asociaciones profesionales de la región y las competencias para el egresante definidas en el actual plan de estudio de la licenciatura en nutrición de la UdelaR. Observamos que se descuidan algunas competencias procesales y humanistas o se formulan desde las atribuciones generales o perfiles de egreso. Se advierte la necesidad de una definición expresa de estas dimensiones en términos de tareas/competencias. Su descuido puede expresar una sobrevaloración de la dimensión técnica, frente a la procesal y humanística. Esto es claro en trabajos de investigación presentados donde se marca la interacción entre la formación de recursos humanos del área salud y el desempeño profesional, empleando para ello la medición de indicadores de salud.

Otro aspecto incorporado en el trabajo, es la influencia de algunos factores sobre la necesidad en el fortalecimiento de ciertas competencias y debilidades en las prácticas profesionales. Externas a las organizaciones de desempeño profesional: las políticas de salud, la estructura sanitaria y factores condicionantes de la situación alimentario-nutricional (nivel socioeconómico, políticas de salud y educación, producción, distribución, comercialización de alimentos; prácticas alimentarias). Internas a las organizaciones: estructura organizacional, disponibilidad de recursos materiales y técnicos, integración de la asistencia alimentario-nutricional a los sistemas de calidad; papel de la alimentación y la nutrición en la prevención y tratamiento de problemas de salud. Estos componentes deberán ser considerados en la formación profesional y se presentan como desafíos para la formación universitaria.

Finalmente y casi como consecuencia natural de la revisión bibliográfica se plantean las grandes líneas del trabajo de tesis.

1- Marco referencial entorno a la enseñanza de competencias profesionales

La Educación Superior y la formación de competencias profesionales

Conviene al iniciar el tema, hablar del alcance que tiene el término formación, en el marco del papel que juega la educación superior desde su compromiso con la sociedad.

Concebiremos la “formación” como un proceso - vivido por quien se forma- que requiere la comprensión de significados y variables operantes en la particular forma de ser, estar y hacer con otros. Este proceso, permite recuperar el poder personal y colectivo para revisar, inventar y probar nuevas formas de relación y acción individual y social. Asimismo, contribuye a trabajar en el sentido de la consolidación y desarrollo de aquellas formas que efectivamente mejoran la calidad de vida de las personas los grupos y las comunidades. Debemos hablar de situación de formación, cuando se construyen experiencias especialmente preparadas para operar como dispositivo analizador de todos sus componentes, que al mismo tiempo ofrece el grado de seguridad psicológica y ayuda técnica necesaria para facilitar el proceso (Fernández L, 2003) .

La noción de formación ha sido afectada por la convergencia que, en las últimas décadas, se ha comenzado a tener en el campo internacional con la noción de competencia. Este concepto, propio de las ciencias sociales, ha producido, de una u otra manera, nuevas percepciones sobre las prácticas de formación en sus diferentes dimensiones y niveles y ha dado origen a nuevos contextos de interacción social en la relación pedagógica (Díaz M, 2007). Este autor define a la formación como “el conjunto de principios, prácticas, reglas y medios o instrumentos, mediante los cuales se produce en los sujetos actitudes, capacidades y saberes.” En la Educación Superior la formación se orienta hoy fundamentalmente al desarrollo de los saberes (recursos discursivos) y capacidades, por ejemplo, la capacidad para el manejo del conocimiento y de las relaciones sociales o de interacción en diferentes formas y en diferentes niveles de abstracción.

La sociedad moderna demanda que la educación superior desarrolle en los estudiantes las capacidades y los saberes necesarios para actuar efectivamente en diversos escenarios sociales. Pero esta consideración puede significar cosas diferentes. Puede significar el desarrollo de habilidades operativas genéricas de diferentes niveles propias de la características, requerimientos y tareas laborales inmediatas, ("saber cómo"), o puede significar el fortalecimiento y desarrollo de la capacidad de los futuros profesionales para acceder a diferentes formas de conocimiento (competencias cognitivas) y de acción o práctica social (competencias socioafectivas) en forma comprensiva, reflexiva y crítica, socializada y participativa, mediante diversos medios, lo que equivaldría a generar en el sujeto una articulación o interdependencia entre el saber qué y el saber cómo y el poder hacer ("saber qué" <—> "saber cómo" <—> "poder hacer").(Díaz M, 2007)



Es importante señalar que en la sociedad, la educación, constituye un factor fundamental de desarrollo. Además, es un instrumento esencial de transmisión de experiencias culturales y científicas que posee la humanidad, actualmente, el aspecto cognitivo cobra cada día más importancia como factor de desarrollo y por esta razón, es cada más significativa la importancia de la educación y de las instituciones dedicadas a ella. Factores como la globalización, el progreso tecnológico, la sociedad del conocimiento, hacen que las economías exijan cada vez más el desarrollo de profesionales que respondan adecuadamente a las necesidades. Se hace entonces necesaria una reflexión sobre su problemática, en aspectos como la ciencia, la tecnología, el conocimiento y el valor social que las mismas tienen.

En sus orígenes la universidad tuvo como una de las funciones buscar vocaciones para la burocracia o la medicina, aportando las habilidades que estas requerían. La actual demanda de habilidades transferibles es un modo de recordar a la educación superior su misión para con la sociedad, una misión que se fue perdiendo en la medida que las funciones del conocimiento de la universidad eran monopolizadas por la clase académica de fines del siglo XIX y XX. Sin embargo, Barnett, introduce la posibilidad de pensarlo exactamente al revés, en el sentido que la formación de habilidades resulta una discontinuidad de la misión de la universidad, considerando que este discurso de cambiar su dirección responde a intereses sociales particulares y por lo tanto amenazante, ya que reduce su potencial emancipatorio.

Sin duda, en el enfoque de competencias, subyace una mezcla de paradigmas. Plantearemos entonces, desde las fuentes bibliográficas consultadas, el papel de la universidad en la formación de competencias profesionales, buscando reflexionar e intentando transitar por un camino alternativo frente a posiciones polares. El foco se irá centrando en la formación de competencias del licenciado en nutrición.

Significado del término “competencia”

Podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo.

Desde el siglo XV nos encontramos con dos verbos en castellano “competir” y “competere”, proviniendo ambos del verbo latino “competere”. Competere significa pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente; mientras que competir significa pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad y al adjetivo competitivo. El sustantivo competencia es común a ambos verbos, lo que agrega dificultad al significado del término.

De las particularidades que engloba la definición lingüística:

competencia como autoridad y como atribución



Se puede interpretar como autoridad, haciendo alusión a cometidos que quedan bajo la competencia de un profesional, pero además como atribución o incumbencia que engloba las tareas, resultado de dicho profesional.

competencia como capacitación o cualificación vinculada a logros

Aquí se incorpora el valor de suficiencia o mínimos claves para un hacer competente. Se suman aquí experiencias y logros de una ocupación con solvencia.

En síntesis podríamos decir que competencia se refiere a las funciones, tareas, roles de un profesional (incumbencia) para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo (suficiencia) que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación (Tejada J, 1999).

competencias, aptitudes y habilidades

Las aptitudes y habilidades, se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones.

De los significados sociales del término

desde el mercado laboral

El origen de competencias, data de finales de la década de los 60 en Inglaterra y Canadá; surge como necesidad de contar con un curriculum en el que pudiera evaluarse el dominio de un comportamiento con un instrumento objetivo. No se debe perder de vista que el término competencias, tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, o un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. Probablemente estas habilidades abstraen los atributos personales y pueden ser objeto de evaluación, medición, optimización. La noción de competencia muestra una relación de dependencia esencial con la de rendimiento; para que la noción de rendimiento tenga sentido operacional, deberá ser definida, según el objetivo buscado en la acción, esto significa definir a priori el rendimiento terminal, expresado en términos de desempeño exitoso. Se hace énfasis en los outputs del proceso formativo, sobre los resultados.

Este es un aspecto clave en la crítica a la enseñanza formulada por objetivos y resultados. Al hacer énfasis en los resultados, se debe hacer mayor control sobre los insumos educativos; poco importan entonces los inputs que aporta el individuo. El tipo de competencia es una competencia sin sujeto, lo que permite hablar de "normas de competencia" como contenidos manifiestos de actuaciones o roles. Las competencias se transforman en desempeños o acciones normatizadas, debiéndose hacerse conforme a reglas establecidas, lo que permite distinguir entre desempeños apropiados (competencias) y desempeños inapropiados (sin competencia).

A principios de la década de los 80, en los países industrializados se entiende que existe un profundo desfase entre el perfil profesional de egreso, que resultaba muy específico y especializado, mientras existían requerimientos laborales que exigían perfiles dinámicos y flexibles, lo que llevó a estructurar un modelo de adiestramiento para las industrias. (Noriega, 2003). Una definición del término competencia que expresa la utilidad de la formación vinculándolo a resultados para el mercado laboral es la que la define como “la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo y con base en los resultados esperados”. (Noriega T., 2003). La norma de la competencia es pues, establecer lo que una persona debe saber, saber hacer y saber ser, en una situación de trabajo definida, en forma repetible, lo que la liga a estándares o normas respecto a lo que previamente se ha definido como de calidad necesaria.

desde la educación

El término competencias se vincula con la Educación Superior como resultado o producto de una actividad, siendo esencial la formación de capacidades en los profesionales para trabajar en la sociedad. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1995), el desarrollo de tres capacidades básicas de los individuos, empresas y sociedades son la clave para la solución de los problemas de empleo en el largo plazo. Tales capacidades básicas son: la capacidad de innovación para predecir y enfrentar los cambios; la capacidad de adaptación para adecuarse a las transformaciones tecnológicas del mercado y la capacidad de aprendizaje como proceso continuo y sistemático. (Noriega T, 2003).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mantiene el vínculo con la adecuación del desempeño de una actividad, pero incorpora la multidimensión que adquiere el término con componentes sociales, cognitivos, psicológicos. Define a las competencias como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.

En el Proyecto Tuning Educational Structure in Europe, generado en el Espacio de Educación Superior Europeo, al cual nos referiremos más adelante, la noción de competencias se plantea desde un enfoque integrado de las capacidades. Combina en forma dinámica los atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, habilidades, aptitudes y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarse como producto final de un proceso educativo. El lenguaje de las competencias es en este proyecto un mecanismo que regula la selección del conocimiento en correspondencia con unos fines particulares de formación. También es un medio para la selección de contextos de aprendizaje en los cuales las prácticas sociales de los estudiantes se privilegian sobre la enseñanza. De acuerdo con las formulaciones las competencias incluyen: saber conocer y comprender -conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender-, saber cómo actuar -la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones- y saber cómo ser -los



valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social.

Tipos de competencias

Al igual que la definición y significado social, no es fácil establecer una clasificación u organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas.

Una propuesta a la tipología de las competencias es la que propone Díaz Barriga, agrupándolas en: genéricas, desde el curriculum, desde la formación profesional. Desde esta organización de las competencias, iremos precisando algunos conceptos.

Luego, se incluirán conceptos que más que aplicar a tipos diferentes de competencias, se refieren a énfasis particulares en sus definiciones según las fuentes: competencias laborales, profesionales y profesionales integrales.

genéricas

Se le ha asignado a la educación básica, la responsabilidad de iniciar la formación de dos tipos de competencias genéricas: para la vida social y personal y genéricas académicas.

Las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se forman en la educación básica como instrumento que permite el acceso general a la cultura. La lectura y escritura, nociones matemáticas, dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y competencia en lenguas extranjeras.

Para este autor las competencias genéricas, pueden adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas.

Presentan dos problemas vinculados a su enseñanza: en primer término se trata de procesos que nunca concluyen y su grado de generalidad es tan amplio que en estricto sentido no orientan la formulación del plan.

desde el curriculum

En el caso de los planes de estudio, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades vinculadas directamente a una disciplina, así como aquellas que responden a procesos que requieren ser impulsados por un trabajo que se realice desde un conjunto de asignaturas del plan de estudios.

En cuanto a las competencias disciplinares responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento matemático, sociológico, histórico o científico.

Debemos reconocer que este desarrollo del pensamiento es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requieren de esos conocimientos. Pero se ha visto, que no todo lo que se enseña puede ser abordado por competencias, sino que hay algunos conocimientos que deben enseñarse y aprenderse desde la lógica y estructura del pensamiento de la disciplina en cuestión. Una clara consecuencia de este concepto se refleja en la elaboración de planes de estudio; consiste en reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinar básica y otro referido a su empleo en problemas específicos.

En cuanto a las llamadas competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada.

La noción de transversalidad aplicada a la noción de competencia, significa, por una parte, la no especificidad de un saber o un hacer organizado verticalmente. Presupone la horizontalidad referida al hacer, lo que refiere a cualquier contexto y en situaciones en las que hay que desplegar todo el saber personal acumulado para afrontarlas. Los saberes transversales constituyen un repertorio individual para responder a diversas situaciones que pueden o no ser comunes o paradigmáticas. Por ejemplo, “trabajar en equipo” significa trabajar con personas diferentes que no necesariamente comparten los mismos criterios, valores, saberes. Aquí es donde se debe desplegar un repertorio de habilidades, que dependerán del grado en que los contextos particulares favorezcan la circulación de saberes. Será más factible un despliegue de estrategias individuales si se está en un contexto mediado por relaciones horizontales que si estas son verticales, jerárquicas, donde “hay que hacer lo que se ordena”.

Las competencias transversales coinciden con las que algunos autores denominan “básicas”, ya que estas forman parte de competencias complejas. En algunos documentos se observa que las competencias transversales coinciden con las básicas. Por ejemplo “solucionar problemas” puede ser solucionar problemas- x, y, z, s-. Aquí se genera un sincretismo entre lo genérico –el algoritmo- y lo específico –el problema-. Éste depende de un contexto específico y la solución depende de estrategias dependientes e independientes del contexto. Este puede ser un problema central en la enseñanza, ya que se debe enseñar los principios y operaciones independientes del contexto. El aprender a “contar” permite al estudiante poder contar cualquier cosa en cualquier contexto. Esta generalidad es evidentemente transversal (Díaz M., 2007).

Es de suponer que a pesar de la generalidad de los procesos y procedimientos, que pueden ser objeto de enseñanza, éstos pueden incluir estilos, modalidades, que hacen parte de la creatividad intrínseca a cada sujeto.

La distinción del término transversal puede incorporar diversos elementos como su vínculo al desempeño profesional, el alcance de los diversos campos del conocimiento que comprende, la complementariedad e independencia entre



diversos campos, la complementariedad al interior de cada disciplina y las habilidades que requieren desarrollo de actitudes.

En relación al desempeño profesional, las competencias transversales son las que podrían denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesional requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido.

Las competencias transversales, pueden atender a la necesidad de integrar enfoques interpluri-multidisciplinarios en el desempeño profesional.

No solo importa considerar la complementariedad disciplinar, también la independencia entre diversos campos; al ejemplificar esta visión se plantea la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender. Un énfasis particular adquiere la perspectiva de conocimientos para la vida y la necesidad de mantener una actitud que permita el aprendizaje continuo. En este caso la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones.

La transversalidad alude también a la identificación de diversas micro-competencias que se convierten desde esta perspectiva en un elemento constitutivo de toda operación. Saber leer por ejemplo es una competencia que encontramos tanto para resolver un problema de matemáticas, como para aprender un poema, pero el elemento saber leer no ocupa el mismo lugar en ambas actividades.

Finalmente, transversales pueden ser aquellas que requieren el desarrollo de actitudes como por ejemplo tener una perspectiva ambiental en el trabajo, el respeto a los derechos humanos o de la educación en democracia. Las competencias en este rubro son el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

Muestra de las múltiples denominaciones y enfoques que involucra al concepto de transversalidad, es la clasificación que realiza el Proyecto Tuning de competencias.

En el documento se distinguen, por un lado, las competencias específicas que se relacionan con el área de conocimiento específico de un campo de formación en particular y tienen que ver con los atributos cognitivos que deben desplegar los estudiantes en relación con el conocimiento específico por ejemplo de las ciencias de la salud; estas competencias son fundamentales para la obtención de cualquier grado, dan identidad y consistencia al grado otorgado por un programa.



Por otro, agrupa aquellas que según manifiesta el Proyecto, son importantes además de para los académicos, para algunos grupos sociales como empleadores o graduados, denominadas estas, competencias “genéricas”; se relacionan con la capacidad de leer, analizar, sintetizar entre otras.

Las competencias aquí denominadas “genéricas”, se refieren a atributos generales de los sujetos y pueden ser manifestadas en sus diferentes desempeños en diferentes contextos; como vemos aluden a conceptos de transversalidad antes mencionados.

Se agrupan en:

instrumentales: cognitivas, profesionales, metodológicas y lingüísticas. Ejemplos son la capacidad de analizar, sintetizar, organizar, expresarse en forma oral y escrita en la lengua materna, resolver problemas, tomar decisiones, fundamentar según conocimiento básico profesional.

interpersonales: son aquellas capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y autocríticas, trabajo en grupo, compromiso ético, entre otras, que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

sistémicas: son destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales. Algunos ejemplos son la capacidad para aplicar lo aprendido en la práctica, la capacidad para aprender, a adaptarse a nuevas situaciones, comprender las culturas y costumbres, la autonomía, el liderazgo, la iniciativa, el diseño de proyectos, el interés por la calidad.

Retomando el agrupamiento que tomamos de Díaz Barriga, resta entonces conceptualizar las competencias desde la óptica de la formación profesional.

desde la formación profesional

Las mismas constituyen un reagrupamiento de competencias transversales y disciplinares.

La formación es vista como un proceso que incluye a la enseñanza formal de grado y postgrado, pero también la que se obtiene mediante una práctica reflexiva, capacidad ésta, que también se aprende.

En la perspectiva de Roe citado por Díaz Barriga, las competencias profesionales se pueden clasificar por la temporalidad en su proceso de formación. Para este autor existe una etapa básica en la formación en competencias, una inicial y otra avanzada.

La etapa básica corresponde a la formación de las competencias profesionales en el trayecto del plan de estudios, en el proceso de formación. En esta perspectiva un plan de estudios debe no sólo establecer los contenidos básicos

que el estudiante debe dominar ni dejar como un problema para el egresado la integración de las mismas una vez que haya concluido sus estudios. Las competencias básicas forman parte de la formación profesional y en el plan de estudios se requiere determinar con claridad tanto las competencias profesionales que son objeto de formación, como los mecanismos que se promoverán en el trayecto curricular con la finalidad de establecer con claridad no sólo la elección de lo que se debe formar, sino los mecanismos y etapas en las cuales ocurriría la formación.

Por su parte las etapas inicial y avanzada de las competencias responden a la vida profesional; las iniciales son aquellas que puede mostrar el egresado en sus primeros cinco años de ejercicio profesional, y constituyen una primera etapa de la vida profesional, donde el egresado puede requerir de algunos apoyos para potenciar su desempeño.

Por el contrario, es de esperarse que después de los primeros cinco años de ejercicio profesional el egresado haya adquirido un conocimiento experto que le permita desempeñarse con eficiencia en el mundo del trabajo.

La clasificación de etapa básica, inicial y avanzada, guarda similitud con el modelo de Dreyfus&Dreyfus (Carbajal L, 2008), en donde las habilidades se van alcanzado en sucesivas etapas de formación, distinguiendo cinco niveles: novato, principiante avanzado, competente, profesional y experto.

Los niveles reflejan cambios en dos aspectos generales de la performance de las habilidades. Uno de estos aspectos es saberse independizar de los paradigmas, las teorías, las experiencias pasadas; otro importante es el cambio en la percepción de poder integrar los hechos que se suceden con aparente independencia.

Los novatos son capaces de valorar parámetros cuantificables. Por ejemplo, en trabajo con pacientes pueden relevar información del peso, el consumo de alimentos, la temperatura, la presión, el pulso y otros parámetros cuantificables, para valorar la condición de un paciente. La principal dificultad de los novatos es la inhabilidad de juzgar en forma discriminada lo que acontece; el novato adhiere de manera inflexible a las reglas sin tener en cuenta el contexto.

El principiante avanzado puede mostrar una performance aceptable. Ha tenido suficientes experiencias y tiene la capacidad de percibir aspectos o características globales de una situación actual por reconocimiento de la misma. El tutor puede brindar guías para reconocer algunos aspectos; así como la oportunidad de aprender a partir de la experiencia. Pero estas guías hacen que todos los aspectos o atributos estén en una misma línea de importancia. Los novatos y principiantes, pueden tomar como insignificante cosas importantes y sienten que tienen que respetar las reglas hechas por los expertos.

La etapa de novato y principiante avanzado, coincide con el nivel básico de formación.

Una formación competente es alcanzada a los 2 o 3 años de trabajo; coincidente con la denominada etapa inicial de competencias profesionales. La acción se muestra en términos de presente y futuro, de planificación en el

trabajo, de qué atributos y aspectos deben ser considerados más importantes y cuales pueden ser ignorados. Un plan de trabajo da una perspectiva futura y está basado en considerar conscientemente elementos abstractos del problema de forma analítica. Es capaz de modificar el plan de trabajo en función de eventos inesperados. El profesional percibe situaciones como un todo, más que por aspectos parciales; la experiencia le enseña qué eventos típicos son esperables en una situación dada y cómo modificar los planes en función de esos eventos. Se puede reconocer cuando la figura de lo normal no se presenta a sí misma, o sea cuando lo normal está ausente. La comprensión holística mejora su decisión de hacer; la decisión en el hacer es menos elaborada, en la medida que sabe cuales aspectos presentes son los realmente importantes. Mientras la persona competente todavía no ha tenido suficiente experiencia en reconocer una situación en términos integrales, el profesional considera menos opciones, pero presta atención a lo más importante. Los máximos reflejan lo que aparecería para el competente o el novato, como algo difícil de entender, pero el profesional lo usa para tomar decisiones respecto a qué es importante considerar; esto requiere un profundo análisis de experiencias previas. Dándoles a los profesionales un contexto libre de principios y reglas, se les ofrecerán ejemplos de situaciones donde claramente la regla o principio podría contradecirse.

El experto, correspondiente a la etapa avanzada de formación, no requiere de máximas ni reglas para responder con acciones apropiadas habiendo entendido la situación. Opera desde un entendimiento profundo de la situación. Los expertos tienen dificultades en expresar todo lo que saben, a veces con dificultad para legitimar su conducta, pero en general, no se equivocan. Las herramientas analíticas son necesarias para cuando se les presentan nuevas decisiones, o frente a decisiones inapropiadas acorde a las expectativas.

Se suman ahora los conceptos de competencias laborales, profesionales y profesionales integrales.

competencia laboral

Un concepto generalmente aceptado la establece como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada. (OIT-CINTERFOR).

Se suele entender que la competencia laboral comprende los conocimientos, las actitudes y las destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral. En documentos de la OIT se indican los motivos que llevan a países como Reino Unido, Australia y Méjico a introducir el concepto de competencia laboral y a desarrollarlo. En todos ellos observamos la necesidad de crear una fuerza laboral competitiva a nivel internacional, pasar a un sistema de capacitación que refleje las necesidades del mercado laboral y responda a ellas, poner fin a la división entre titulaciones académicas y titulaciones profesionales y basándose en niveles de competencia requeridos por el mercado.

El movimiento hacia la adopción del enfoque de competencia laboral se ha relacionado con los cambios que, en diferentes ámbitos, se registran a nivel global; se asocian las competencias con la estrategia para generar ventajas



competitivas, la productividad y la gestión de recursos humanos. Es indudable que el surgimiento del enfoque de competencia está relacionado con las transformaciones productivas ocurridas a partir de la década de los ochenta y que marcáramos desde la connotación social dada al término. La mayor exposición a la competencia mundial y la presión por el mejoramiento de la calidad y la reducción de costos fueron estrategias que rápidamente se difundieron desde el Japón hacia el occidente. Al referirse al término competencia laboral es conveniente mencionar cuatro dimensiones que pueden distinguirse para dar significado a las aplicaciones prácticas en este terreno. Una dimensión es la identificación de las competencias; una vez identificadas pueden normalizarse, esto es describir un procedimiento que se convertirá en norma. Esta norma se constituye en un referente válido para instituciones educativas, trabajadores y empleadores. Una tercer dimensión es la formación de competencias y por último la certificación de competencias que es la constancia de una competencia demostrada que se basa en el estándar previamente definido o sea la norma.

Si bien se insiste que los programas de formación requieren estrategias pedagógicas más flexibles que las tradicionales, la formación por competencias puede enfrentar un riesgo. Este es, generar la necesidad de actitudes enfocadas hacia la iniciativa, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la interpretación y la anticipación, pero por otro instalar ambientes educativos en los que la unidad básica es el grupo, donde todos van al mismo ritmo y todos se someten a la misma cantidad y calidad de medios en un papel totalmente pasivo.

competencia profesional

Es “el conjunto de aptitudes que permiten resolver problemas de complejidad creciente en escenarios diversos de trabajo, de manera autónoma, flexible que permita la transferencia a situaciones nuevas; así como la construcción de una postura que integre a los aspectos cognitivos y de habilidades, los elementos éticos y el pensamiento crítico requerido para confrontar la realidad y hacer propuestas de mejora en una disciplina determinada” (Vazquez Esquivel J, 2005).

Pasaremos a desagregar los conceptos vertidos en la definición según el autor.

El concepto las “aptitudes” hace referencia a la integración de conocimientos, habilidades y valores, como una contraposición epistemológica a la desvinculación que hace la educación tradicional por medio de la clasificación y atomización de objetivos educacionales que traducen aún la obsesión por la medición y el control de la conducta.

“problemas de complejidad creciente” refiere a cualquier situación relevante (no rutinaria); la misma debe ser una “situación problemática y problematizante” que movilice la energía de la persona, el ejercicio de la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico en un círculo virtuoso que le permitirá resolver nuevos y variados problemas.

Los “escenarios diversos” implican que un egresado de cualquier programa de estudios deberá actuar en consecuencia del escenario o escenarios de trabajo



en que ejerza a lo largo de su vida profesional; por lo tanto no existen situaciones más propicias para la construcción de conocimiento que las experiencias que educando y educadores enfrentan en los escenarios reales y que dan sentido a los conocimientos (abstractos) teóricos del aula.

De manera “autónoma y flexible”, alude a que cada alumno y cada profesor se hará responsable de su propio aprendizaje, desde un nivel de conciencia individual y social que trasciende las limitantes de la educación tradicional; manteniendo una disposición a la reconstrucción continua del conocimiento.

La “postura profesional” orienta el actuar en una disciplina, a la forma en que los conocimientos se integran con los valores, se confrontan en las experiencias reales y adquieren expresiones particulares y propias en el actuar profesional. La postura se expresa en las manifestaciones del pensamiento crítico, el estudio continuo, la investigación, la percepción de la realidad, el grado de participación social y de servicio a los demás; se construye y reconstruye a lo largo de la vida profesional.

competencias profesionales integrales

En algunas referencias se habla de competencias profesionales integrales, mencionando que son aquellas en las que además de considerar las tareas, se toma en cuenta los atributos del profesional experto y las características del contexto o situación para desempeñar una profesión; articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Estos componentes hacen la integralidad (Huerta J., 2006). Las necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Se mencionan tres niveles de competencias: las básicas, las genéricas y las específicas.

Las competencias básicas se definen como las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión, en ella se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, de las cuales muchas son adquiridas en los niveles educativos previos al nivel superior.

Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas.

Las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Las competencias se pretenden incorporar a profesionales desde una visión holística e integral promovida por la institución educativa, en este caso, la universidad. La enseñanza no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden

simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción.

Este visión de las competencias profesionales, no refiere a normas de competencia laboral que son reguladas por organismos nacionales e internacionales, sino más bien a los criterios de desempeño profesional que estarían normados por los colegios de profesionales o asociaciones relacionadas con desempeños laborales en ciertas áreas, o también, aquellos criterios que pudieran establecerse mediante la vinculación entre las instituciones educativas y los profesionales que realizan determinada práctica profesional.

Organizaciones y documentos que dieron orientación inicial a la formación de competencias en la Educación Superior

Desde diversos sectores se impulsó el empleo del enfoque de competencias en la educación: organismos mundiales de financiación (Banco Mundial), políticas gubernamentales (Ministerios de Educación europeos, Unión Europea), supraestructuras de instituciones de educación superior (Espacio Europeo de Educación Superior EEES), organizaciones internacionales de educación y cultura (UNESCO).

La Unión Europea en los años 80, preocupada por la calidad de la educación expresa la necesidad de desarrollar mejores calificaciones, recursos humanos más creativos y con facilidad para la adaptación, lo que obliga, dada la diversidad de formaciones, titulaciones, sistemas de calificación y organización de prácticas, competencias profesionales transmitidas, a unificar estos aspectos. En 1998 con la declaración de Sorbona y 1999 la declaración de Bolonia se sientan las bases para el EEES, promoviendo fuertemente la universidad al mundo laboral, respondiendo a las demandas del mercado laboral desde la formación profesional. El objetivo era la movilidad, diversidad y competitividad, con la finalidad de incrementar el empleo en la Unión Europea y convertir el sistema europeo de formación, en un polo de atracción para estudiantes y profesores no sólo de Europa sino también de otras partes del mundo.

El Banco Mundial desde 1992 promovió la eficiencia que se encontraba anclada en sólo determinar el número de módulos incorporados en la formación para el desempeño de una tarea técnica, con una mirada economicista de la educación.

La UNESCO contribuye con documentos orientadores como “Cambio y Desarrollo en la educación superior” 1995; el conocido como informe Delors en el 1996 “La Educación encierra un tesoro”, en el que se indica que la educación superior debe tender a formar para: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir marcando el rol protagónico de los docentes para este fin; también la posición de los egresados en la 5ta. Reunión Consultiva en 1997 de la UNESCO, debatiendo sobre el empleo y la necesidad de adaptar los sistemas educativos para abastecer más eficazmente al mercado laboral; o encuentros como el de la Conferencia Mundial de



Educación Superior en 1998; la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, donde se marca el desafío de desarrollar un nuevo paradigma de organización y gestión empresarial que implica el desarrollo de mecanismos de coordinación entre la oferta de programas educacionales y la demanda del mercado, determinar las capacidades o los conocimientos generales según las titulaciones en la enseñanza superior y la creación de normas internacionales de rendimiento de los alumnos especificados por profesión o disciplinas, entre otros puntos. La misión de la universidad como institución educativa, requiere eficiencia medida en término de resultados, entre los que se encuentran los desempeños estudiantiles. Para responder a estos principios, se plantea que los modelos curriculares deben crear una nueva oferta científico-profesional basados en estructuras abiertas, flexibles y diseñados con programas interdisciplinarios que estimulen el desarrollo de las competencias para anticipar nuevas áreas de actividad profesional congruentes con las características de las sociedades del nuevo siglo. La formación de investigación será una estrategia central de aprendizaje, donde el estudiante sintetizará las preguntas y respuestas de problemas de la realidad a partir del objeto de estudio, de sus contenidos disciplinarios, de su construcción lógica.

Las exigencias de aseguramiento de calidad planteadas por agencias de evaluación y acreditación de carreras basadas en evaluación de calidad, los sistemas de crédito transferible que contribuyen a la movilidad estudiantil, han contribuido grandemente a promover la formulación de planes de estudio basados en competencias y a medir como producto los resultados educativos.

Para la atención de estos objetivos, en el año 2000 un grupo de universidades acepta trabajar de manera colectiva, en la elaboración del proyecto piloto que denominaron Tuning (Tuning Educational Structures in Europe- afinar las estructuras educativas de Europa). Al consultarse los egresados, docentes y estudiantes en dicho Proyecto, la mayor parte de las competencias consideradas como muy importantes, presentan brechas significativas al compararlas con la valoración respecto al grado con el que se logran en la formación. Este es un punto crucial al analizar lo que es relevante para la formación. De la misma forma, competencias que aparecen en las listas de los grupos como poco importantes presentan una menor diferencia cuando se la analiza junto al grado en que se alcanzan en la formación.

En 2001, 2003 se llevan a cabo en Checoslovaquia y Berlín encuentros de ministros europeos de enseñanza superior, en la que de forma general se acuerda realizar acciones que den seguimiento a los objetivos de la Declaración de Bolonia, orientadas a facilitar el reconocimiento tanto social como académico de las titulaciones que permitan a los ciudadanos utilizar sus calificaciones, competencias y destrezas en todo el ámbito de enseñanza superior europeo. De esto se deriva la necesidad de contar con un sistema de garantía de calidad que brinde confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad al espacio europeo, a través de la evaluación, acreditación y certificación, y que permita además facilitar la comparación de las calificaciones en toda Europa mediante un Sistema de Transferencia de Créditos Europeos.

América Latina se integra desde el 2000, en la primera Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe, sobre la enseñanza superior, enfatizando la necesidad de establecer una alianza de cooperación en este ámbito y reconocer la voluntad de incrementar la movilidad de los estudiantes, docentes y personal administrativo, avalando los procesos y periodos de estudios o de los diplomas.

Ante este contexto surge la declaración de un marco de acción que facilite el surgimiento de un “espacio de enseñanza superior Unión Europea –América Latina-Caribe (UEALC), el cual sea un elemento clave en el fortalecimiento de las relaciones bilaterales y multilaterales entre Estados y con vocación para facilitar intercambios de conocimientos, la transferencia de tecnologías y la movilidad ya mencionada. Así da comienzo el proyecto Alfa Tuning América Latina, con similares propósitos de definiciones comunes de competencias profesionales.

Advertimos en esta historia, que se marca el énfasis en los resultados entendiéndose esto como logro de competencias, buscando eficacia, regulación, orden, el control del curriculum y la enseñanza, desconociendo los marcos teóricos, ideológicos y contextuales del accionar profesional y de la enseñanza y el aprendizaje en este terreno. Queda desde esta mirada, poco margen para la interpretación personal y contextual, la reflexión, la crítica, las resistencias y conflictos que son los que habilitan a la aplicación no rutinaria de acciones, reglas y procedimientos requeridos en los problemas a abordar como profesionales; aunque como marcáramos ya, la formación de competencias, viene desde los discursos a solucionar estos problemas en la educación superior.

La discusión existente en el campo de la educación entorno a las competencias remite formularse interrogantes de este tipo: ¿es pertinente un enfoque del diseño “en base a” competencias o podría ser adecuado uno de diseño “con” competencias? Para alcanzar este último, se requiere buscar la interacción entre contenidos bien seleccionados y organizados y la realización de experiencias que permitan entenderlos con profundidad; cultivar operaciones cognitivas superiores y construir sentido sobre lo que se aprende y sus conexiones con la vida, con situaciones y problemas complejos.

Se espera de docentes y estudiantes una disposición reflexiva, un trabajo de diálogo, sin obsesión con el control y evaluación de aprendizajes predeterminados, con consecución en tiempos rígidos, sino un seguimiento de los procesos y resultados, flexible para apertura de temas emergentes.

Plantaremos a continuación algunos puntos que creemos medulares, para incorporar en la enseñanza y el aprendizaje de competencias profesionales.

2- Paradigmas en juego en la formación de competencias profesionales

Factores a atender en la formación de competencias profesionales



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Desde este espacio, atenderemos algunos puntos que contribuyan a dimensionar los factores que se deben considerar al hablar de la formación de competencias profesionales. Caso contrario se pondría en peligro los argumentos que esgrimen el factor “innovación” en la enseñanza, vinculado a la enseñanza de competencias.

globalización de la enseñanza y la pertinencia social

El paradigma de la globalización, ha ejercido su influencia en todos los órdenes de la dinámica social y por supuesto en la educación, plasmado en los párrafos anteriores. Aun con una cuota de verdad, respecto a que la formación de una misma profesión podrá tener perfiles similares en cualquier lugar del mundo, sin lugar a dudas, no podría implicar descuidar las necesidades de los países, particularmente los países en desarrollo y subordinarlas a las de orden mundial, que a veces pueden estar distorsionadas por intereses no académicos. La propuesta por competencias rescata aspectos positivos del constructivismo, como un papel más activo del alumno y del profesor, pero puede llevar a un aprendizaje no significativo en la medida que no considere realidades particulares de países y regiones. Hay indicios, que puede en aras de la globalización, desplegarse un dispositivo de control administrativo de titulaciones, guías, procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto permitiría regular, precisar y controlar qué se hace, cuándo, cómo y de qué forma se puede evaluar con la consecuente pérdida de autonomía institucional. Desde el aspecto político que enfrenta el tema de las competencias en la enseñanza universitaria, está definir quienes determinan las competencias, su validación, la aplicación de criterios de evaluación a los efectos de la acreditación de carreras y el papel que juegan las agencias de calidad en este sentido.

peligro de fragmentación en la enseñanza

En la formación profesional es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto en la vida profesional. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio podría tenderse a elaborar competencia de orden menor, que provocaría la fragmentación opuesta a la integración pretendida en la formación de competencias. La propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere así elementos contradictorios: por una parte, tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios (Díaz Barriga A, 2006). Aun con un lenguaje distinto, se pone énfasis en enunciar aprendizajes deseables, lo que termina siendo un modelo similar al basado en objetivos, que tienen como característica la precisión, ser conductuales, jerárquicos y fácilmente evaluables, llevando al fin de cuentas a los contenidos educativos a un valor instrumental desde un enfoque medios-fines. Las tareas y aprendizajes complejos se resisten a ser atomizados; la fragmentación atenta contra el carácter holístico de las competencias.

conocimiento útil y competencia válida

Un asunto que plantea Perrenaud, es la importancia del estudio de los temas que trata una disciplina, distanciando el momento del aprendizaje de otro



momento siguiente, en que pueden ser aplicados; la función de la institución educativa desde esta perspectiva, es preparar para la vida y por lo tanto, el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. Los contenidos de la formación no pueden ser marginados y no sería aceptable una perspectiva desde la que fueran tan sólo seleccionados en razón de su contribución instrumental al desarrollo de ciertas competencias. Hay contenidos relevantes que no tienen por qué ser filtrados bajo criterios pragmáticos de utilidad y menos bajo los que pudieran apelar a su “rentabilidad” en razón de las demandas del mundo del trabajo. También se debe considerar que la decisión de qué contenidos incluir no puede estar basado en el academicismo corporativista o la inercia histórica del peso de unas u otras disciplinas. Esta mirada de la didáctica, también enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo.

También introducimos aquí el concepto de validez de la competencia. Podría cometerse el error que se pretenda formar para competencias excluidas en la práctica del graduado o a la inversa, se incluyan otras que no refieren a ninguna realidad externa, produciendo de esta forma una enseñanza distorsionada. Esto trae al tapete la tensión existente entre la institución educativa y el mundo del trabajo en relación a si se debe formar considerando solo las competencias que se manifiestan en el desempeño profesional o también en aquellas que aluden al “deber ser”. La decisión debería ser clara frente a un planteamiento curricular que requiere tomar decisiones; una competencia inaplicable en el presente puede ser pertinente si apunta a un futuro necesario. (Carbajal L., 2008)

enseñar para una situación o enseñar para identificar entre habilidades según la situación

Asumiendo que una habilidad comporta un logro verdadero, también es cierto que muestra una situación de cierta complejidad, dado que la habilidad no es específica a una situación particular de aplicabilidad; se la puede usar en una gran variedad de circunstancias. La identificación de la habilidad necesaria, la forma de adquisición y el juicio que se requiere para aplicarla a una situación, son elementos que la educación superior no puede darlos por sentado. La situación en cuestión tiene que ser definida, o más aún, debe ser construida en términos no solo de eficiencia y productividad, sino en relación al entorno natural, social y humano. Las habilidades entonces son infinitas en cuanto a su variedad. Es diverso el grado de elaboración cognitiva que requieren; sin embargo la situación que requiere esas habilidades está abierta a la interpretación de modo que el espectro de habilidades que se pueden utilizar para comprender una situación particular, está abierto. Además de este aspecto se debe haber satisfecho las demandas de la situación y tiene que haber consenso que ha sido de algún modo encomiable. Se requiere por lo tanto de un juicio exterior al ejercicio de la habilidad. La educación superior debe desarrollar esa doble capacidad: la de enmarcar una situación en un espectro de formas posibles y la capacidad para identificar las habilidades necesarias para abordar la situación tal como ha sido definida. De esta forma la educación superior según Barnett es una metaeducación, en la que los estudiantes desarrollan capacidades de independencia para valerse de un



espectro de habilidades en el contexto de su lectura de una situación. El juicio es una parte sustancial de la habilidad competente.

Aún con escenarios que favorezcan la metaeducación, persistirá como problema inevitable el abismo generado por el peso de la responsabilidad en la toma de decisiones que separa al estudiante en situación de práctica desde el ámbito académico, de las tareas que luego desarrollará desde el ámbito laboral (Carbajal L, 2008).

la enseñanza: para la acción- resultado o para la reflexión que habilite a acciones posibles

Las habilidades son más complejas de lo que se puede asumirse desde ciertos discursos ligados al entrenamiento para su desarrollo. La educación superior se fundamenta en la generación de habilidades por su contenido cognitivo complejo. Esta habilidad contiene una combinación de acción y reflexión. La acción adecuada es en realidad un intrincado complejo de habilidades y juicios. Se trata en realidad de un solo conjunto de actividades. La acción contiene a la reflexión y la reflexión comprende un conjunto de actividades, de naturaleza cognitiva, que responden a las demandas de las formas de razonamiento vinculadas a ella. El juicio es parte integral del desempeño pero también es anterior a la demostración de habilidades. El juicio depende de la acción y atestigua que ésta se está ejecutando con habilidad. Desde este enfoque la idea de reproductibilidad está ligada a la valoración de realizarla cuando se necesite y no a elementos de rutina. La actuación es susceptible de irse confirmando, afinando o modificando en la práctica y después de la misma, sometida a análisis, reflexión y crítica. Este juego de relación e interacción de componentes es lo que D. Schön hizo referencia al caracterizar la estructura y dinámicas del quehacer en los profesionales reflexivos.

Los valores están implícitos en la elección de los límites de la situación en donde se ponen en juego las habilidades y aparecen en la decisión de adoptar un conjunto de habilidades y no otras.

Dado que la tarea principal de la educación superior se relaciona con el conocimiento y la comprensión, la misma tiene la particular responsabilidad de generarlos. En ausencia de conocimiento y comprensión, la acción sería azarosa, mecánica, rutinaria, irreflexiva.

Brecha y puente entre el espacio académico actual y el mundo laboral

El curriculum universitario moderno puede comprenderse en términos de dos ejes: uno guiado por intereses internos del mundo académico mientras que otras surgen a partir de intereses externos y trascienden los específicos de una disciplina. Sin embargo las comunidades epistemológicas que envuelven a las disciplinas, toman normas y valores externos, propios de las actividades, que los estudiantes deben asimilar. La solidez propia de las disciplinas surgen en parte de las prácticas que son llevadas a cabo fuera de la universidad; así las prácticas epistemológicas están constituidas por prácticas profesionales. Barnett propone un diagrama que explica las posibles relaciones que se dan entre el ámbito académico y mundo del trabajo como espacios dicotómicos, así como en otro eje la polaridad entre lo general y lo específico. Así, el discurso

práctico se ocupa de abordar pragmáticamente los problemas, sin contar con todos los recursos, toda la información (evidencias limitadas) ni todo el tiempo. El discurso académico se ocupa de postulaciones verdaderas, las hipótesis y las teorías y trata de presentar evidencias ante el juicio crítico de los pares.

Sin embargo los problemas que se plantean en el ámbito académico muchas veces están exacerbados por las preocupaciones e intereses prácticos de la sociedad. La educación superior de hoy no se puede explicar como fenómeno aparte de los intereses de la sociedad y el Estado. Existe una división interno/externo, pero se mantiene dentro del ámbito académico. Las formas de habilidades, conocimiento, capacidad que el mundo externo requiere son provistas voluntariamente por la educación superior. Existe pues una tendencia del curriculum de dar mayor peso a lo general en detrimento de lo específico, y desde el pensamiento basado en las disciplinas hacia el mundo de la acción y el trabajo. Esto se refleja que en el currículo haya una promoción de habilidades que tienen valor en el mercado de trabajo en relación a los intereses específicos de las disciplinas.

Al decir de Barnett: ¿qué vuelve problemático el tema “competencia” en la educación superior? Lo es, cuando la competencia se convierte en un objetivo principal y se dejan otros importantes o cuando se piensa de un modo demasiado estrecho en ella.

Existen dos versiones que rivalizan expresadas por Barnett, que se sintetizan en competencia como dominio de la disciplina (lo que podríamos denominar competencia académica) y competencia desde una concepción operacional (competencia laboral) e interés por el desempeño. Las mismas se distinguen por su epistemología; el fin u objetivo; la transferibilidad; el aprendizaje; la comunicación; la evaluación; la orientación en valores; la formación de lo que Bourdieu denomina habitus y la capacidad crítica.

Desde el punto de vista epistemológico, la primera se ocupa de mejorar el conocimiento del mundo, su objetivo es proposicional y se preocupa por ayudar a pensar la disciplina; requiere poder ser transferida de una situación a otra, lo que denominamos metacognición; no hay verdades finales sino provisionales a contextos, normas, valores, paradigmas; el individuo se ubica en una intersección de conceptos, ideas, teorías, géneros que en conjunto constituyen un discurso; en la esfera de la crítica académica, lo que importa es la comprensión de conceptos, ideas, evidencias y teorías.

En la competencia desde un enfoque operacional, el conocimiento tiene un cariz pragmático e intenta responder ¿qué nos permite hacer una competencia en cuestión? La ideología operacional indica que la competencia tiene como interés los resultados. Desde este punto de vista lo que se transfiere es el dominio de habilidades y el aprendizaje es experiencial, aunque todo aprendizaje en realidad lo es. Se intenta actuar para influir sobre las personas a efectos de obtener ciertos resultados y la eficiencia y efectividad juzgan al desempeño; la crítica apunta a una reflexión orientada a mejorar resultados y mayor efectividad.

Identificando estas diferencias, y posicionándolas polarmente, podemos preguntarnos: ¿las habilidades en el mundo del trabajo, son las mismas que las del ámbito académico? Al hablar de habilidades transferibles ¿se expresa lo mismo en el ámbito académico y en el mercado de trabajo? Parecería que no. En el dominio académico la técnica es una condición necesaria pero no suficiente. Se necesitan otros atributos como la profundidad en la disciplina, la firmeza personal para desarrollar y proponer ideas propias, compromiso con aportes personales, habilidad para poner sello personal a las cosas.

Ambos conceptos son ideológicos, reflejan intereses sociales estructurados, constituyen intentos de deficiencia de una actividad social como la educación superior; ambos nos quieren explicar una parte del mundo de una manera que restringe las posibilidades existentes y reflejan un conjunto de intereses sociales; son limitantes para abordar la tarea de la universidad, si se desea una educación superior adecuada para el siglo XXI.

Se ha identificado que los diversos modelos de educación basados en competencias se fundamentan en tres corrientes: la competencia como conjunto de tareas que utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán; la competencia como conjunto de atributos, la cual define qué conocimientos son necesarios y las habilidades genéricas necesarias y por último el concepto integrado u holístico de la competencia por el que intentaremos transitar como camino posible y necesario.

Los paradigmas y la alternativa para el papel de la educación superior

Se debe pensar una alternativa según Barnett, en donde la educación superior se posicione diferente y habilite experiencias que le permitan a los estudiantes: reflexionar sobre sus acciones, interpretar situaciones como un “conjunto de posibilidades” concibiendo diferentes enfoques o perspectivas para el análisis, generar una competencia dialogística con su entorno, desarrollar argumentos de evaluación respecto a sus pares, mantener una percepción escéptica constructiva, favorecer la autoevaluación y comprobar la validez del argumento planteado considerando contextos institucionales y componentes éticos.

Como vemos, este enfoque no menciona disciplinas, verdad, conocimiento, objetividad, autonomía, habilidades, competencia, resultados, vocablos típicos de la competencia académica y operacional. En esta 3era. mirada, la epistemología promueve el conocimiento reflexivo, con situaciones que favorecen la aparición de planteamientos múltiples. El foco estará en el diálogo y en el argumento, el aprendizaje en el metaaprendizaje. La comunicación es dialogística, construyendo con otros, ni estratégica como en la mirada operacional, ni disciplinaria como en la académica. La orientación a valores promueve el “bien común” y la crítica deberá contribuir a una mejor comprensión práctica.

Pero ¿qué es comprender? El concepto de comprensión, puede resultar difícil para quienes sustentan una perspectiva de la educación basada en la competencia; entonces o bien se juntan los conceptos de “conocimiento, habilidades y comprensión” o se mencionan como términos que aluden a lo mismo y por lo tanto no necesitan tratamiento separado (Wolf, 1990 citado en Barnett, 2001). La comprensión describe para Barnett la captación que tiene la persona de lo que está sucediendo y tiene un carácter evaluativo cada vez que decimos que

alguien comprende algo, es sin lugar a duda un “estado de conciencia” que es valioso. Algunos conceptos de R. Elliott en 1975, enmarcan la noción de comprensión con términos que habilitan a comprender –ya que aplica el término al concepto-lo complejo del mismo; la refiere a los siguientes: corrección; validez; profundidad; abarcativa, sinóptica, sensible a significados ocultos; crítica considerando errores, debilidades y explicaciones alternativas; firme, fértil y creativa.

Todos esto nos muestra que hay niveles de comprensión y satisfacer cada uno de ellos podría ser objetivo de la educación superior. Por otro lado queda de manifiesto que no se puede reducir la comprensión al conocimiento.

El autor distingue la competencia que puede relacionarse con la eficacia, de la comprensión, que se relaciona con la verdad. Aún pensando que las acciones que acompañan a los criterios de competencia presentan verdades subyacentes, el interés en la competencia tiene que ver con lo práctico y no con lo epistemológico. Se muestra en estas características, que la comprensión no tiene porque tener fin; puede cambiar, ampliarse, aclararse, mejorarse o extenderse a contextos diversos; en suma puede transformarse. Este hecho contrasta con la idea de competencia.

La comprensión posee un doble carácter, porque podemos comprender ideas, hechos, acciones del mundo exterior, pero también de nosotros mismos. Podemos evaluar, criticar, valorar nuestra comprensión, contiene la posibilidad de metacomprender. Desarrollar la capacidad de comprensión es parte de la responsabilidad profesional para con los estudiantes.

A diferencia de las competencias que se traducen en acciones, la comprensión puede estar ausente de evidencias para el observador. Si queremos estar seguros de que el estudiante comprendió, se puede proponer que lo evidencie con alguna acción, pero la comprensión puede estar presente aún en ausencia de la acción.

Este aspecto invoca también a precisar el término transferencia de las competencias (o habilidades como lo aplica Barnett).

Podemos distinguir la transferibilidad de operaciones (metaoperaciones), de la transferibilidad de procesos cognitivos (metacognición). Ninguno de los dos ofrece un planteamiento completo de las habilidades transferibles. Según Barnett la metacrítica llevaría a una transferencia de habilidades pero en el interior de cada individuo, como producto de un diálogo interno, donde afirmaciones, ideas, posturas, experiencias se someten a autosupervisión, comparando, contrastando, intercambiando, revisando nuestros propios dominios. En esta tarea resulta útil el intercambio con otros. El objetivo es maximizar las oportunidades de emancipación personal, explotando todos los recursos cognitivos y personales de que disponemos. Es en este sentido que la metacomprender incluye a la metacrítica.

Cuando está presente la comprensión, en general el sujeto adopta una actitud crítica hacia él, porque comprender algo implica verlo de un cierto modo, se le pone un sello propio, hay un aspecto personal de la libertad cognitiva, la comprensión requiere de la posesión personal de las nociones en cuestión. El estudiante tiene que incorporar lo que ha visto y llevar a cabo un acto mental al respecto, para que la comprensión se produzca.

La comprensión es interpretativa y evaluativa. Los actos de juzgar, clasificar, ordenar, analizar son implícitamente evaluativos.

Una persona que comprende algo no es igual a otra persona, mientras que la competencia promueve desempeños confiables y semejantes para distintas personas.

El concepto de validez en la comprensión tiene como eje el proceso realizado y no el resultado. La verdad no hace al resultado sino a la búsqueda que implica el proceso de comprensión. Y aparece aquí una ambigüedad; porque si bien la comprensión implica de algún modo una expresión de independencia, porque es una forma de ver algo, también la

comprensión está ligada a los puntos de vista de los demás, porque no se puede comprender algo que nadie comprende. La verdad está ligada a un consenso, es necesariamente conversacional. La propia comprensión es una comprensión de la comprensión de los demás y es válida porque entra en resonancia con la comprensión de los otros. Poseer una comprensión es afirmar un punto de vista independiente pero también reunirse con otros.

No se puede captar completamente el objeto de nuestra propia comprensión, por lo que la comprensión tiene un carácter distintivo, la comprensión de cada estudiante es distinta. También siempre hay oportunidad para profundizar o ampliar la comprensión y pasar de un nivel superficial o parcial a uno profundo.

Como vemos, la comprensión nunca es absoluta ni totalmente abarcativa, siempre es posible agregarle algo. Por eso tal vez exista una brecha entre la comprensión y lo que es comprendido.

La comprensión tiene un carácter existencial, porque debe existir algo con carácter existencial a ser comprendido (Richard Peters 1996 citado por Barnett) y por otro lado comprender algo implica una visión modificada del mundo, esto trae como consecuencia que para que el estudiante comprenda debe invadir el mundo de la vida, entrar en relación con ese mundo. Cuando el estudiante dice luego de un curso “este curso me ha cambiado” o “ahora veo las cosas de un modo diferente”, implica una cualidad existencial de la comprensión. Se reafirma entonces que la comprensión es personal. También la comprensión tiene múltiples estratos y por eso se puede apelar a interrogantes al estudiante del tipo ¿puedes agregar elementos al análisis o interpretación?, ¿a dónde te lleva esta idea? La comprensión que tiene un estudiante respecto de un tema se puede expresar de múltiples maneras.

Frente a estos conceptos, el papel del profesor es contribuir con el estudiante para que sepa que existen modos alternativos de comprender una cuestión o abordar una tarea compleja; en otras palabras desarrollar el pensamiento relativista y el compromiso para recorrer etapas más elevadas del desarrollo intelectual.

La comprensión profunda es la que habilita a lo que Goodland (1976 citado en Barnett) llama el estado de “incertidumbre autoritativa”, según el cual la comprensión hoy puede cambiar mañana; es una comprensión basada en la disposición y no en el contenido. Para esto es importante el proceso educativo, ya que un cambio de disposición requiere de largos procesos que alienten suavemente las formas de desarrollo intelectual que se buscan. La comprensión de cualquier cosa compleja, tiene gradaciones, limitaciones, puntos fuertes, partes oscuras y a veces intuiciones atrevidas según Barnett.

Una de las tareas del docente de educación superior es ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las comprensiones que tienen y que no saben que las poseen. Esto se favorece con reflexiones sobre su experiencia, que vuelvan consciente lo aprendido. Este proceso reflexivo permite que la comprensión pueda crecer, sin que se le agregue ninguna unidad de conocimiento en particular.

Esto es posible al carácter multiestrato y dialogístico de la comprensión. La comprensión entonces se torna una cuestión de descubrimiento. Durante todo un programa de estudios, los estudiantes irán adquiriendo nuevas comprensiones a través de sus lecturas, sus interacciones con otros estudiantes, las clases, las sesiones de laboratorio y las tareas que se les asignan. Todo esto irá dejando comprensiones que requieren de espacios para descubrir ese caudal, tornándolo explícito y colocarlo bajo el control del estudiante.

Por último, como la comprensión tiene elementos de apertura y evaluación, todos los puntos de partida del educador –objetivos, resultados, estados mentales buscados y hasta estándares-

son promisionales. Los educandos también pueden educar al educador. La competencia por se, puede llegar a limitar la comprensión debido a su operacionalismo, hasta llegar a limitarla. La comprensión significa apertura (Barnett, 2001).

Se han identificado dos grandes deficiencias en cuanto a los resultados de la educación: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre. El primero alude justamente al recuerdo sin comprensión y el segundo a la dificultad de pensar a partir de lo que se sabe (Perkins D., 2001). Podemos considerar una falla, la búsqueda trivial, según la cual el aprendizaje consiste en acumulación de hechos y rutinas. El conocimiento olvidado constituye la principal deficiencia de la educación. Pero el olvido no es el único problema; también hay deficiencias como el conocimiento inerte, ingenuo y el ritual. El conocimiento inerte es la incapacidad de usar los conocimientos en situaciones que admiten más de una respuesta. En relación al conocimiento ingenuo o estereotipado, es importante destacar que muchos estudiantes captan superficialmente la mayor parte de los conocimientos científicos; incluso siguen adhiriendo a conocimientos ingenuos una vez recibida la instrucción. Al solicitar la explicación o interpretación de los hechos, esto hace descubrir con frecuencia, que la teoría ingenua está presente. El conocimiento ritual es aquel que apela a repetir conocimientos ingenuos, lo que podría llevar a pensar a un escepticismo reflexivo; pero podemos pensar que en realidad no entienden lo que se les enseña y los conocimientos que adquieren tienen un carácter ritual para cumplir con las tareas que se les proponen.

No solo el conocimiento está en dificultades, sino también el pensamiento. Actividades como la lectura, la escritura son actividades exigentes desde el punto de vista cognitivo, generan “pensamiento de orden superior”.

La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento son tres metas indiscutibles de la educación, puesto que si no hay comprensión no hay uso activo del conocimiento. La persona que entiende va más allá de la posesión de la información; cuando se comprende, se es capaz de hacer ciertas cosas con ese conocimiento. La explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación, la contextualización, la generalización son actividades que implican comprensión. Las diferentes actividades de comprensión requieren distintos tipos de pensamiento, en general de orden superior. Es importante para la enseñanza considerar que la comprensión es abierta y gradual, y se requiere pensar. Siempre será necesario adecuar el saber adquirido a las condiciones únicas del problema que el profesional tiene que enfrentar. Si se desarrollan estas actitudes se evitará que se reproduzca la tendencia de los profesionales novatos a desconocer las particularidades propias de los problemas a atender. Es conocida la tendencia que tienen los recién graduados en encasillar los problemas reales que enfrentan en las “teorías” o “tecnologías” aprendidas en la escuela, modelo que responde a primero teoría luego práctica (Fanfani T, 1993).

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, la promoción de ambientes de aprendizaje. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. En todo caso el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya

que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje.

3- Competencias profesionales del licenciado en nutrición

Conviene realizar algunas consideraciones al respecto.

¿Qué caracteriza una profesión? Se subraya la importancia de la competencia intelectual, entendida como una habilidad para cumplir todos aquellos servicios especializados de los que depende el constante funcionamiento de la sociedad moderna. La etiología del término profesión encierra también la idea servicio, de entrega a otro u otros, prescindente de cualquier otro interés. Profesar no sólo significa ejercer un saber o una habilidad, sino también creer o confesar públicamente una creencia. Las profesiones modernas recogen este concepto de desinterés y tienden a definirse en función de la satisfacción de necesidades propias de todo el género humano. Otro componente a incorporar es el término “profesionales”, como un conjunto de individuos que se identifican y comparten una serie de valores. Sin negar el elemento comunitario, es preciso reconocer el elemento “lucha” que tiene peso en los espacios profesionales concretos. (Fanfani T, 1993). Aunque el tema de la conformación de las profesiones no será abordado, sin duda intercepta la definición de las competencias en sentido de “incumbencias” de cada profesión. Alcanza a la enseñanza, en tanto influyen seleccionándolas, priorizándolas, negándolas muchas veces a través del “currículum oculto”. También a las Organizaciones, en este caso de Salud, creando brechas entre algunas definiciones de horizontalidad y trabajo en equipo y la implementación de las políticas que la proclaman.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de la República, aprobado en 1998, define el perfil del licenciado en nutrición

“...un egresado con capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten ejercer la profesión en todos los niveles y tomar las decisiones en cualquiera de las áreas de la Nutrición en que actúa”.

Es un profesional capaz de:

“... evaluar el estado nutricional de la población a nivel colectivo e individual, administrar programas de alimentación, nutrición y educación, realizar investigación en estas áreas e integrarse a equipos multiprofesionales para incidir significativamente en la situación alimentario-nutricional mediante acciones de prevención, promoción y atención”.

Este perfil responde entre otros factores a las áreas de actuación históricas presentes y otras en desarrollo. Las mismas se construyeron en encuentros de egresados, estudiantes y docentes durante la elaboración del Plan de estudio vigente. Otra fuente a considerar más reciente, son los documentos elaborados por un subcomité del CONUMER, a efectos de armonizar países de la región

apuntando al libre tránsito de profesionales los cuales incorporaremos al documento más adelante.

El CONUMER está actualmente discutiendo las atribuciones principales y específicas de los nutricionistas de acuerdo a la actuación profesional en diversas áreas. Ellas son: Alimentación Colectiva, Nutrición Clínica, Nutrición Poblacional, Enseñanza y otras de menor inserción laboral o más incipientes (anexo 4). Cada una de estas áreas a su vez, nuclea a variados espacios de trabajo (locales) que recontextualizan las habilidades requeridas, formuladas en el documento en términos de “atribuciones del licenciado en nutrición”. El agrupamiento de los espacios de trabajo (locales) involucra algunos de los siguientes criterios: el nivel de atención a la salud en donde se ubique la institución en donde desempeñe el profesional; la relación laboral dependiente o independiente del profesional; el objetivo central de la Organización (educativo, productivo etc.); el nivel en la estructura organizacional donde se desempeña el profesional (unidades de planificación o de ejecución).

Reflejos en el desempeño profesional: dimensiones técnica, humanística, procesal

Nos referiremos en esta sección a algunas competencias aplicadas al área de actuación de la Nutrición Clínica; será necesario sin embargo tratar también el de la Alimentación Colectiva vinculándolo al primero, particularmente en Unidades de Alimentación y Nutrición (UAN), dado que en la atención se fusionan dos procesos. Por un lado el proceso de atención nutricional en clínica que puede definirse como “un método para la resolución sistemática de problemas, que los licenciados en nutrición deberían usar para pensar críticamente y tomar decisiones que promuevan una calidad de atención segura y efectiva” (ADA, 2005)

Los estudios que referimos a continuación, marcan solo a modo de ejemplo, la importancia que tiene la formación de competencias profesionales en el licenciado en nutrición en ejercicio de su profesión, con el fin de un desempeño satisfactorio. Se podrán definir diversos tipos de competencias que alcanzan a las dimensiones humanística, técnica y procesal de la labor de los licenciados en nutrición (Carbajal, 2006).

En los trabajos presentados se marcan por un lado, las debilidades encontradas en la formación de competencias de los egresados como déficit proveniente de las instituciones educativas y determinantes del accionar profesional. También la distancia entre el cuerpo declarativo del “deber ser” de la formación universitaria con el “ser” en el mundo del trabajo, siendo protagonistas los mismos actores universitarios.

Desde la dimensión técnica, se alcanzan las acciones requeridas en los procesos de asistencia nutricional, rescatamos la importancia de la documentación de dicho proceso. El registro del proceso y de la información que de él surge, marca un histórico desempeño profesional inadecuado. Probablemente múltiples y complejos son los motivos que lo generan. Pero justamente reivindicamos desde estos trabajos la importancia que adquiere la formación para esta función de la competencia técnica.

En una investigación llevada a cabo en el hospital "Hermanos Ameijeiras", que es un centro de atención compleja médico-quirúrgica de La Habana, Cuba (Santana, 2000), demostraron el valor de la administración documental como un componente de calidad en el programa de intervención alimentario-nutricional-metabólico de los pacientes hospitalizados. Plantea la función de la historia clínica para recoger información de otros miembros del equipo o profesionales que asisten al paciente ; además advierte sobre la evolución del proceso salud-enfermedad real o pronóstica. Puede ser fuente de información a investigaciones, permite implementar programas de evaluación de calidad de las organizaciones sanitarias y servir de insumos para establecer costos asistenciales en función de cantidad y calidad de las intervenciones profesionales.

De ahí, la importancia que los estudiantes de la licenciatura en nutrición y particularmente en aquellos cursos que tratan la nutrición clínica, comprendan el valor de la historia clínica como documento clave para la calidad en la prestación del servicio.

En el estudio referido, el grupo de apoyo nutricional de dicho hospital redactó las políticas para la detección, corrección y prevención de las desviaciones o no conformidades con las buenas prácticas de alimentación y nutrición, mediante la identificación de los puntos críticos en la provisión de cuidados alimentarios y nutricionales al paciente hospitalizado. Se marcan como puntos críticos: la conducción de controles, auditorías, encuestas; el registro y tratamiento ulterior de la información alimentaria-nutricional relevante y la instalación de las medidas correctivas y preventivas pertinentes. Estos elementos junto con los respaldos documentales fueron críticos para la instalación de un sistema de calidad que se integra con los demás componentes de un programa de intervención; para ello la historia clínica del paciente, los informes de laboratorio, los registros vinculados al tratamiento alimentario nutricional, son claves en el trabajo de los licenciados en Nutrición.

Como vemos la gestión del trabajo se integra como una de las competencias que conforman la competencia clínica; se vuelven muy importantes en el 2do. nivel de atención.

Términos como gestión, costos, eficacia, eficiencia, habituales en el discurso de administradores, comienzan a ser integrados al lenguaje de los clínicos. La gestión particularmente en nutrición clínica es cada vez mayor entre los profesionales sanitarios que atienden las necesidades de los pacientes, particularmente en unidades de soporte nutricional donde se asisten pacientes desnutridos o en riesgo de desnutrición y que generan alto costo para las instituciones. En este sentido, existen trabajos que demuestran cómo las herramientas de gestión clínica hospitalaria, son aplicables a una disciplina tan multidisciplinar y compleja como la nutrición clínica y proponen para ello, mejorar los sistemas de información y optimizar la gestión en ese campo. Permite realizar estudios de costo, fundamentales en la toma de decisiones en la gestión sanitaria y analizar las informaciones generadas por el sistema. Uno de los elementos considerados en la atención primaria en salud, son los adecuados sistemas de información que permiten a los profesionales y gestores, recoger y usar regularmente información que les ayude en los procesos de toma de decisiones y planificación. (Benia W., 2008)

Otro estudio marca la necesidad en la micro y mesogestión de formar a los profesionales para mejorar los sistemas de información, como por ejemplo en los informes de alta de los pacientes ingresados, incluyendo el diagnóstico y la administración de nutrición artificial (Salido C, 2004).

Visualizamos aquí, el alcance que adquiere la formación para el registro, que alcanza a la dimensión técnica, directamente vinculada a las estrategias de intervención con la situación del paciente, como a la dimensión procesal o de los procedimientos.

La dimensión procesal o de los procedimientos involucra a la autoformación y autoevaluación, al aporte para transformar la realidad mediante el trabajo creativo, la creación de conocimientos, la formulación y contrastación de hipótesis en el desempeño, la aplicación del método científico en el abordaje de los problemas, la toma de decisiones y la administración y gestión procesos y programas.

El licenciado en nutrición debe formarse para administrar la atención integrando el cuidado el paciente con la asistencia alimentaria, involucrando dos procesos diferentes que deben conjugarse: el proceso de atención nutricional y el proceso de administración de alimentos.

Abordar la atención nutricional como proceso, significa seguir una línea de pensamiento que ordene qué información buscar, cómo interpretarla, qué jerarquizar y cómo actuar. Lograr una estructura consistente para construir acciones que permitan el cuidado nutricional personalizado pero no estandarizado. Distinguir las situaciones clínico -nutricionales de interés, jerarquizarlas y tomar decisiones para garantizar calidad y especificidad en el quehacer. Se debe distinguir entre hacer y pensar qué hacer o sea planificar la atención (AUDYN, 2006). El aplicar el proceso de atención en forma adecuada, se concibe como un método para optimizar la calidad de la asistencia nutricional, definida calidad por la ADA como “hacer lo mejor, en el mejor tiempo, de la mejor forma, para la persona correcta y buscando los mejores resultados”. La expresión “persona correcta” términos generados de la traducción literal algo infeliz, tiene como significado la pertinencia de la acción/tiempo/procedimientos a la situación particular del individuo; “correcta” en el sentido de la pertinencia del desempeño a la persona en cuestión, que no puede ser otra persona, sino esa que es la que da el sentido a la calidad.

En la fase de planificación y ejecución es donde se debe fusionar con otro proceso que es el de la administración de alimentos.

La selección de menús planificados, el conocimiento de los estándares de calidad nutricional de los menús que conforman la gama de dietas elaboradas, la adecuación en la formulación del pedido de dietas desde las unidades de hospitalización a las de producción, la recepción y control menús enviados de la producción, la adecuación entre la planificación de dietas y el servicio en relación a la cantidad, calidad y distribución horaria, son algunos ejemplos de que en la asistencia nutricional simultáneamente suceden procesos de administración de alimentos elaborados para su administración a pacientes. La posición de que se integran dos procesos, podría ser refutada con razón. El proceso de atención en clínica debería considerarse integralmente. Sin embargo, las competencias clínicas, están como en el resto de profesiones de la salud, notablemente determinadas culturalmente, por las competencias médicas, más aún en el 2do. nivel de atención, donde aparecen como se

advierten en algunas de los trabajos incluidos, con mayor prestigio por los licenciados en nutrición y por el resto de los profesionales.

Se muestra en un estudio realizado en Brasil (García R, 2006) las razones objetivas, subjetivas, materiales y simbólicas que fundamentan la actitud de las instituciones hospitalarias frente a la alimentación, considerándolas como una construcción social, producto de las concepciones y prácticas de profesionales que directa o indirectamente las reproducen en las organizaciones. Mediante entrevistas en profundidad se advierte el valor que adquieren los aspectos del cuidado nutricional, fundamentalmente de soporte nutricional, en detrimento de los aspectos sensoriales y simbólicos de la alimentación hospitalaria; se observó escasez de información de la alimentación hospitalaria, respecto a detalles técnicos y también la condición de control del saber disciplinar así como la poca autonomía y el debilitamiento del derecho del paciente a ser escuchado. De este trabajo se concluye que tanto los profesionales en nutrición como el resto del equipo, reconocen y valorizan las acciones que en forma directa se vinculan con el cuidado del paciente, en detrimento de la asistencia alimentaria, que en definitiva resulta ser el vehículo terapéutico que alcanza a otras funciones que la biológica.

Se pone de manifiesto entonces, debilidades en una atención nutricional "integral"; el concepto de integralidad lo definiremos en un doble sentido. Se debe integrar la alimentación a la atención nutricional; por otro, valorar todas las funciones de la alimentación, biológica, social y psicológica en el proceso de atención alimentario-nutricional.

La dimensión humanística es común a las profesiones del área salud. Si bien esta dimensión incluye las múltiples y complejas relaciones que se dan entre el licenciado en nutrición y el paciente-usuario-cliente, familia, comunidad, se trabajará particularmente la importancia que adquiere la relación interpersonal del licenciado en nutrición con el resto de los profesionales.

El trabajo en equipo multidisciplinario constituye la forma en la que se entiende se debe abordar la salud y los problemas que la pongan en peligro, en los diferentes niveles de atención. Políticos, administradores de salud, instituciones encargadas de formar recursos humanos en salud, usuarios de los servicios desde el reclamo de una mirada integral a sus problemas, imprimen con igual fuerza la necesidad de un sistema, organizaciones y recursos humanos que lo promuevan y lo implementen.

Sin embargo cuando pensamos en la formación de habilidades para que el licenciado en nutrición trabaje en equipo multidisciplinario, en realidad decimos que es una competencia que puede aprenderse como todas, pero que ponerla en acción no depende per se de cada profesional sino, de un colectivo, el equipo. Nunca será demasiado, insistir en que en el plano de la implementación, también queda condicionado a las organizaciones de salud.

Creemos necesario entonces, realizar diversas consideraciones históricas y de contexto que fundamentan ampliamente la necesidad de la formación para la inserción en equipos multidisciplinarios. La presencia de la cultura de las profesiones, particularmente las del área salud, complejiza la formación profesional en esta competencia, ya que se debe considerar cómo inciden en su configuración, pautas culturales, significados, valores y mecanismos de poder entre sus integrantes. (Lucarelli E., 2007)

En este sentido se han realizado investigaciones que muestran algunas puntas a considerar en la formación en esta competencia.

Si retrocedemos en el tiempo conseguimos delinear tres modelos de "equipo de salud" que regían a partir del siglo XVII. Cada uno con características distintas, sin embargo con una semejanza: la preocupación con el estado de salud de la población.

Se resalta que si bien en ese momento no se menciona el término "equipo de salud", no obstante, al describir las etapas de formación de la medicina social, menciona un equipo que trabaja en pro o en nombre de la salud. Siendo ellas.

- Medicina del Estado, desarrollada en Alemania a comienzos del siglo XVII, sobre la cual podemos delinear un "equipo de salud" constituido por médicos, con una organización administrativa central que supervisa y dirige el trabajo médico; con empleados médicos nombrados por el gobierno.
- Medicina Urbana desarrollada en Francia a fines del siglo XVII en el cual podemos observar un "equipo de salud" constituido por médicos, químicos y físicos.
- Medicina de Fuerza del Trabajo desarrollada en Inglaterra en el segundo tercio del siglo XIX, sobre la cual se muestra un "equipo de salud" constituido por médicos que se ocupaban de los pobres, médicos que se ocupaban de problemas generales como las epidemias y médicos privados que se ocupaban de quien les podían pagar.

En el siglo XVIII, con el surgimiento del Hospital, como un local de cura y no más como lugar de muerte, con tratamiento medicamentoso y disciplina dentro del espacio hospitalario, fue visualizándose el surgimiento del "equipo de salud" al cual estamos más familiarizados. Este "equipo de salud" está presente en el ritual de la visita médica, el cual es seguido por toda una jerarquía dentro del hospital, sea: asistentes, alumnos, enfermeras y otros.

Estas modalidades de "equipos de salud" descritas tienen pocas semejanzas con los equipos de salud con los cuales convivimos. Estamos acostumbrados a ver un equipo constituido por médicos, enfermeros, psicólogos, nutricionistas, dentistas, fisioterapeutas, farmacéuticos y asistentes sociales, comúnmente denominado equipo multiprofesional o interdisciplinario de salud.

La multiprofesionalidad es considerada una estrategia que orienta y posibilita el realizar una asistencia integral. Equivocadamente, la confundimos con interdisciplinariedad. La primera se refiere a la yuxtaposición de diversas disciplinas y cada profesional actúa de acuerdo con su saber especializado; el proceso terapéutico es fragmentado. La segunda implica la interacción entre dos o más disciplinas, la cual se refleja en conceptos-claves, dentro de la epistemología y en la organización de la investigación y la enseñanza..

Los primeros trabajos multiprofesionales surgieron en las décadas del 30, estando relacionadas al área de la salud mental. En la década de 1960 existió un incremento cuantitativo en la fuerza de trabajo en salud. Estos factores producto de una propuesta de humanización en la atención al enfermo mental, aumento en la demanda por los servicios de salud y la incorporación de tecnologías cada vez más complejas.

Una investigación llevada a cabo por un grupo de investigadores en un hospital de Minas Gerais, pone de manifiesto la visión que los profesionales del equipo de salud tienen con relación al rol desempeñado por sus compañeros de equipo. El análisis de los datos hizo posible la construcción de tres categorías: trabajo en equipo, percepción de los roles profesionales y equipo multiprofesional, distinguiendo como subcategorías las percepción y las expectativas respecto al rol de otros miembros del equipo.

La investigación muestra el valor dado al trabajo en aunque, resulta difícil. Es percibido como una manera de dividir responsabilidades y de alcanzar más rápidamente la recuperación y la salud del paciente. Esta visión se justifica, por cada profesional tener una percepción diferente de la situación del paciente siendo la "unión" de las diferentes percepciones lo que facilita la comprensión del todo.

Se menciona la necesidad de adaptarse con la finalidad de evitar obstáculos y es considerado como una fuente de aprendizaje, por permitir el contacto con otras experiencias a través del diálogo profesional y de las discusiones de casos. Algunas ilustraciones a estos conceptos fueron **“en el trabajo en equipo amplía tus conocimientos, puedes subsanar dudas, [...] vamos trabajando con personas de otras áreas, mejoras tu diagnóstico, el poder ver al paciente como un todo es bueno”**.

Todos los participantes mencionan que los roles de los profesionales integrantes del equipo son diferentes.

Se mostró en las expresiones de los participantes una imagen de discriminación/descalificación de los demás profesionales por parte de los médicos: **“Yo veo esto así, tal vez sea anti-ético lo que estoy diciendo, pero veo una discriminación muy grande por parte del médico en relación al resto del personal de trabajo, es decir, del área de la salud”**. Simultáneamente los participantes establecieron como rol principal del médico, el establecer el diagnóstico clínico. En relación al tratamiento, existen algunas divergencias: la mayoría de los participantes lo considera de responsabilidad del médico, no obstante ejecutado en forma conjunta con otros profesionales; otros consideran que el tratamiento es una acción complementaria de los diversos profesionales y cada uno tiene parte de la responsabilidad. El médico es también visto como coordinador del equipo de salud, siendo responsable por orientar y supervisar el trabajo de los demás profesionales. Lo definen como: profesional de poca visión, prejuicioso, resistente al trabajo en equipo, centralizador de acciones, **“el todopoderoso”** manifestado de la siguiente manera **“...el médico es entrenado para ser de la forma que es . [...] los médicos mas antiguos se resisten a trabajar en equipo, [...] las personas que ya se formaron mucho tiempo tienen mucho preconcepo [...] se sienten realmente superiores”**.

También la investigación exploró el rol del licenciado en nutrición en el equipo de salud.

Los entrevistados mencionaron que auxilian en la dieta de los pacientes y profesionales, siendo esta su función principal. La evaluación nutricional y la educación alimenticia fueron otras descripciones de su rol. El nutricionista fue considerado un profesional que depende del médico y es visto como coadyuvante de este profesional. Queda manifiesto en las siguientes expresiones **“orientaciones con respecto a la dieta, sugerencias en relación a la prescripción de la dieta [...] Cuando se prescribe una dieta, esta dieta tiene que pasar primero por la evaluación del médico.”** Fue percibido un profesional poco participativo, no obstante es considerado importante para el equipo de salud. Dos de los participantes mencionaron que, además de la nutrición clínica, el nutricionista tiene un rol importante en la industria de alimentos. Uno de los participantes considera al nutricionista como el único profesional capaz de elaborar menús saludables y adecuados a las necesidades de los pacientes, sin que esto vaya en contra del presupuesto familiar hospitalario o doméstico.

Mencionaron una disputa por el poder y también miedo de perder espacio y status profesional, así como la existencia de **“feudos”** profesionales difíciles de penetrar. Se señala que esta dificultad es provocada por el escaso diálogo entre los profesionales, lo que dificulta las interrelaciones entre los miembros del equipo e indican la falta de espacio adecuado para realizar reuniones y encuentros. Así mismo se citó un distanciamiento mayor del profesional médico con el resto de profesionales del equipo, refiriendo que este comúnmente **“se coloca en un pedestal”**, lo que dificulta la aproximación.

En esta investigación atribuyeron a las Universidades la responsabilidad por el reconocimiento de los distintos roles profesionales y por la poca adaptación del equipo, toda vez que en las instituciones educativas no se promueven actividades conjuntas / integradas durante el proceso de formación.

Surge también de la investigación que cuando una situación sale fuera de la rutina de trabajo, es decir cuando sale **"algo mal"**, existe un juego de culparse unos con los otros. Se puso en descubierto el desconocimiento de los miembros del equipo de salud sobre los roles profesionales. Tal situación, muestra que no se tiene expectativas claras en relación a lo que cada profesional debe / puede realizar en este equipo; así como falta de claridad en relación a cómo un profesional puede complementar el trabajo del otro. El profesional que tiene el rol más delimitado en el equipo es el médico.

Los resultados de este trabajo llevan a reflexionar respecto a cómo desarrollar esta competencia en los espacios educativos, considerando los obstáculos mencionados en el ámbito del ejercicio de las profesiones, cuando éstos se deberían transformar en uno de los escenarios donde poder enseñar y aprender esta habilidad.

Se concluye en el trabajo, la dicotomía teoría / práctica, la manifestación de los académicos es la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad; sin embargo, en el mundo de trabajo es la disciplina quien manda. Se evidenció que los propios académicos, a través del proceso formador, son quienes mantienen la práctica disciplinar. Son poco exploradas las actividades en conjunto, y cuando ocurren, no se permiten que los participantes perciban la importancia del rol profesional desempeñado por los diferentes miembros y el vínculo con su rol (Da Costa Saar S, 2007).

Formulación de competencias en la formación universitaria

Presentamos aquí cuatro expresiones diversas en relación a terminología, agrupamiento y aplicación en la enseñanza de competencias del licenciado en nutrición.

Conviene definir previamente el empleo del término tarea como una conducta básica evaluable en un egresado vinculada a las funciones según la definición dada del perfil profesional. Las funciones corresponden a conjuntos de tareas según diferentes afinidades abarcadas por un concepto que las sustantiva en una categoría común. (Carbajal L, 2008)

Realizando esta revisión, pudimos encontrar por un lado una guía para la formulación de un curso (Nutrición y Bromatología) del licenciado en farmacia, que en universidades andaluzas tiene áreas de desempeño comunes a los licenciados en nutrición en América.

La finalidad de esta guía es contribuir a normatizar, estandarizar la formación, favoreciendo el libre tránsito estudiantil mediante el establecimiento de créditos tal como lo formulan los documentos del EEES ya presentados. Las competencias generales o transversales para el curso se clasificaron en instrumentales las cuales pueden ser cognitivas como analizar o sintetizar, las metodológicas, las tecnológicas y las lingüísticas; las interpersonales a nivel individual como crítica y autocrítica, así como destrezas sociales; por último las sistémicas vinculadas a la creatividad, iniciativa, capacidad de organización, de autoaprendizaje. Las específicas son cognitivas con un detalle de temas disciplinares que requiere saber, procedimentales que se relaciona con tareas y actitudinales en las que alcanza el mayor grado de intervención en el desempeño.



Otro caso, corresponde a la definición de competencias del Licenciado en Nutrición de la Escuela de Medicina de Monterrey en Méjico.

Las competencias se categorizan en intelectuales, habilidades y destrezas y actitudes y valores. Las competencias intelectuales expresan los contenidos disciplinares; las habilidades y destrezas incluyen las tareas específicas en la atención nutricional y también las habilidades cognitivas complejas como el análisis, establecimiento de juicios, toma de decisión respecto de las tareas específicas, la comunicación e información en el desempeño. Engloba lo que antes incluimos como dimensión humanística, procesal y técnica en el desempeño profesional. Las actitudes y valores se refieren por un lado a la necesidad para el trabajo con otros, desde la estructura sanitaria, las responsabilidades legales, la identificación del rol y los controles en la gestión y valores en relación a los actores con los que interactúa (pacientes, personal, institución educativa). También a promover el desarrollo personal con actitud hacia el autoaprendizaje, autoconfianza, autoregulación, motivación, el liderazgo.

Como vemos aquí fundamentalmente nuclea a las dimensiones humanística y procesal.

La Universidad de San Marcos en Lima, Perú, define las competencias al finalizar las prácticas pre-profesionales en el último año de carrera.

Las competencias intelectuales o cognitivas expresan los contenidos, mientras que las procedimentales corresponden a las tareas que el practicante deberá realizar, o dicho en correspondencia al currículum, las competencias que deberá alcanzar. Básicamente las competencias procedimentales definidas para las unidades de atención nutricional hospitalaria y clínica se compadecen con las etapas del proceso de atención nutricional: establecer el diagnóstico nutricional, determinar los requerimientos nutricionales e implementar tratamiento; monitorear; intervenir con actividades de educación al paciente y su familia. A estas competencias le adicionan la creación de conocimiento con la realización de una investigación. Las competencias actitudinales corresponden a la dimensión humanística y procesal o de los procedimientos.

Se observa que las competencias definidas para el último año de carrera no expresan competencias transversales, dado que estas deberán alcanzarse desde el accionar del estudiante/egresante. La transversalidad se construye durante la carrera para poder expresarse en forma integral en las competencias específicas al egreso.

Creemos importante incluir en este punto, las definiciones realizadas para la carrera de licenciado en nutrición de la Escuela de Nutrición y Dietética de la UdeLaR en el marco del Plan de Estudios vigente (1998).

Se han definido modelos básicos de desempeño para la práctica estudiantil en el último año de formación. Se establece lo que se espera que los estudiantes/egresantes deben "saber hacer" en interacción con los contextos de aplicación o sea "saber ser". (anexo 1).

Los modelos básicos fueron construidos en talleres con participación de docentes, estudiantes y egresados quienes aportaron su mirada desde el ejercicio profesional. Las competencias/tareas allí definidas no están categorizadas pero expresan las dimensiones humanística, técnica y procesal antes presentadas.

Si analizamos particularmente, el Campo de atención nutricional hospitalaria podría considerarse una debilidad la definición de competencias del orden

humanístico y procesal. Sin embargo, el documento expresa un encabezado denominado “alcance” de las actividades, incluyendo algunas expresiones que corresponden a las dimensiones mencionadas.

Podemos incluir como competencias del orden humanístico las siguientes: “la entrevista como una instancia educativa”; “la consideración de hábitos y adecuación a la terapéutica”, “comportamiento ético, actitud con usuarios, equipo de salud y actores intervinientes en el proceso”.

Mientras que serían del orden procesal “la postura profesional en relación a la identidad y defensa de ideas”; “fundamentación y argumentación”, “desarrollar estudios que contribuyan a mejorar la atención”.

Sería importante en este sentido, que algunas habilidades humanísticas y procesales mencionadas en el perfil de egreso, se integraran al modelo básico de desempeño o a la definición de competencias del egresante. Si bien pueden considerarse implícitas integrándolas con una visión holística a las competencias específicas disciplinares, creemos que su formulación, marcaría una intencionalidad que con mayor fuerza, podría contribuir al desarrollo de experiencias educativas que atiendan a tal propósito. Caso contrario, por implícito podría estar ausente o débil en la planificación educativa.

Por último, conviene precisar que establecer en el Plan de Estudios de una carrera, las competencias al egreso, no implica necesariamente un curriculum basado en competencias o una formación basada en competencias. Esto último requeriría establecerlas también por niveles o ciclos de formación que indique en un proceso progresivo, la adquisición de las mismas. Como ya vimos esto deberá conjugarse con la aplicación de metodologías educativas adecuadas y un sistema de evaluación así como un papel docente que lo hagan factible.

La enseñanza y el aprendizaje de competencias en prácticas en terreno en la licenciatura en nutrición

Es desde la didáctica una preocupación, marcar el predominio que aún existe de los componentes teóricos en la formación, sin una adecuada articulación con una práctica reflexiva, basada en el análisis, resolución de problemas alimentario-nutricionales en contextos complejos y promoviendo en los alumnos la participación y desarrollo de habilidades.

Un estudio realizado en la Universidad de Guadalajara, Méjico (Crocker Sagástume, 2007) desarrolla un modelo de práctica en terreno para la formación de competencias profesionales integradas.

El mismo se aplica en las carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, desde el año 2000. En base a este modelo, un grupo de profesores del área de Nutrición Comunitaria de la Licenciatura en Nutrición de esta Universidad, generan estrategias de aprendizaje del proceso alimentario - nutricional comunitario en el área de Salud “Balcones de Arriba” de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Esta experiencia se inicia con los alumnos que cursan las prácticas preprofesionales desde el año 2003.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Este trabajo señala que es posible el aprendizaje significativo de competencias profesionales integradas para el ejercicio profesional en el campo de la alimentación y nutrición en salud pública; es condición que a los alumnos se les involucre gradualmente en prácticas profesionales reales en las unidades de atención primaria de la salud.

Para ello apelan a una organización educativa que ellos describen como descendente-ascendente y se utilizan metodologías didácticas participativas en la que los alumnos de grados superiores en conjunto con profesionales y funcionarios de las instituciones y organizaciones de salud se involucran como facilitadores de aprendizajes. El rol docente cambia, de "enseñante" a asesor y tutor de prácticas reflexivas. La estrategia de integración del estudio, trabajo y la investigación en programas alimentario-nutrientales de las instituciones y organizaciones de salud y nutrición, que se presentan en este caso, constituye una posibilidad para que las instituciones universitarias que forman profesionales en Nutrición puedan implementar el aprendizaje significativo por competencias. Se expone como requisito la interacción entre el profesor, el alumno y personal de salud para ser parte del proceso de enseñanza aprendizaje "tridimensional" ; permitiendo aprender a aprender, haciendo e investigando desde la realidad social. El proceso podría constituirse en "tetradimensional" incorporando a la comunidad, enseñando y aprendiendo multihabilidades flexibles, conocimientos y valores profesionales y sociales.

Para realizar la evaluación del proyecto, previamente se definieron las competencias profesionales integradas en la práctica de nutrición aplicada en comunidad y prácticas de investigación en nutrición poblacional.

Competencias profesionales integradas de estudiantes de 8vo. Semestre en la práctica de nutrición en comunidad e investigación en nutrición poblacional

Domina los conocimientos, habilidades, destrezas y valores aplicados al **diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de programas alimentario-nutrientales** utilizando el **método clínico-epidemiológico-ecológico y sociocultural**, actuando con **juicio crítico-científico, ética profesional y respeto a las normas** nacionales e internacionales en investigación y prácticas profesionales en humanos.

Realiza **diagnóstico, terapéutica, asesoría, orientación y educación y pronóstico** de los problemas alimentario-nutrientales de los individuos y familias en los espacios de práctica profesional del Programa de Alimentación y Nutrición Comunitaria utilizando el **método clínico-epidemiológico y sociocultural, actuando con ética profesional, juicio crítico-científico y respeto** a la identidad de género y étnica de sus pacientes y familias.

Realiza **vigilancia epidemiológica** de los principales problemas alimentario-nutrientales en los espacios sociales de práctica profesional actuando con **juicio crítico-científico**.

Estimula a las familias y población a la producción de alimentos de autoconsumo con **criterios ecológicos actuando con respeto a la cultura** de las poblaciones

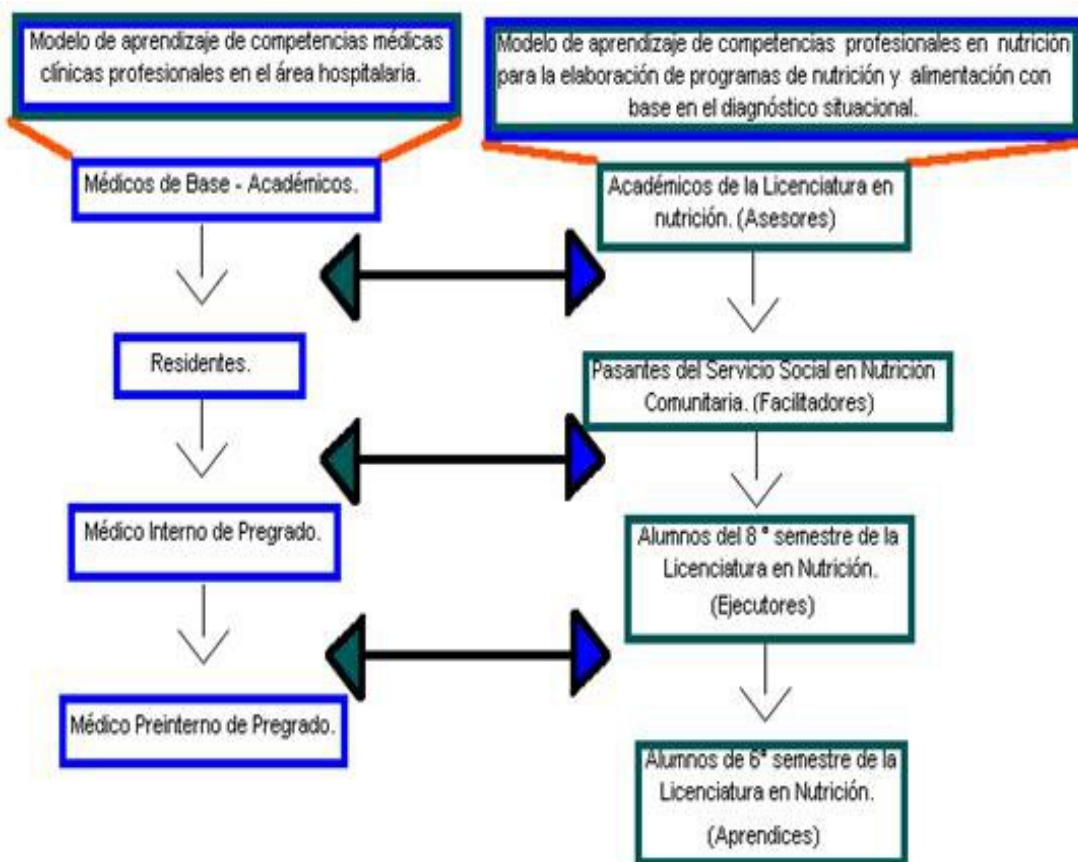
Desarrolla su competencia en **investigación científica** en el campo de la nutrición comunitaria a través de analizar y sistematizar sus resultados de investigación.

Asesora y apoya la formación y capacitación de los alumnos de grados inferiores en el campo de la alimentación y nutrición en salud pública, actuando con **ética y respeto** a la diversidad de género de sus pares.

Como mencionáramos se trabaja con un modelo organizativo en terreno para el aprendizaje de las competencias que se concibió similar al utilizado para el

aprendizaje de las competencias profesionales médicas clínicas en el área hospitalaria: los profesores de las asignaturas tienen un rol asesor; los estudiantes de diferentes niveles, tienen la función de coordinar y supervisar las actividades realizadas por los alumnos de años inferiores de la Licenciatura en Nutrición.

Comparación de los modelos de organización del aprendizaje de competencias profesionales en medicina clínica y nutrición comunitaria



Metodológicamente se definieron tres dimensiones de análisis: a) la educativa, referente a la metodología y contenido educativo utilizado para evaluar las competencias; b) la técnica referente a la metodología utilizada para realizar el diagnóstico situacional del estado nutricional por antropometría, del consumo alimentario y los factores determinantes y condicionantes de una población para elaborar e implementar los programas alimentario-nutricionales; por último c) percepciones del aprendizaje de competencias profesionales de los alumnos facilitadores de la realización del diagnóstico situacional y la planificación e implementación de programas de salud y alimentación realizados por alumnos de niveles inferiores en la carrera. Se aplicó una evaluación inicial de las competencias profesionales integradas de los alumnos de 6º. semestre que consideró: la evaluación nutricional antropométrica y dietética, análisis de factores determinantes y condicionantes del proceso alimentario-nutricional de la población y diseño, elaboración y aplicación de la historia clínica nutricional; luego los alumnos fueron formados en las deficiencias observadas y los alumnos del 8avo. semestre fueron facilitadores, con el apoyo y asesoría de los profesores.

Para dicha evaluación se establecieron evidencias y criterios de desempeño en las áreas de práctica de la Unidad de Atención Primaria en Salud utilizando un instrumento individual de desempeños de competencias. Las evidencias fueron determinadas según las actividades que se realizaron en las comunidades donde se llevó a cabo la práctica y las propusieron los asesores basándose en el perfil de competencias de la licenciatura en nutrición, las necesidades identificadas por el personal de salud del centro de práctica y las demandas de los usuarios del servicio de nutrición de las instituciones. Surgió el siguiente producto:

Evidencias y Criterios de Desempeño profesional.

Evidencias de desempeño	Criterios de desempeño profesional	Campo de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico del proceso alimentario-nutricional en comunidades. - Planificación de subprogramas de salud y nutrición. - Diagnóstico, asesoría y orientación alimentaria para los individuos y las familias de la comunidad. - Educación y comunicación social en alimentación en nutrición a grupos de la comunidad. - Producción alimentaria para autoconsumo en el hogar de las familias o en el huerto comunitario. - Vigilancia epidemiológica de problemas alimentarios nutrimentales de las familias de la comunidad . - Elaboración de ensayo final en donde reflexiona sobre su práctica profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Problematización, diseño del estudio, análisis de datos, conclusiones y recomendaciones. - Programas en donde se incluye: Definición de prioridades, fundamentación, objetivos, plan de acción, organización operativa y evaluación. - Lista de cotejo, en donde se enumeran las acciones a realizar en el expediente clínico-dietético relacionadas con diagnóstico y orientación dietética. - Programa educativo, materiales didácticos, habilidades para la comunicación social. - Bitácora de trabajo en donde el alumno anota sus observaciones sobre las fases de la producción de alimentos y actividades que realiza en su área de prácticas. - Entrega de informe del plan de vigilancia epidemiológica para las familias de la comunidad en donde se analicen: Variables, indicadores, procedimientos de diagnóstico, planificación, evaluación y control de problemas de la comunidad. Problematización, argumentación empírico-científica, conclusiones y recomendaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios sociales (escuelas, maternas, secundarias) Consultorio y hogares de las familias de la comunidad donde funciona el Programa - Aulas - Espacios sociales (escuelas, maternas, secundarias) Consultorio y hogares de las familias de la comunidad donde funciona el Programa. Idem -Huerto familiar y/o huerto comunitario. -Centro de Salud Balcones de Arriba y Aulas. Aulas y laboratorios de informática.

Los alumnos que fueron facilitadores, según la autopercepción del aprendizaje de competencias alcanzado, lo valoraron con un promedio de 85.4 que equivale a "Muy Bien" en una escala de máximo 100.

Los autores marcan la evaluación de aprendizajes como un proceso ético, más que un instrumento para calificar la calidad de un proceso. Permite observar y corregir las fallas y procedimientos de un proceso, retroalimentar mecanismos de aprendizaje, guiar la atención del educando, concientizar al alumno de su nivel de conocimiento y logros, reforzar áreas de estudio que se perciben como insuficientes y permitir además planificar nuevas experiencias de aprendizaje, o bien si ésta es inicial, permitir planificar experiencias de aprendizaje.

El trabajo también muestra el valor del Programa de Intervención Educativa para el Desarrollo de Tutores de la Licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara; la formación de tutores contribuye a desarrollar la docencia y la investigación en Nutrición en Salud Pública, generando experiencias empírico-científicas que permiten fortalecer la calidad del proceso educativo de los alumnos que se forman en esta carrera, que toma en cuenta las demandas y políticas del contexto internacional, nacional e institucional, pero que trata de recrearlas a partir de la experiencia de los sujetos sociales que participan en la carrera.

Otro estudio realizado en 2002 en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad Central de Venezuela (Villahermosa M., 2007), muestra el efecto de las pasantías sobre el conocimiento de los estudiantes que cursaron el 9no. semestre de la Escuela de Nutrición y Dietética donde se realizan las pasantías hospitalarias. Aquí lo que se intenta estudiar es el impacto de la práctica en la adquisición de conocimientos y su aplicación a situaciones clínicas.

Se aplicó para ello un cuestionario previo y posterior a la culminación del semestre práctico, que recogía conocimientos respecto a: valoración subjetiva, valoración antropométrica, composición corporal, indicadores dietéticos, indicadores bioquímicos, diagnóstico nutricional integral e interrogantes a cinco situaciones clínicas. Fueron controladas en el estudio variables como la repetición, el índice de eficiencia académica, las calificaciones en cursos relacionados con las pasantías que pudieran incidir sobre los resultados, además de la variable en juego (práctica en terreno).

Se concluyó que las pasantías hospitalarias ejercieron de manera global un impacto positivo sobre los conocimientos de los estudiantes; sin embargo, el estudio aconseja plantear cambios en las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje para hacer más eficiente el esfuerzo y la inversión en los recursos de la enseñanza dados los resultados.

Los diferentes conocimientos evaluados no tuvieron idéntico comportamiento. En la evaluación nutricional antropométrica aumentaron en el postest aunque no fueron significativas estadísticamente; en relación a la evaluación nutricional subjetiva disminuyeron en el postest las respuestas correctas en relación a la primera aplicación del instrumento pero no fue una diferencia estadísticamente significativa. Fueron estadísticamente significativas el aumento de respuestas correctas en el postest, la evaluación nutricional bioquímica y el diagnóstico nutricional integral. También hubo un aumento global significativamente estadístico para el postest en su conjunto, en relación al pre-test, con un promedio en el postest de 21, 63 (18-25) preguntas correctas de 28, mientras que en el pretest fue de 20,05 16-24) ($p = 0,013$).

Sin lugar a dudas conocer el tipo de prueba realizado resultaría clave para valorar en qué medida puso en juego habilidades superiores, o se limitó a la memorización. Por otro lado, seguramente resulta importante conocer la metodología y experiencias de aprendizaje realizadas en la práctica por los



estudiantes en ese semestre, que parece no haber contribuido en la mejora de algunos conocimientos que debieron ser aplicados en la práctica pre-profesional.

4- Encuentro entre la práctica profesional de los licenciados en nutrición y la formación universitaria

Acuerdo de perfil y áreas de actuación y funciones profesionales para países del MERCOSUR

El Comité de Nutricionistas del MERCOSUR (CONUMER), está integrado por la Federación Argentina de Graduados en Nutrición (FAGRAN), el Conselho Federal de Nutricionistas de Brasil (CFN), la Asociación Paraguaya de Graduados en Nutrición (ASPAGRAN) y la Asociación Uruguaya de Dietistas y Nutricionistas (AUDYN). Ahora además están incorporados la Asociación de Nutricionistas de Chile y Venezuela.

El CONUMER en 2009, aprobó el documento elaborado por el Subcomité de Enseñanza relativo a “Estándares para la formación superior universitaria de la carrera Nutrición” (anexo 2).

En este documento se expresa el perfil profesional definido como:

“El Nutricionista es el profesional de nivel universitario con capacidades, conocimientos, habilidades, con sólidos principios éticos, bases científicas y actitud que le permitan actuar con responsabilidad social en todas las áreas del conocimiento, en el que la alimentación y la nutrición sean necesarios para la promoción y recuperación de la salud, para la prevención de enfermedades de los individuos y grupos poblacionales, contribuyendo a la mejoría y mantenimiento de la calidad de vida.”

En relación a la Misión de las instituciones educativas expresa que:

“La Formación Superior Universitaria en Nutrición debe incluir entre sus objetivos que los graduados tengan: las competencias mínimas para el desempeño profesional requerido por la legislación y normativas vigentes; las actitudes necesarias para su formación permanente, independientemente de su futura orientación de posgrado”.

Es así como en el anexo de este documento, se especifican cuales serían estas competencias y habilidades mínimas. Desde sus aspectos programáticos, se proclama que la formación universitaria debe poner énfasis en las problemáticas alimentario nutricionales sectoriales, regionales y nacionales, como lo revela la responsabilidad adjudicada a las universidades en formar profesionales que respondan adecuadamente a los problemas y necesidades de los ciudadanos y organizaciones.

También se cuenta como antecedente la definición de las áreas de actuación de los nutricionistas, atribuciones y parámetros numéricos por área de actuación de la resolución del Conselho Federal de Nutricionistas de Brasil (CFN) N° 380/2005. Cabe señalar que la profesión está legislada exclusivamente en este país del MERCOSUR.

Se adjuntan las Actividades Profesionales exclusivas o reservadas al título aprobadas en el XVI CONUMER en Chile en el 2008 (anexo 3) y la revisión y ampliación de este tema con las Atribuciones Principales y Específicas en fase de discusión (anexo 4). Se colocan en *itálica* las atribuciones que están siendo armonizadas por los países, habiendo acordado las restantes.

El perfil profesional y la descripción detallada de las atribuciones por área de actuación y locales de trabajo deben constituir la base para organizar las acciones educativas. A efectos de favorecer un análisis y a modo de ejemplo, ordenamos las atribuciones del licenciado en nutrición en el área clínica en un hospital, tipificando las mismas según su correspondencia con dimensiones y tipo de función.

Atribuciones/competencias del egresado/egresante en hospitales y clínicas según documento CONUMER organizadas por dimensión y función.

Dimensión	Función	Atribución/competencia
Humanística	Ética	
	Vincular	Orientar y educar alimentaria y nutricionalmente a usuarios y familiares
	Grupal	Recurrir a otros profesionales y/o solicitar asistencia técnica especializada Integrar el equipo multidisciplinario, con participación plena en la atención prestada al usuario Colaborar en la formación de profesionales y del futuro profesional en el área específica orientando prácticas en terreno y participando de programas de entrenamiento
Dimensión	Función	Atribución/competencia
Técnica	Asistencial	Definir, planificar, organizar, supervisar y evaluar las actividades de asistencia nutricional a los clientes
		Evaluar el estado nutricional de pacientes a partir del diagnóstico clínico, exámenes de laboratorio, anamnesis alimentaria y exámenes antropométricos
		Establecer la dieta del paciente, haciendo adecuaciones necesarias
		Prescribir complementos nutricionales cuando se a necesario
		Registrar, diariamente en la historia del paciente, la prescripción dietoterápica, la evolución nutricional, las interconsultas y el alta
		Elaborar la previsión del consumo periódico de alimentos para el alta o atención ambulatoria
	Instrumental	Solicitar los exámenes complementarios para el seguimiento de la evolución nutricional del usuario cuando sea necesario
Dimensión	Función	Atribución/competencia
	Transformativa	Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación

Procesal	Metodológica	Desarrollar manuales de especificaciones de dietas Planificar implementar y coordinar la Unidad alimentación y nutrición de acuerdo con las atribuciones establecidas para el área de alimentación colectiva Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados
	De autoconocimiento	

Aparecen debilidades en la dimensión procesal en particular la metodológica con el desarrollo del pensamiento crítico y toma de decisiones, aplicación del método científico, imbricadas en las tareas asistenciales. También las relativas a la necesaria autoevaluación que es crítica en el accionar profesional.

Sin embargo, en el perfil de egreso se marcan los principios éticos, las bases científicas y actitud responsable, aspectos referidos a la dimensión humanística. También expresa la formación de actitudes necesarias para su formación permanente, que alude a la dimensión procesal. Así como lo marcáramos para la definición de competencias en el Plan de Estudios de licenciados en nutrición, creemos necesario incorporar en las atribuciones/tareas de los profesionales para las diferentes áreas y locales o unidades de trabajo, aquellas vinculadas a las dimensiones procesales y humanísticas que son las que no se desarrollan con igual detallismo que las tareas técnicas. Su omisión o debilidad en la formulación podría expresar o la inclusión implícita en las tareas técnicas o su desvalorización en el desempeño profesional.

Sin lugar a duda, estos documentos, deben constituirse en insumos para la formación de estudiantil, dado que no sólo expresan los campos de actuación del profesional, sino el alcance que tiene el desempeño de los profesionales en dichas áreas de actuación.

Interacción entre la formación de recursos humanos del área salud y el desempeño profesional

Es importante considerar la interacción existente entre la formación de recursos humanos de la salud y las políticas públicas. Un sistema de salud basado en la Atención Primaria debe dar garantía que los servicios de salud tengan capacidad de responder a las necesidades de la población centrándose en las personas, con atención integral a las necesidad, resolviendo, conteniendo y dando apoyo; los servicios deben estar orientados a la calidad, anticipándose a las necesidades, considerando los conocimientos clínicos, la actualización continua y los procedimientos adecuados de las intervenciones preventivas y curativas. Para ello se requiere tomar entre otras medidas la capacitación continua y la potenciación de habilidades de los trabajadores de la salud, mediante coordinaciones con las instituciones formadoras del recurso humano. Este factor puede incidir sobre los resultados medidos en términos de indicadores de salud tanto positivos como negativos o sea de pérdida de salud. Así el estado nutricional y desarrollo psico-social y la calidad de vida son positivos y la tasa de mortalidad bruta, tasas de mortalidad específica, años de

vida potencialmente perdidos, morbilidad entre otros lo son negativos. (Benia W y cols, 2008)

También pueden contribuir a los resultados de indicadores de atención de la salud como lo son la cobertura, accesibilidad, modelos de trabajo preventivos o asistencialistas. (León I, 2008)

Finalmente, con objeto de demostrar la utilidad de un instrumento metodológico para evaluar la competencia y desempeño profesional de los médicos en un policlínico de Cuba (Senado J, 2005) se estudió como indicador la mortalidad adulta.

Dicho objetivo implicó metodológicamente la observación pasos – habilidades en nuestro trabajo- en la asistencia a los pacientes: la recolección de la información, el registro e interpretación de la información y la conducta seguida. Con este instrumento se pretendió identificar las necesidades de aprendizaje de los profesionales en el primer nivel de atención. Se recogió información de las reuniones docentes de discusión de casos de adultos fallecidos consignando datos respecto a diferentes aspectos de la atención.

La recolección de la información abarcó: la entrevista, el examen físico, otras entrevistas y encuestas, instrumentos e indicadores empleados y las valoraciones de exámenes complementarios. El registro e interpretación de la información incluyó la confección de la historia de salud familiar, la historia clínica individual, la integración sindrómica, la identificación y priorización de situaciones o problemas de salud y el proceso diagnóstico. Respecto a la conducta se evaluó la comprensión del plan de acción a ejecutar para establecer prioridades, las medidas terapéuticas, la comunicación con el paciente y la familia, el empleo racional de los recursos, la evaluación del cumplimiento y la efectividad del plan terapéutico y el seguimiento del problema del paciente.

Como vemos, metodológicamente se evaluaron la presencia y adecuación en el desempeño de tareas/competencias del orden técnico, procedimental y humanístico. También es importante mencionar que el estudio no solo identificó la presencia de las competencias y su grado de adecuación, sino también la comprensión existente en los profesionales respecto al plan de acción trazado para el abordaje individual y familiar de los pacientes fallecidos.

Los resultados detectaron deficiencias en la aplicación del método clínico, la detección y gestión de solución del problema de la persona. Se conoció la periodicidad y calidad de los encuentros profesional-paciente y sobre la calidad de la historia clínica individual. La promoción de salud y la prevención de enfermedades fueron desatendidas o mal atendidas; estas requieren particularmente habilidades de comunicación y enseñanza.

Se concluyó que el instrumento metodológico utilizado en esta investigación resultó útil para valorar la adecuación de desempeños/competencias de los profesionales poniendo en evidencia la necesidad de aprendizaje sobre conocimiento y prácticas del método clínico y las acciones de salud.

Influencia del ámbito externo e interno que condiciona las competencias específicas de los licenciados en nutrición

Una interesante investigación (Araújo De Souza, 2004) presenta una comparación entre las prácticas de licenciados en nutrición en hospitales de Brasil ubicado en la región metropolitana de Sao Pablo y Paris en Francia.

Con tal fin se seleccionaron 15 hospitales que se caracterizaron por la gestión de la atención nutricional reconocidos por su calificación para la atención de pacientes. Se pone de manifiesto en este trabajo no solo las diferencias respecto al uso de tecnología por los profesionales de

ambos países, sino también aspectos sociales, económicos, geográficos, históricos y antropológicos de la situación. Así se estudiaron variables relacionadas con el medio externo (social, demográfico e industrial) y el medio ambiente interno (características de los hospitales, la Unidad de alimentación y nutrición y los detalles de las actividades realizadas por los nutricionistas).

El trabajo muestra la necesidad de desarrollar en los profesionales habilidades técnicas y de organización, aumentando el flujo de información, mejorando la comprensión del cliente / paciente y de sus condiciones de vida. Particularmente se marca la necesidad de atender aspectos vinculados a la formación de los licenciados en nutrición.

Se reveló en el estudio, como una de las actividades más importantes para los nutricionistas, la gestión de la atención nutricional centrado en el cliente / paciente.

El alimento es un componente cultural importante para los individuos, aun cuando estén hospitalizados. La alimentación, es parte de la atención hospitalaria y por lo tanto implica en la atención nutricional un cambio en la percepción de la responsabilidad en el trabajo profesional.

Por esta razón el autor destaca las dimensiones biológicas y sociales que relacionan el alimento al hombre; también las que giran entorno a pacientes y familiares, trabajadores de la cocina, los colegas, nutricionistas y la relación simbiótica (alimentos, alimentos como recompensa, la codicia, la ansiedad, la cultura).

El autor se refiere al papel de la enseñanza en este tema en estos términos

“se debe reconocer el conocimiento como un edificio, en donde la relación profesor-alumno y “otros” actores, es fundamental para darse cuenta que las personas traen su historia, sobre el mundo, la vida, la alimentación y la nutrición.” En el proceso de formación del Licenciado en Nutrición se debe superar la visión de que la teoría debe llevarse a cabo, como si fueran verdades y las prácticas momentos en que estas verdades deben ser controladas, recogidas y clasificadas. La educación en nutrición no puede perder de vista la necesidad de integración de los conocimientos básicos acerca de los alimentos, la dieta, la nutrición y los seres humanos (biológicos, socioeconómicos, antropológicos), con el conocimiento aplicado en estas áreas.

En la estructura del sistema de salud brasileño, el cliente / paciente no es visto colectivamente; las acciones de salud individual y las acciones de tratamiento predominan frente a las preventivas. La integridad de las acciones puede ser uno de los objetivos que deben buscarse en la organización de la alimentación y la nutrición en el hospital, mediante el desarrollo de proyectos en asociación con instituciones educativas y estrategias de organización que abarcan los sectores de la producción de alimentos y la atención clínica y de nutrición.

Teniendo en cuenta la situación social, demográfica y de la industria en el contexto brasileño, algunas recomendaciones se señalan en esta investigación:

- Reforzar los conocimientos en alimentación y nutrición que participan en el cuidado de personas de tercera edad, no sólo relacionados con la nutrición y la higiene y la salud, también, los aspectos psicosensoriales y simbólicos.
- Reforzar los conocimientos en la alimentación y la nutrición, al grupo de adolescentes, dada la mayor susceptibilidad de este grupo a cambios bruscos en la conducta alimentaria (simplificación, sustitución u omisión de las comidas las comidas)
- Acceso permanente a la información sobre la legislación sanitaria de los alimentos, teniendo en cuenta la introducción de materias primas con la producción ecológica. Asimismo, está previsto, el acceso a la información sobre el uso de productos pre-elaborados y listos para el consumo teniendo en cuenta las posibilidades futuras para la regulación de estos productos.

También destaca aquellos aspectos vinculadas a la organización y enfoque del trabajo:

el trabajo en equipo, con toma de decisiones conjuntas; gestión del conjunta entre directivos y profesionales de las unidades de trabajo, como mecanismo articulador de conocimientos.

¿Cuáles serían entonces las condicionantes de las prácticas profesionales? El autor presenta factores coyunturales de Brasil y Francia, claves en las diversas prácticas llevadas a cabo por los licenciados en nutrición de los hospitales de ambos países. En las mismas se ven reflejadas que las acciones profesionales en relación a su importancia y alcance, están condicionadas a factores internos, en donde conceptos como la globalización podrían atender a dar una respuesta socialmente satisfactoria o sea debe estar acorde a las necesidades de la población. A fin de un mejor análisis, fueron agrupados los factores destacados por el autor y organizados en el siguiente cuadro que se desarrolla a continuación de éste.

Factores que influyen sobre las prácticas de los profesionales licenciados en nutrición

A las políticas y sistema de salud	-insuficiente inversión en la atención primaria -hospitales con diferente estadía
A los problemas de salud	-perfil epidemiológico de la población -nivel socioeconómico de la población -accesibilidad a servicios y bienes -composición demográfica -comportamiento de la población en relación a la alimentación y nutrición
Al desarrollo industrial y tecnológico	-el apoyo tecnológico para el control de calidad en la cadena de producción y suministro de alimentos; -innovación tecnológica de equipos -la informatización en la administración
A la formación profesional	-nivel de formación profesional

Políticas de salud y sistema de salud

Las características del sector de la salud, la insuficiente inversión en atención primaria y el desplazamiento de población hacia centros urbanos en busca de servicios especializados ofrecidos por el hospital contribuyen a definir las demandas de salud y nutrición dado efectos como por ejemplo la reducción del número de camas de hospitalización, la reducción de la complejidad y la especificidad de las enfermedades y sus complicaciones. La definición de servicios hospitalarios con diferentes categorías de estadía, hospitales de día e internación domiciliaria influyen sobre las competencias y contextos de aplicación de dichas competencias

y por otro lado, plantea nuevos retos para los profesionales. Estos retos están relacionados principalmente con las posibilidades de la atención nutricional de los países, debidas al fenómeno del envejecimiento.

Problemas de salud de la población

Las condiciones sanitarias de la población y la diversidad del perfil epidemiológico dentro de un mismo país -como acontece en Brasil- vuelve complejas las estrategias de nutrición y alimentación, por lo que requieren de una mayor habilidad para coordinar las diferentes actividades y recursos de gestión. Componentes como la disponibilidad de alimentos, accesibilidad económica y geográfica de alimentos y de servicios, condiciones ambientales, la composición demográfica y los indicadores de salud, el nivel de urbanización e industrialización de la sociedad y el comportamiento de la población en relación a la alimentación y nutrición con tendencias como la simplificación de comidas y formas de elaboración rápidas que resultan ser componentes de riesgo para la salud deben ser considerados.

Desarrollo industrial y tecnológico

El contexto industrial, relacionados con el apoyo tecnológico para el suministro de materias primas y equipos favorece el control de calidad en la cadena de producción y suministro de alimentos. Los nuevos conceptos en la producción de comidas colectivas, que -en Francia por ejemplo- se caracteriza por la elaboración de alimentos pre-elaborados y la innovación tecnológica en equipos trasladando esta tecnología al sector hospitalario a efectos de satisfacer las expectativas de los pacientes. La informatización de los procedimientos administrativos y el uso de programas que incluyen una interfaz para la producción de alimentos y la nutrición clínica, mostró un marco satisfactorio para el trabajo de los profesionales en Francia. Por el contrario, en Brasil, muchos de los procedimientos administrativos aún no están informatizados, lo que requiere más tiempo disponible para la nutrición clínica y la producción de alimentos para la realización de manuales, formularios, registros, formulación de pedidos y procesamiento de la información.

Formación de profesionales en nutrición y alimentación

Los nutricionistas en Brasil tienen mayor grado de especialidades y abarcan diversas áreas. Esta formación permite a los profesionales hacer frente a las dificultades inherentes a las características del entorno exterior (perfil epidemiológico complejo, la demanda diversificada, nivel de educación de la población y el escaso acceso a los bienes de consumo, el contexto de desarrollo industrial). También los factores internos que funcionan como amenazas (estructura compleja, los requisitos de certificación, la organización temporal de las actividades, la multiplicidad de acciones). La diversidad en el perfil profesional es debido a que en Francia, el nutricionista es un profesional capacitado en las escuelas técnicas. Los diplomas no son emitidos por el Ministerio de Salud, por lo tanto, los nutricionistas (dietistas) no pertenecen a la categoría de profesionales de la salud, como médicos, enfermeras, farmacéuticos, entre otros, lo que implica la necesidad de una reestructuración para mejorar la utilización y el reconocimiento de papel de estos profesionales y para la salud

En una síntesis el autor resume la práctica profesional en ambos países como:

la fragmentación de las operaciones, la imprevisibilidad vinculadas a la producción de alimentos (los recursos materiales, recursos humanos y estructura), la comunicación intensa con diversos interlocutores, el desplazamiento excesivo, la presión del tiempo, la demanda intensiva mental -especialmente cognitiva, para entender la información procedente de diversas fuentes (personas, las formas, el cliente / paciente), diagnosticar y las decisiones en el corto plazo. En Brasil, estos aspectos son más evidentes, debido a la naturaleza del entorno externo

Analizados por el autor aspectos coyunturales y fortalezas y debilidades en las prácticas profesionales favorecidos por dichos contextos, se marca luego cuales serían las tendencias que deberían considerarse en el trabajo profesional y por lo tanto en la formación de los profesionales para imprimir

calidad a la atención brindada. Las agrupamos y organizamos en el siguiente cuadro que se amplía en conceptos a continuación de éste.

Tendencias deseadas en las prácticas profesionales a considerar en la formación de licenciados en nutrición

Política de salud y papel del recurso humano	-el paciente centro de las políticas de calidad
Asistencia alimentario-nutricional	-calidad integral de la atención alimentario-nutricional -evaluar situación nutricional al ingreso -monitoreo de pacientes -consejería, educación nutricional y el Servicio de alimentación hospitalario -adecuación de recursos, organización a las necesidades de los pacientes
Vínculos profesionales	-intercambio e integración al equipo de salud
Gestión	-establecer indicadores de calidad en la asistencia alimentaria -auditorias de calidad y certificación -organización e interacción entre la nutrición clínica y la producción de alimentos -evaluar la alimentación ofrecida durante la producción previo al servicio -evaluar satisfacción de pacientes en nutrición en la atención clínica y los sectores de producción de comida. -comunicación horizontal y lateral (intergerencial) en la organización -evaluar el flujo operativo entre la producción de alimentos y la nutrición clínica (tiempo, equipo, materiales y personal). -optimizar la estructura de apoyo: recursos humanos, tecnológicos, mantenimiento

Política de salud y el papel del recurso humano:

El paciente debe ser centro en la políticas de calidad de alimentos y nutrición en los hospitales

Asistencia alimentario-nutricional

Se debe promover una alimentación que no solo satisfaga las necesidades nutricionales y de higiene sino que incorpore cualidades psicosensoriales y otras simbólicas para la población asistida. La optimización en la calidad nutricional, sensorial e higiénica para servir comidas con de acciones requiere de la evaluación de materias primas para controlar la distribución de las comidas. Junto a estas acciones importa la valoración del estado nutricional de los pacientes desde su admisión en los hospitales a efectos de poder priorizar adecuadamente en función de

las necesidades particulares. Instrumentos que permitan valorar la ingesta se relacionarían con la evolución del estado nutricional de los pacientes. Otra estrategia de intervención profesional a fortalecer, sería la asesoría con consejos sobre dieta, nutrición y salud, e información acerca de la unidad de alimentación y nutrición del hospital, la composición del menú y la alimentación hospitalaria disponible. Estrategias educativas podrían provocar el desarrollo de dinámicas grupales a efectos de explotar el conocimiento sobre los alimentos los métodos de preparación y la relación de los alimentos a la enfermedad, teniendo en cuenta la necesidad de aplicar las medidas preventivas.

Vínculos profesionales en la atención

Surge como necesidad, el adecuado intercambio de información entre los miembros del equipo de salud, participando de reuniones que contribuyan a evaluar en conjunto la situación del paciente integrando la valoración nutricional

Gestión

Resultaría claves en la gestión: el establecimiento de indicadores de calidad del servicio de comidas, considerando atributos psicosensorial y valor simbólico de la alimentación, teniendo en cuenta la percepción de los pacientes. Algunos de estos atributos pueden ser: la temperatura, el uso de condimentos, horario de las comidas, la presentación de la comida, la adaptación de las comidas especiales a los clientes (físicos, culturales). Es importante integrar auditorías de seguridad y salud a auditorías internas de calidad. Se debería evaluar el flujo operativo entre la producción de alimentos y la nutrición clínica en términos de tiempo, equipo, materiales y personal. Se requeriría formular estrategias de organización e interacción entre la nutrición clínica y la producción de alimentos con indicadores que evalúen la calidad nutricional (prescripción de la dieta y la planificación del menú y menú elaborado). Otro componente a evaluar en la calidad del servicio de alimentación y nutrición sería la alimentación ofrecida en diversos puntos del proceso previo a la etapa del servicio. Las encuestas de opinión y de satisfacción deberían integrar aspectos de la atención clínica nutricional y otras al servicio de alimentación, para lo cual en la elaboración de dichas encuestas debería participar personal del área de nutrición en la atención clínica y de los sectores de producción de comida. La gestión de la atención nutricional debería basarse en estructuras flexibles, descentralizadas, intensivas verticales pero intensificando principalmente la comunicación horizontal y lateral (intergerencial). Una gestión con este enfoque requiere de la optimización de estructuras de apoyo con formación del personal acorde a las necesidades; desarrollo de sistemas informáticos que pueden reducir las tareas administrativas repetitivas y un enfoque de mantenimiento preventivo y correctivo de las áreas de trabajo.

Como vemos, los desafíos planteados particularmente en el área de la nutrición clínica en la práctica hospitalaria, enfatizan fuertemente:

De las competencias procedimentales

La necesidad de planificación, organización, ejecución, monitoreo y evaluación del proceso de atención alimentario-nutricional. Las decisiones deberían tomarse considerando aspectos cuantitativos y análisis de costo-beneficio según las necesidades de la población en términos de tipo, magnitud y gravedad de los problemas de salud, con estrategias de intervención acordes. Utilizar el pensamiento crítico y el método científico en la información generada en este proceso adquiere particular importancia.

De las competencias técnicas

Estas son las referidas a la ciencia de la nutrición como a la ciencia de los alimentos. La interpretación de las necesidades integrales del paciente parecería ser central en la revisión de las tareas profesionales. La tendencia a la prevención considerando la evaluación del riesgo nutricional de los pacientes

desde el ingreso al hospital, así como la educación alimentario-nutricional debería enfatizarse como estrategia para evitar estadios más graves o secuelas de la enfermedad.

De las competencias humanísticas

La conciencia del trabajo centrado en el paciente se debería resaltar en el accionar profesional. Así también, la integración a grupos de trabajo procurando compartir responsabilidades y formas de trabajo más eficaces.

Lógicamente queda planteada en la investigación, que la formación de licenciados en nutrición debe reconocer los factores del ámbito externo e interno que orientan la definición de cuales competencias profesionales deben ser fortalecidas desde la enseñanza. Esto contribuye a que la educación superior responda adecuadamente en términos de valor social y motor de desarrollo con los profesionales que forma.

5- Conclusiones que orientan al trabajo de tesis

Creemos entonces que podríamos arribar a las siguientes conclusiones:

- es necesario posicionar a la formación universitaria con un rol que atendiendo a legítimos intereses sociales, mantenga su potencial emancipatorio
- aunque con muy diversas denominaciones y agrupamientos, las habilidades requeridas para la formación profesional pueden conjugarse en tres dimensiones: humanísticaa, técnica y procesal. Las mismas deben guardar un delicado equilibrio pues la enseñanza tiene que integrarlas con una visión holística en el desempeño profesional
- la definición de atribuciones/tareas para el licenciado en nutrición o competencias finales definidas en los Planes de Estudio, deberían incluir las tres dimensiones antes mencionadas, para prevenir que lo potencialmente implícito resulte para la enseñanza en una exclusión evitable, o mucho peor, una responsabilidad desvalorizada. Tales podrían ser los casos de la autoevaluación, el autoconocimiento, la formación permanente, el compromiso ético con el individuo, la familia, la comunidad, sus pares y otros actores, la capacidad de reflexión, análisis y toma de decisiones contextualizadas, la aplicación del método científico para estudiar problemas y crear conocimientos en el área de actuación
- la enseñanza de competencias o habilidades particularmente complejas trascienden al saber hacer; conjuga la comprensión, la elaboración de juicios y valores de la que debería estar impregnada la acción profesional
- el contexto externo como el contexto interno son factores contribuyentes a las fortalezas y debilidades de las tareas/competencias desarrolladas y requeridas en los licenciados en nutrición. La formación universitaria debe estar atenta a estos contextos a efectos de contribuir como fuerza positiva para fortalecer o revertir con la formación profesional según sea necesario

Por estas razones, creemos importante proponernos como tema de tesis estudiar uno de los espacios de formación del licenciado en nutrición de la UdelAR: la práctica hospitalaria de estudiantes en el Nivel Avanzado.

En búsqueda de una mayor comprensión acerca de cómo se dan algunos procesos al interior de un área disciplinar específica, la investigación se centraría en el área de nutrición clínica en el ámbito hospitalario, particularmente en la práctica en terreno. Creemos que “la práctica” suele pensarse como un espacio que enseña por sí mismo y se aprende por la mera experiencia; pensando además que en la práctica se aplica la teoría. La enseñanza debe imprimir en estos espacios de formación una intencionalidad expresa, que potencialice dicha experiencia como espacio de aprendizaje para los estudiantes.

Se justifica plenamente el tema, dado que la articulación teoría-práctica en tanto proceso genuino de aprendizaje en la adquisición de habilidades complejas de la profesión es un elemento significativo como dinamizador de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria, que posibilitan a los estudiantes, el desarrollo de aprendizajes orientados a la construcción del conocimiento (Lucarelli, 2003).

Deberemos considerar a partir de la revisión bibliográfica realizada en la monografía junto a otras referencias, tópicos como los que se puntualizan a continuación.

- **La adecuación de los conocimientos aplicados en la práctica en terreno** en sintonía con:
 - ✚ el nivel de desarrollo de algunas habilidades técnicas acordes a la disciplina: nutrición clínica en enfermedades médico quirúrgicas
 - ✚ la integralidad de las habilidades técnicas, con otras de orden humanista y procesal que surgen en el ámbito de práctica en terreno
 - ✚ las atribuciones profesionales que generan la responsabilidad social del licenciado en nutrición en el espacio hospitalario
 - ✚ el nivel de formación curricular en donde se ubica el estudio: nivel avanzado de la carrera
- **La comprensión alcanzada en algunas habilidades**, entendiendo que la acción adecuada es un intrincado complejo entre habilidades y juicios, en donde la acción está saturada de teoría, principios tácitos, comprensión y sabiduría práctica que no pueden separarse (Shön D, 1992).
- **La valoración de la práctica en terreno como práctica situada**, en la que el ambiente- humano, físico, organizacional- se integre desde la realización de un trabajo de deformación-reformación permanente que los conocimientos aplicados imponen (Andreozzi, 1998).

La autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que estas promueven. La “lucha/tensión” entre la academia y las organizaciones laborales están presentes en la formación profesional; sin embargo la práctica social es condición para la problematización y resignificación de saberes; interpelando en el aprendizaje la abstracción y descontextualización, que promueven conocimientos inertes, poco útiles, escasamente motivantes y de relevancia social limitada (Díaz Barriga F, 2003).



6- Anexos

Anexo 1-MODALIDADES BASICAS DE DESEMPEÑO

ESCUELA DE NUTRICION Y DIETETICA

Unidad de Nivel Profesional

MODALIDADES BASICAS DE DESEMPEÑO

ALCANCE DE LA MODALIDAD BASICA DE DESEMPEÑO EN EL CAMPO DE LA ATENCIÓN NUTRICIONAL INDIVIDUAL

En el proceso de atención ambulatoria las actividades deberán tener un significado integral, destacándose: el encuadre de la entrevista, los factores condicionantes de los hábitos alimentarios, la adherencia a las indicaciones, el grado de satisfacción del usuario y la comunicación escrita en los materiales de difusión como una estrategia para sustentar el interés del usuario y su permanencia en el programa de atención.

-describir las características de la población asistida en la Unidad; a través de la actividad desarrollada en la Unidad, así como de resúmenes de información que pudiera realizar sobre la población asistida en relación a grupo erario, motivos de ingresos, patologías asociadas etc.

-valorar la situación de salud al ingreso considerando la historia clínica, toda la información en ella consignada o a través de otras formas de comunicación que contribuyan a encuadras inicialmente la situación de ingreso y una valoración inicial sobre las necesidades nutricionales y características de la alimentación delineando el tipo de intervención profesional

-diagnosticar el estado nutricional al ingreso, estableciendo criterios de oportunidad para el tipo de indicador empleado según la valoración de la situación clínica al ingreso

-elaborar la historia nutricional y registrar en la historia clínica, con información oportuna para el caso sobre la intervención profesional, indicación nutricional, cálculo de ingesta, adherencia y evolución del paciente, coordinación terapéutica. Este registro se llevará con conocimiento del profesional respecto a la información consignada y evaluando la adecuada progresión

-planificar la alimentación de los usuarios, el que podrá ser cualitativo, cuantitativo o semicuantitativo según el caso. El mismo deberá considerar información relevada en la entrevista y anamnesis. Se incluyen como ítems a



incluir: objetivos del plan, meta, guía diaria de consumo, plan de menú, distribución de alimentos y preparaciones en la semana, alimentos y preparaciones recomendadas y desaconsejadas, recetario, recomendaciones

-evaluar la adherencia al plan de alimentación, consignando la información en la historia dietética y clínica

-evaluar la evolución, considerando para ello entrevistas, encuestas dietéticas y otros indicadores del estado nutricional

-educar a usuarios y familia, en forma incidental o programada según lo disponga el Servicio o Centro

-producir material de apoyo para la comunicación de planes, de acuerdo a los recursos que posea el Servicio o Centro

-administrar documentos, deberá consignar la información requerida en tiempo y forma según lo dispuesto por el Servicio o Centro. Se valorará el registro en **historia clínica**, con datos oportunos al caso sobre la intervención profesional, indicación nutricional, cálculo de ingesta, adherencia y evolución del paciente, coordinación terapéutica. Este registro se llevará con conocimiento del profesional respecto a la información consignada y evaluando la adecuada progresión. Registro en la **ficha dietética o historia nutricional**, consignando toda la información oportuna al caso: datos personales, antecedentes, motivo de ingreso, diagnóstico, valoración del estado nutricional, prescripción médica, exámenes clínicos solicitados e informados, cálculo de necesidades y guía de consumo, valoración de la ingesta, intolerancias, rechazos, preferencias

ALCANCE DE LA MODALIDAD BASICA DE DESEMPEÑO EN EL CAMPO DE LA ATENCIÓN NUTRICIONAL HOSPITALARIA

En el proceso de atención en la internación, las actividades deberán tener un significado integral, destacándose: la adaptación del paciente a su situación de enfermedad; la entrevista como una instancia educativa; la consideración de hábitos y adecuación a la terapéutica; y los alimentos servidos al paciente como un instrumento motivador y educativo. Se enfatiza la postura profesional en relación a la identidad y defensa de ideas, fundamentación y argumentación, comportamiento ético, actitud con usuarios, personal equipo de salud y con otros actores intervinientes en el proceso. Se estimulará a desarrollar estudios que contribuyan a mejorar la atención.

-describir las características de la población asistida en la Unidad, a través de la actividad desarrollada, así como de resúmenes de información que pudiera realizar sobre la población asistida en relación a grupo erario, motivos de ingresos, patologías asociadas, promedio días de internación, promedio de dietas estándares y menús especiales

-valorar la situación clínica al ingreso, considerando la historia clínica, toda la información en ella consignada o a través de otras formas de comunicación que contribuyan a encuadrar inicialmente la situación de ingreso y una valoración inicial sobre las necesidades nutricionales y características de la alimentación delineando el tipo de intervención profesional

-valorar el estado nutricional, estableciendo criterios de oportunidad para el tipo de indicador empleado según la valoración de la situación clínica al ingreso

-planificar la alimentación de los pacientes. Implica que deberá conocer la planificación de menús del Servicio y los patrones nutricionales de los menús, así como la forma en que resuelve el Nutricionista situaciones que no son respondidas a través del plan. El menú servido deberá contribuir con la educación de los usuarios, de forma que estos puedan ver reflejado en el servicio de comidas, las recomendaciones brindadas. En la planificación deberá definir la indicación nutricional según las necesidades nutricionales y prescripción médica. Se realizará cálculo de la guía de consumo del paciente jerarquizando el tipo de problema, considerando disponibilidad de alimentos y patrones de menú. Se realizará control de ingesta con criterio de pertinencia realizando el cálculo correspondiente. Se planificará el menú siguiendo los patrones establecidos por el Servicio y en los registros dispuestos para tal fin

-formulación de pedidos de dietas y alimentos. Se realizará de acuerdo al sistema estipulado por el Servicio, considerando los patrones de patrones de menú y planificación de dietas no contempladas por los patrones. Se emplearán los registros para esta etapa.

-evaluar la adherencia al tratamiento y la evolución del paciente.

Considerando diferentes métodos e indicadores (documentos, registros, ficha dietética, historia clínica, comunicaciones con equipo de salud, entrevista a paciente y familiares), estableciendo criterios de oportunidad en relación a la importancia que el tratamiento tenga en la situación clínica. Esta evaluación deberá ser informada al equipo de salud a efectos de que pueda ser un insumo para decidir la conducta terapéutica nutricional y del equipo de salud

-evaluar la satisfacción de los pacientes, considerando diferentes métodos e indicadores a efectos de emplearlos como insumos para la planificación de la alimentación y gestión del Servicio

-educar a pacientes y familias. Considerando las entrevistas con pacientes y familiares como instancias educativas. Se considera la realización de actividades grupales planificadas según la dinámica de la Unidad o proyectos del Servicio

-evaluar la adecuación cualitativa y cuantitativa entre la formulación de pedido de dietas con las distribución y/o servicio a pacientes. Se considerará para la evaluación el control de las cantidades de dietas pedidas y la adecuación de las porciones según los sobrantes y faltantes; considerará en la evaluación la disponibilidad y cumplimiento de los estándares de las porciones para el servicio como factor incidente en el rendimiento. Se atenderá los factores que estén incidiendo en las características sensoriales que se relacionen con la aceptabilidad del menú servido. Se realizarán las coordinaciones necesarias para los ajustes que se requieran en el servicio de comidas

-administrar recurso humano. Deberá conocer el número de cargos, niveles de dependencia, formas de comunicación, descripción y especificación, formas de ingreso y ascenso, régimen de trabajo, sistema de evaluación a efectos de contextualizar la administración de los RRHH. En relación a impartir directivas al personal de la Unidad se considera que esto es deseable que se realice en forma progresiva, consultando y comunicando al Nutricionista de la Unidad en cualquier caso. La asignación de tareas debe sustentarse en la descripción de actividades para los cargos. No se considerará como actividad del practicante la redistribución de personal a cargo, aunque es altamente conveniente que participe del análisis que realiza el profesional de la Unidad para la administración del recurso humano

-educar en servicio. El rol profesional deberá considerar la educación en servicio a funcionarios dependientes de la Unidad de hospitalización. La misma podrá ser no programada o programada siempre que sea una línea de trabajo fijada por el Servicio



-controlar la higiene de RRHH, planta física y equipo según normativa. Se deberá conocer y considerar la normativa del Servicio promoviendo la aplicación de buenas prácticas de higiene en el RRHH, planta física y equipo. Se establece como actividades prioritarias el control higiénico de los alimentos (tiempos/temperaturas) durante la conservación y servicio de alimentos, las prácticas de higiene del equipo y planta física; la disposición y manejo de residuos. En relación a los RRHH se considera la necesidad de establecer y/o cumplir buenas prácticas de higiene personal, favoreciendo el adiestramiento y educación en Servicio

- administrar documentos. Deberá consignar la información requerida en tiempo y forma según lo dispuesto por el Servicio. Se valorará el **registro en historia clínica** con información oportuna para el caso sobre la intervención profesional, indicación nutricional, cálculo de ingesta, adherencia y evolución del paciente, coordinación terapéutica. Este registro se llevará con conocimiento del profesional respecto a la información consignada y evaluando la adecuada progresión. Registro **de ficha dietética** consignando toda la información oportuna para el caso: datos personales, antecedentes, motivo de ingreso, diagnóstico, valoración estado nutricional, necesidades y guía de consumo, valoración de ingesta, intolerancias, rechazos y preferencias. **Registro de almacenamiento de preparaciones**, evaluando el suministro en los horarios planificados y la baja en caso de ser necesario según vencimiento de vida útil prevista. Se incluyen las **planillas de planificación de dietas y totalización de dietas de las Unidades de hospitalización**, así como los controles en los registros de stock de equipo. Se valorará que el registro se realice, se analice y sea empleado como insumo en el proceso de atención nutricional

ANEXO 1- ALCANCE Y MODALIDAD BASICA DE LAS ACTIVIDADES EN EL CAMPO DE LA PRODUCCIÓN INSTITUCIONAL E INDUSTRIAL DE ALIMENTOS

en el proceso de producción de alimentos, las actividades deberán tener un significado integral, enfatizando en este Campo, la identificación y evaluación de: sistema de control y evaluación de personal, planta física y equipo, de abastecimiento y distribución ; e identificación de factores de riesgo laboral . Dichas actividades se llevarán a cabo a través del estudio de **una línea de producción predeterminada**.

conocer las características de la población asistida por el Servicio en relación a la población considerando grupo etario, motivos de ingresos, patologías asociadas, promedio de días de internación, promedio de dietas estándares, menús especiales, en caso de ser un Servicio hospitalario

evaluar la planta física y equipamiento. Se considera este aspecto como componente esencial para contextualizar la producción de alimentos

administrar recurso humano. Conocer el número de funcionarios, cargos, niveles de dependencia, descripción y especificación, de los funcionarios que participan en la línea de producción preestablecida. Esto permitirá evaluar algunos de los aspectos vinculados con la administración del RRHH, en un contexto particular.

intervenir en el proceso de producción en los siguientes pasos:

representar gráficamente la línea de producción, estableciendo la secuencia operativa , a través de un **diagrama de flujo**

establecer patrones de calidad e inocuidad de alimentos. Para ello debe controlar que la producción mantenga las características establecidas por el Servicio considerando la composición nutricional de acuerdo a ingredientes: proporciones y porciones fijadas e inocuidad. En caso de no estar establecidas las características señaladas contribuirá a su definición y control

evaluar muestras de alimentos según especificaciones de compra, para al menos un ingrediente básico utilizada en la línea .

establecer y evaluar el cumplimiento de buenas prácticas de higiene (RRHH, y equipo) en procesos de elaboración de alimentos, en todas las etapas de producción desde la recepción hasta la distribución o servicio, según la normativa del Servicio, para al menos **un ingrediente básico** , utilizado en la preparación asignada . Para ello, deberá conocer y considerar la normativa,

promoviendo la aplicación de las buenas prácticas. Se establece como actividades prioritarias el control higiénico de los alimentos en recepción, almacenamiento, procesamiento, conservación o mantenimiento hasta la distribución (control de tiempos/temperaturas y prácticas de higiene y desinfección de alimentos de consumo crudo). En relación a los RRHH se considera la necesidad de establecer y/o cumplir buenas prácticas de higiene personal, (uniforme , conductas, prácticas.).

establecer puntos de control en el proceso de producción, de la línea seleccionada; controlar o verificar el control; analizar la información relevada, sugerir medidas correctivas en caso de ser necesario.

conocer el rendimiento , evaluar la existencia de un estándar de porción, establecer su variabilidad. En caso de necesidad proponer medidas correctivas para cumplir con un estándar de la porción.

Identificación y evaluación y diseño de documentos y registros

1-Diseñar la fichas técnica , para línea en estudio .

2-registros de abastecimiento: planilla de movimientos de stock y balance físico de alimentos; conformación de remitos

3-registros en sector de elaboración: planilla de pedido de dietas y menús, planilla de desglose de receta de la preparación asignada , planilla de producción. Deberá evaluarse la adecuación cualitativa y cuantitativa de la formulación de pedido de dietas con la producción. Se considerará para la evaluación el control de las cantidades de dietas pedidas (que incluyan la preparación en estudio) y la adecuación de las porciones según el estándar de la preparación. Se analizarán los factores que estén incidiendo en las características nutricionales de dicha preparación.

4-registros de control de higiene: de temperatura/tiempos, prácticas de higiene de RRHH, equipo, alimentos, productos, seleccionados como prioritarios, en la línea de elaboración de la preaparación en estudio.

5-registros de población asistida: planillas de usuarios atendidos, número de raciones o comidas servidas por tiempo de comida

En todos los casos, se estudiará la información requerida ,según lo dispuesto por el Servicio, para cumplir con la línea de producción asignada . Se valorará que los registros se analicen como insumo para la gestión. En caso de no estar establecidos los registros, el practicante deberá proponer registros que permitan el control.

ANEXO 1- ALCANCE DE LA MODALIDAD BASICA DE DESEMPEÑO EN EL CAMPO DE NUTRICION POBLACIONAL

El desempeño en este Campo puede darse a nivel local, departamental, regional o nacional. Las actividades deberán tener un significado integral, destacándose la integración al trabajo en equipo con profesionales y otros; la actitud de compromiso con la comunidad y grupos específicos atendiendo a las demandas emergentes y las enmarcadas en actividades que respondan a un proceso planificado; la investigación como una fuente de información permanente y retroalimentación.

Se podrá intervenir en las siguientes actividades:

- diseñar los protocolos para la ejecución de estudios epidemiológicos. Implica disponer de una revisión bibliográfica pertinente al objetivo inicial que se pretende con el estudio, recabar información de la institución, Servicio, comunidad, Programa en el que se va a realizar el estudio; precisar objetivo general y específicos del trabajo, identificar variables, conceptualizarlas, dimensionarlas, operacionalizarlas de acuerdo al contexto del trabajo
- se deberá planificar las etapas que permitan intervenir en cualquier fase de un Programa de intervención alimentario-nutricional. Es clave identificar a qué etapa o etapas está respondiendo el objetivo del estudio en el marco de un Programa de intervención alimentario-nutricional
- se deberán considerar en la planificación de actividades de educación alimentario nutricional, programada todas las etapas para el Proyecto del mismo, considerando las características y necesidades de la población, las necesidades identificadas por la institución o comunidad, los objetivos y metas pertinentes a los recursos materiales, financieros, humanos y al tiempo el asesoramiento en la gestión de servicios de alimentación colectiva estará fuertemente ligado a la estrategia de intervención a nivel de promoción y prevención que implica a un Servicio de Alimentación y Nutrición, particularmente en aquellas poblaciones más vulnerables. Para ello se debe trabajar fuertemente sobre el encuadre de la organización en la que se inserta el Servicio e identificar qué puntos clave del modelo de desempeño en el Campo de la producción institucional se requiere trabajo, así como su enlace con las necesidades biológicas-psicológicas y sociales que demanda particularmente la población asistida

ANEXO 2- ESTANDARES PARA LA FORMACION SUPERIOR UNIVERSITARIA DE LA CARRERA NUTRICION

C O N U M E R
COMITÉ DE NUTRICIONISTAS DEL MERCOSUR

ESTANDARES PARA LA FORMACION SUPERIOR UNIVERSITARIA DE LA CARRERA NUTRICION

INDICE

I. DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL	pág. 2
II. DE LA MISION INSTITUCIONAL Y OBJETIVOS	pág. 2
III. DE LA GESTION	pág. 3
IV. DE LA ADMISION	pág. 4
V. DE LA FORMACION	pág. 4
V.1. De los Aspectos Programáticos	pág. 4
V.2. De las Cargas Horarias Minimias, Contenidos Esenciales y Criterios de Asignacion de la Carga Horaria.....	pág. 5
1. Carga Horaria Mínima	pág. 5
2. Contenidos Esenciales.....	pág. 5
3. Criterios para la Formación Práctica.....	pág. 6
VI. DE LA INVESTIGACION Y EXTENSION	pág. 6
VII. DE LOS GRADUADOS	pág. 7
VIII. DE LOS DOCENTES	pág. 7
IX. DE LOS AMBITOS DE ENSEÑANZA	pág. 8
X. DE LOS CENTROS DE INFORMACION Y DOCUMENTACION.....	pág. 8
XI. DE LOS SERVICIOS Y FACILIDADES PARA EL ESTUDIO	pág. 9
XII. DE LA INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS MATERIALES	pág. 9
XIII. DEL PATRIMONIO Y RECURSOS FINANCIERO.....	pág. 9
ANEXO 1. Perfil del Nutricionista / Lic. en Nutrición.....	pág. 10
ANEXO 2. Contenidos esenciales de la Carrera.....	pág. 12

I. DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

1. Las instituciones en las que se desarrolla la Formación Superior Universitaria en Nutrición deben cumplir con lo establecido en la Ley de Educación Superior y deben ser congruentes y consistentes con la naturaleza de su propio estatuto.
2. La Formación Superior Universitaria en Nutrición debe desarrollarse en una Universidad o Institución Universitaria que tenga otros programas de formación de grado, cuyo ambiente académico promueva la generación y comunicación de conocimientos, así como la capacitación científica básica en Ciencias de la Alimentación y Nutrición, para asegurar la comprensión de los futuros adelantos científicos y tecnológicos, en un clima de libertad, justicia, solidaridad y de convivencia pluralista.
3. El marco institucional, base de la Formación Superior Universitaria en Nutrición, debe ser adecuado para la formación de profesionales, docentes e investigadores, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, responder las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales, tal como lo estipula la Ley de Educación Superior.
4. La Universidad o Institución Universitaria en que se desarrolla la Licenciatura en Nutrición debe estar constituida preferentemente sin fines de lucro.
5. El funcionamiento específico de la carrera debe estar reglamentado, y aprobado por las autoridades pertinentes.
6. La Carrera debe tener fundamentos éticos, pedagógicos y científicos que sustenten el Plan de Estudios y la programación de sus actividades.
7. Los Planes de Estudio y la programación de sus actividades debe ser consistente con el perfil académico-profesional enunciado en los objetivos.

II. DE LA MISION INSTITUCIONAL Y OBJETIVOS

8. La Formación Superior Universitaria en Nutrición debe definir explícitamente la misión, objetivos, filosofía y orientación pedagógica, las que deben ser coherentes con el perfil propuesto para sus graduados, dando cumplimiento a las disposiciones vigentes.
9. La misión institucional y los objetivos de la Formación Superior Universitaria en Nutrición deben orientar la planificación, el proceso de toma de decisiones, la ejecución de la gestión y las actividades de docencia, investigación y extensión.
10. Los objetivos de la Formación Superior Universitaria en Nutrición deben ser consistentes con la misión institucional, y en su conjunto deben responder al perfil del egresado que se desea lograr.
11. **La Formación Superior Universitaria en Nutrición debe incluir entre sus objetivos que los graduados tengan:**
 - las competencias mínimas para el desempeño profesional requerido por la legislación y normativas vigentes
 - las actitudes necesarias para su formación permanente, independientemente de su futura orientación de posgrado
12. Los programas de la Formación Superior Universitaria en Nutrición deben ser coherentes con sus objetivos.

III. DE LA GESTION



- 13.** La gestión institucional de la Carrera debe estar al servicio de la docencia, investigación y extensión, y contribuir positivamente a su desarrollo.
- 14.** Debe existir congruencia entre la planta académica, la matrícula, el personal administrativo, de acuerdo a los requerimientos del plan de estudio y sistemas vigentes de gestión de la información.
- 15.** Las autoridades de la carrera deben promover un ambiente de convivencia tal que permita la articulación entre docentes y alumnos, entre los docentes de las diferentes áreas y entre gestión, docencia, investigación y extensión.
- 16.** Las autoridades de la Carrera deben promover periódicamente los procesos de autoevaluación institucional de su Unidad Académica Específica (UAE), -entendiendo a esta como la denominación de la Carrera o Institución de Nutrición en cada país-, impulsando el mejoramiento de la Educación Superior.
- 17.** Las actividades planificadas deben ser divulgadas adecuada y oportunamente a los docentes, alumnos, no docentes, investigadores, extensionistas y graduados en general.
- 18.** Se debe disponer de un sistema de registro y procesamiento de la información académico-administrativa, oportuno, confiable y eficiente para un adecuado funcionamiento de la carrera.

IV. DE LA ADMISION

- 19.** Los interesados en ingresar a la carrera deben ser informados de los requisitos y desarrollo del proceso de admisión y características de la carrera.
- 20.** La relación entre el número de alumnos, recursos humanos, físicos y Centros de Práctica necesarios para la educación debe ser suficiente para permitir que cada estudiante pueda acceder a la experiencia establecida en el diseño curricular.
- 21.** Debe garantizarse que en los procesos de admisión no exista ningún tipo de discriminación en función de raza, religión, sexo u orientación sexual, edad o situación económico-social o influencias personales, políticas o económicas.
- 22.** Debe existir un registro del ingreso y del desempeño estudiantil.

V. DE LA FORMACION

V. 1. DE LOS ASPECTOS PROGRAMATICOS

- 23.** La Formación Superior Universitaria en Nutrición debe poner énfasis en las problemáticas alimentario nutricionales sectoriales, regionales y nacionales, para lo que se deberá tener en cuenta los aspectos bioéticos, psicológicos, sociales, culturales, económicos y políticos, además de los científicos-técnicos que lo capaciten en forma integral.
- 24.** En la formación de los alumnos se debe promover el aprendizaje de los métodos de investigación científica y su aplicación como herramienta necesaria para el análisis y la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje activo.
- 25.** Los contenidos esenciales para la Formación Superior Universitaria en Nutrición deben estar relacionados con todo el proceso de salud/enfermedad de la población, la familia y la comunidad, integrados a la realidad epidemiológica y profesional, proporcionando la integralidad de las acciones del cuidado en nutrición.



26. El Plan de estudios deberá contener asignaturas, módulos, seminarios, u otras denominaciones que respondan a las siguientes áreas de formación: ciencias biológicas y de la salud, alimentos, ciencias sociales y humanas, ciencias económicas y de la administración, salud pública, nutrición humana, transversalizadas por el área multidisciplinaria.

27. Los contenidos de las distintas asignaturas, módulos o cursos de la carrera deben ser seleccionados cuidadosamente por los docentes, asegurando su validez científica, congruente con el perfil del graduado, con los objetivos del Plan de Estudios, y aspectos ético y legales. Estos deben promover la construcción de conocimientos en niveles crecientes de complejidad, asegurando su integración horizontal y vertical.

28. Se debe garantizar en el estudiante, el desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes requeridas para el ejercicio de la profesión en las diferentes funciones y actividades enunciadas en los Alcances del Título o Perfil del Nutricionista y Lic. en Nutrición y sus competencias. (ANEXO I)

29. Todas las actividades educativas deben ser diseñadas en coherencia con los objetivos de la carrera y tener objetivos claramente definidos y metodologías para su implementación y evaluación.

30. La formación teórico-práctica debe privilegiar el contacto temprano con diferentes ámbitos relacionados con el futuro ejercicio profesional.

31. La evaluación del alumno debe ser integral y congruente con los objetivos y metodologías de enseñanza-aprendizaje previamente definidos.

32. Los docentes deben ser responsables de las decisiones respecto a la promoción de alumnos, en el marco de las normativas vigentes.

33. El resultado de la evaluación de los estudiantes debe integrarse en un legajo o registro, quedando disponible su utilización para docentes y autoridades que posean justificación educativa.

V.2. DE LAS CARGAS HORARIAS MÍNIMAS, CONTENIDOS ESENCIALES – o imprescindibles - Y CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE LA CARGA HORARIA PRÁCTICA.

V.2.1. De la Carga Horaria Mínima.

34. Debe garantizarse una carga horaria mínima de 4000 horas, correspondiendo para la práctica final obligatoria - entendida como la práctica final de grado, coincidente con el último año o período de la Carrera - u otra denominación equivalente, una carga horaria mínima equivalente al 20 %.

V. 2.2. De los Contenidos Esenciales.

35. El Plan de Estudios de la Carrera debe establecer los contenidos esenciales, los que estarán acompañados con la especificación de los ámbitos de aprendizaje, metodología de enseñanza y el tipo de práctica correspondiente.

36. Las materias, módulos, asignaturas u otras denominaciones deben explicitar los objetivos del aprendizaje, debiendo contemplarse en su formulación la evaluación que verifique el logro de dichos objetivos por parte de los educandos.

V. 2. 3. De los Criterios para la formación práctica

37. La Formación Superior Universitaria en Nutrición debe concluir con la práctica obligatoria final programada, supervisada y evaluada, en distintos ámbitos, la que debe realizarse una vez que los alumnos hayan

aprobado todas las asignaturas y/o módulos en los que el estudiante adquiere conocimientos, actitudes y destrezas consignadas en los contenidos esenciales. (ANEXO 2)

38. En la Práctica Final Obligatoria el porcentaje de horas asignadas a las actividades de formación práctica debe ser de un 80% como mínimo.

39. Las actividades de formación práctica deben ser planificadas, realizadas y evaluadas en forma congruente con los objetivos generales del currículum y el perfil del profesional que se desea formar.

40. Las actividades prácticas deben promover la integración de las diferentes áreas de formación.

41. Para la conclusión de la Formación Superior Universitaria en Nutrición el alumno deberá elaborar un trabajo final de grado bajo criterios metodológicos y supervisión docente.

VI. DE LA INVESTIGACION Y EXTENSION

42. La UAE debe fomentar el desarrollo de investigaciones y su articulación con la docencia.

43. La UAE debe desarrollar anualmente proyectos de investigación acreditados por organismos reconocidos de Ciencia y Tecnología.

44. A lo largo del proceso de formación de los estudiantes, deben preverse oportunidades para que éstos participen en investigaciones y llevar a cabo un Trabajo Final de Investigación previo a su graduación.

45. La UAE debe promover la vinculación interinstitucional para el abordaje y/o resolución de los problemas alimentario-nutricionales, nacionales y/o regionales.

46. La UAE debe desarrollar actividades de extensión universitaria debidamente programadas, en el marco de convenios orientados a la promoción de la salud y el bienestar de grupos específicos o de la población en general, con integración de alumnos y docentes en estas actividades.

VII. DE LOS GRADUADOS

47. Debe existir un registro del egreso.

48. La UAE debe desarrollar actividades de formación permanente.

49. La UAE debe desarrollar programas de formación académica de posgrado, institucionales o interinstitucionales.

VIII. DE LOS DOCENTES

50. La UAE debe contar con un plantel docente en número y composición adecuado y con dedicación suficiente que garantice las actividades de docencia, investigación y extensión programada.

51. El Cuerpo Académico debe acreditar formación y antecedentes adecuados a las funciones que desempeña

52. Los docentes deben participar en proyectos de investigación, extensión y gestión universitaria.

53. Los docentes deben tener responsabilidad en el diseño, implementación y evaluación del currículum. Debe haber sin embargo, una responsabilidad institucional integrada para el diseño y administración de un *currículum* coherente y coordinado.

54. Deben existir políticas claras, no discriminatorias y publicadas de los

sistemas de nombramientos, promoción y sanción de los docentes.

55. La UAE debe proveer oportunidades para que los docentes mejoren sus destrezas y conocimientos, no solo en sus disciplinas específicas, sino también en las metodologías de educación, evaluación y gestión educativa institucional.

56. Se debe proveer incentivos especiales para promover la investigación en Nutrición y tomar en cuenta la capacitación docente en los sistemas de promoción.

57. Los docentes deben ser evaluados periódicamente, de acuerdo a los mecanismos vigentes, y ser informados de sus progresos y debilidades. La opinión de los alumnos debe ser incluida en las evaluaciones del desempeño docente.

58. La UAE que requiera de la colaboración de profesionales de otras instituciones no universitarias para funciones docentes, debe integrarlos a las actividades curriculares mediante un reconocimiento formal.

59. En los servicios de salud o de otra naturaleza, en los que se desarrollen programas de grado, los pasantes, becarios y/o residentes pueden realizar actividades docentes, participando en la planificación, implementación y evaluación de los mismos.

IX. DE LOS ÁMBITOS DE ENSEÑANZA

60. El acceso y uso de todos los ámbitos de aprendizaje debe estar garantizado por la propiedad o por convenios que aseguren su disponibilidad y expliciten los horarios adecuados para la formación. La vigencia del Convenio debe ser por un lapso suficiente para garantizar la culminación de la Carrera.

61. Deben existir convenios escritos y debidamente autorizados que definan las responsabilidades de las diversas instituciones involucradas. Las autoridades de las Carreras deben tener conocimiento y responsabilidad sobre la formación que reciben sus estudiantes en los distintos ámbitos de aprendizajes.

62. La institución universitaria debe tener normas para acreditar los servicios de salud y otros ámbitos de práctica en función de los requisitos de formación.

63. Cuando la educación se imparta en lugares independientes de la sede central de la Facultad, Escuela o Instituto Universitario, las autoridades competentes de la carrera deben garantizar la calidad de la formación y experiencias educativas equivalentes para todos los estudiantes.

X. DE LOS CENTROS DE INFORMACION Y DOCUMENTACION

64. La UAE debe contar con un Centro de Información y Documentación Central y una página web institucional.

65. Los Centros de Información y Documentación Central deben contar con bibliografía actualizada bajo los formatos de libros, revistas científicas nacionales y extranjeras, redes de información y comunicación que permitan el acceso a publicaciones electrónicas nacionales y extranjeras y base de datos en línea, desde el sistema informático institucional y particular de los potenciales usuarios.

66. El Centro de Información y Documentación Central debe contar con un sistema de enlaces informatizado a fin de permitir permanente

actualización y difusión, con acceso desde la página web institucional, por parte de los usuarios.

XI. DE LOS SERVICIOS Y FACILIDADES PARA EL ESTUDIO

67. Deben existir mecanismos que contribuyan al desarrollo integral del estudiante durante el curso de su carrera universitaria, a saber: obra social y/o seguros, becas de ayuda económica y/o pasantías rentadas, actividades deportivas, recreativas y culturales, comedor o buffet universitario, voluntariado, entre otras.

XII. DE LA INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS MATERIALES

68. La UAE debe asegurar ámbitos de enseñanza que garanticen un ambiente favorable al trabajo intelectual y práctico de docentes y estudiantes. La infraestructura edilicia debe incluir oficinas y espacios para el normal desarrollo de las actividades de gestión, docencia, extensión e investigación.

69. Los recursos edilicios y materiales de las UAE s deben ser los necesarios para llevar a cabo la formación teórico-práctica de sus alumnos, debiendo contar con un laboratorio de alimentos.

70. La UAE debe prever el desarrollo progresivo de los recursos educacionales en consonancia con las exigencias del Plan de Estudios y de la evolución del conocimiento científico.

XIII. DEL PATRIMONIO Y RECURSOS FINANCIEROS

71. La UAE debe demostrar que posee los recursos patrimoniales y financieros necesarios para garantizar el cumplimiento de los objetivos, hasta la finalización de la carrera de los estudiantes admitidos.

72. La UAE debe contar con un presupuesto financiero con indicación de origen y destino de recursos, que aseguren el normal desarrollo de las actividades de gestión, docencia, investigación y extensión.

73. Debe existir una enumeración actualizada de la composición del patrimonio de la institución universitaria. Solamente se puede computar como integrando el patrimonio los bienes de propiedad de la institución en la que funcione la carrera a acreditar.

74. La Formación Superior Universitaria en Nutrición puede estar financiada desde diferentes fuentes. El origen de estos recursos no deberá comprometer la misión institucional, objetivos, ni la calidad de los programas educativos.

ANEXO 1

PERFIL PROFESIONAL del Nutricionista y Lic. en Nutrición

“El Nutricionista es el profesional de nivel universitario con capacidades, conocimientos, habilidades, con sólidos principios éticos, bases científicas y actitud que le permitan actuar con responsabilidad social en todas las áreas del conocimiento, en el que la alimentación y la nutrición sean necesarios para la promoción y recuperación de la salud, para la prevención de enfermedades de los individuos y grupos poblacionales, contribuyendo a la mejoría y mantenimiento de la calidad de vida.”

COMPETENCIAS Y HABILIDADES

1. Contribuir a la promover, mantener y recuperar el estado nutricional de los individuos y grupos poblacionales.
2. Aplicar conocimientos sobre la composición, propiedades y transformaciones de los alimentos y su aprovechamiento por el organismo en la atención nutricional del paciente.
3. Diseñar, desarrollar y evaluar políticas y programas de educación, seguridad y vigilancia alimentario-nutricional y sanitaria, considerando la influencia socio-cultural y económica que determina la disponibilidad, consumo y utilización biológica de los alimentos por los individuos y poblaciones, contribuyendo en la promoción de la salud a nivel local, regional y nacional.
4. Evaluar el estado nutricional, planificar, prescribir, analizar, supervisar y evaluar planes de alimentación y alimentos dietéticos para individuos sanos y enfermos;
 - a) entendemos que el término evaluación incluye el diagnóstico,
 - b) se entiende por alimento dietético: “alimentos industrializados envasados preparados especialmente que se diferencian de los alimentos ya definidos por el Código alimentario argentino por su composición y/o por sus modificaciones físicas, químicas, biológicas y de otra índole resultante de su proceso de fabricación o de adición, sustracción y sustitución de determinadas sustancias componentes. Están destinados a satisfacer necesidades particulares de nutrición y alimentación de determinados grupos poblacionales.
5. Desarrollar actividades de auditoría, asesoría y consultoría en el área de alimentación y nutrición.
6. Actuar en marketing en alimentación y nutrición.
7. Realizar la gestión de calidad de alimentos y servicios en el área de su competencia.
8. Desarrollar y evaluar nuevas fórmulas o productos alimentarios destinados a la alimentación humana.
9. Realizar investigación en el área de alimentación y nutrición.
10. Desarrollar y aplicar métodos y técnicas de enseñanza en su área de actuación (capacitación en servicio).
11. Desarrollar la enseñanza de la nutrición en los diferentes niveles del sistema formacional de educación.
12. Realizar educación alimentario-nutricional a nivel poblacional y a grupos específicos.

ANEXO 2

CONTENIDOS ESENCIALES DE LA CARRERA

CONTENIDOS ESENCIALES

BLOQUE BASICO

- Biología
- Anatomía
- Fisiología
- Fisiopatología
- Química General
- Bioquímica
- Bromatología
- Microbiología
- Parasitología
- Sociología



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- Psicología
 - Educación y didáctica
 - BLOQUE METODOLOGICO**
 - Metodología de la investigación
 - Bio-estadística
 - BLOQUE PROFESIONAL**
 - Ética
 - Farmacología
 - Economía
 - Epidemiología
 - Políticas de salud y alimentarias
 - Saneamiento ambiental y alimentario
 - Nutrición Humana o básica en los distintos ciclos biológicos
 - Nutrición en Salud Pública o poblacional
 - Evaluación del estado nutricional
 - Administración General
 - Administración de Servicios o Gestión de Servicios de Aliment.
 - Dietoterapia
 - Educación alimentario-nutricional
 - Tecnología de los alimentos
 - Técnica dietética
 - PRACTICA PROFESIONAL**
 - Práctica profesional en las áreas: clínica, alimentación colectiva y salud pública
 - Trabajo final
- Aprobado en XVII CONUMER, Montevideo, abril 2009.

ANEXO 3- ACTIVIDADES PROFESIONALES EXCLUSIVAS o RESERVADAS AL TÍTULO

CONUMER COMITÉ DE NUTRICIONISTAS DEL MERCOSUR

Aprobadas en XVI CONUMER, Viña del Mar, Chile, Octubre 2008.-

ACTIVIDADES EXCLUSIVAS:

Del conjunto de actividades profesionales reservadas al título, las que deben desarrollarse en forma exclusiva por el Nutricionista o Licenciado/a en Nutrición son las siguientes:

AREA PROFESIONAL “CLINICA”

- Planificación, organización, dirección, supervisión y evaluación de Serv. de A y N.
- Ejercer la dirección en todos los Servicios de Alimentación y Nutrición en instituciones de salud: públicas, privadas, de la seguridad social y de la sociedad civil; en el ámbito municipal, provincial y nacional.
- Evaluar y certificar el estado nutricional de personas y colectividades sanas y enfermas, a partir de la aplicación de diversos métodos e indicadores e interpretación de los resultados de otros métodos diagnósticos.
- Diseñar los protocolos para la prevención, diagnóstico y tratamiento nutricional de diversas patologías.
- Registrar en la historia clínica del paciente, la anamnesis alimentaria y/o historia nutricional, las intervenciones realizadas, progresiones y controles.
- Asistencia dietética hospitalaria, ambulatoria y a nivel de consultorios de nutrición y dietética en el ámbito público y privado, prescribiendo, planificando, analizando, supervisando y evaluando dietas para población sana y enferma.
- Planificar, organizar, ejecutar y evaluar programas de prevención de enfermedades, donde el componente alimentario sea causa y/o tratamiento.

AREA PROFESIONAL “ALIMENTOS”

- Ejercer la Dirección Técnica en empresas de catering y/o de alimentación o restauración colectiva, y en la industria alimentaria, en el área de su competencia.

AREA PROFESIONAL “NUTRICION PUBLICA o POBLACIONAL”

- Planificar, organizar, ejecutar, monitorear y evaluar políticas, planes y programas de promoción de la salud, prevención de enfermedades, control y rehabilitación de problemas de salud pública, vinculados a la seguridad alimentaria y nutricional de la población.
- Intervenir desde la óptica alimentario - nutricional en la planificación, ejecución y evaluación de políticas, planes y programas en salud,

desarrollo social, economía, turismo, agricultura, ganadería, deporte, industria, educación y otras áreas relacionadas con el desarrollo humano.

- Intervenir en la planificación y supervisión de programas de educación alimentario-nutricional, en distintos niveles de la Educación Sistemática y no sistemática.
- Realizar la valoración y el diagnóstico nutricional de poblaciones o comunidades.
- Planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar encuestas alimentarias con fines nutricionales.
- Realizar la planificación alimentaria para poblaciones sanas y enfermas, en cada uno de los estados biológicos.
- Planificar, ejecutar y evaluar, en el nivel local, las intervenciones nutricionales destinadas a la promoción de una alimentación saludable, con la participación de actores sociales involucrados en la problemática.
- Planificar, organizar, ejecutar, monitorear y evaluar programas de emergencia alimentaria en situaciones de catástrofe.
- Realizar, colaborar y/o asesorar en investigaciones referidas a alimentación y nutrición y todo lo relacionado a la actividad profesional.

OTRAS ACTIVIDADES PROFESIONALES RESERVADAS

- Dirigir Carreras de Grado en Nutrición.
- Enseñanza de materias profesionales de las carreras de Grado en Nutrición.
- Realizar auditorías, inspecciones, arbitrajes y peritajes en todos los aspectos relacionados con el ejercicio profesional, en los cuerpos legislativos y judiciales, en organismos privados o públicos: municipales, provinciales, nacionales e internacionales.
- Formar parte de comités de ética de diferentes organismos o instituciones, para el contralor del ejercicio profesional en las diferentes áreas de incumbencia.

ANEXO 4- REVISION CONUMER DE ATRIBUCIONES PRINCIPALES Y ESPECÍFICAS DEL NUTRICIONISTA

I. Alimentación Colectiva

- 1- Unidades de Alimentación y Nutrición (UAN)
- 2- Guarderías y Escuelas
- 3- Restaurantes Comerciales
- 4- Tercerización de servicios de alimentación
- 5- Empresas de Comercio de Canasta Básica

II. Nutrición Clínica

- 6- Hospitales y Clínicas
- 7- Consultorio ambulatorio público **y privado**
- 8- Consulta privada
- 9- **Consulta ambulatoria domiciliaria**
- 10- Bancos de Leche Humana
- 11- Lactarios
- 12- "Spas"

Nutricion poblacional o nutricion en salud publica

- 13- Programas Institucionales
- 14- Atención Primaria de Salud
- 15- Vigilancia Alimentario-Nutricional

III. Enseñanza

- 16- Docencia, Extensión, Investigación y Supervisión de práctica en terreno
- 17- Coordinación

IV. Otras

- 18- Industria de Alimentos
- 19- Deporte

ATRIBUCIONES PRINCIPALES Y ESPECÍFICAS DEL NUTRICIONISTA

1. AREA DE ALIMENTACIÓN COLECTIVA

1. Atribución Principal

Planeamiento, organización, dirección, supervisión e evaluación de Unidades de Alimentación y Nutrición.

2. Atribuciones Específicas por local de trabajo

1 En UAN: Restaurantes Industriales, Hospitales, Producción de Congelados, Preparaciones transportadas y catering

- 1.1 Participar de la planificación y gestión de los recursos económicos y financieros de la UAN.
- 1.2 Participar de la planificación, implementación y ejecución de proyectos de estructura física de UAN.
- 1.3 Planear y ejecutar la adquisición de instalaciones físicas, equipamientos y utensilios, de acuerdo con el avance tecnológico.
- 1.4 Planificar, coordinar y supervisar la selección, compra y mantenimiento de vehículos para el transporte de alimentos, equipamiento y utensilios.
- 1.5 Planificar planes de menú de acuerdo con las necesidades de los usuarios.
- 1.6 Planificar, coordinar y supervisar las actividades de selección, compra y almacenamiento de alimentos.
- 1.7 Coordinar y ejecutar los cálculos de valor nutricional, rendimiento y costo de las recetas.
- 1.8 Planificar, implementar, coordinar y supervisar las actividades de operaciones preliminares, preparación, distribución y transporte de preparaciones de alimentos.
- 1.9 Evaluar técnicamente las preparaciones culinarias.
- 1.10 Desarrollar manuales técnicos, rutinas de trabajo y recetarios.
- 1.11 Efectuar controles periódicos de la ingesta de los usuarios.
- 1.12 Planificar, implementar, coordinar y supervisar las actividades de higiene ambiental, vehículos de transporte de alimentos, equipamiento y utensilios.
- 1.13 Establecer e implementar formas y métodos de control de calidad de alimentos de acuerdo a la legislación vigente.
- 1.14 Participar del reclutamiento y selección de recursos humanos.
- 1.15 Coordinar, supervisar y ejecutar programas de entrenamiento y reciclaje de recursos humanos.

- 1.16 Integrar los equipos de atención a la salud ocupacional.
- 1.17 Participar de trabajos de la Comisión Interna de Prevención de Accidentes (CIPA).
- 1.18 Coordinar, supervisar y ejecutar las actividades referentes a informaciones nutricionales y técnicas de atención directa a los clientes.
- 1.19 Promover programas de educación alimentaria para clientes.
- 1.20 Detectar y encaminar a la jerarquía superior y las autoridades competentes, resúmenes sobre las condiciones de la UAN que impiden las buenas prácticas y/o que ponen en riesgo la salud humana.
- 1.21 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesional y/o sanitaria.
- 1.22 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.
- 1.23 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.
- 1.24 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

1.24.1.1.1 Centros de preescolares y Escuelas

- 1.25 Realizar evaluación nutricional y del consumo de alimentos de los niños.
- 1.26 Asegurar la adecuación alimentaria considerando las necesidades específicas de la faja etaria atendida.
- 1.27 Desarrollar programas de educación alimentario-nutricional, abarcando a los niños, padres, maestros, funcionarios y directores **y autoridades**.
- 1.28 Ejecutar la atención individualizada de los padres de los alumnos (**que así lo requieran**), orientándolos acerca de la alimentación del niño y de la familia.
- 1.29 Integrar el equipo multidisciplinario con participación plena en la atención prestada a los usuarios.
- 1.30 Planificar, implementar y coordinar la UAN de acuerdo con las atribuciones establecidas para el área de Alimentación Colectiva (ítems 1.1 a 1.24).

3 En Restaurantes Comerciales, Hoteles y Similares

- 3.1 Desarrollar programas de educación alimentario-nutricional para consumidores/clientes.
- 3.2 Planificar y ejecutar eventos apuntando a la concientización de los empresarios del área en cuanto a su papel en la salud colectiva.
- 3.3 Participar de equipos multidisciplinarios de control de calidad.
- 3.4 Coordinar y ordenar la visita de clientes a las áreas de la UAN.
- 3.5 Planificar, implementar y coordinar la UAN de acuerdo con las atribuciones establecidas para el Área de Alimentación Colectiva (ítems 1.1 a 1.24).

4 En Empresas de Tercerización de Servicios de Alimentación



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- 4.1 Cumplir y hacer cumplir la legislación del Programa de Alimentación del Trabajador (PAT).
- 4.2 Integrar el equipo responsable por el registro de los usuarios.
- 4.3 Coordinar los equipos de información al usuario final y de supervisión a los establecimientos.
- 4.4 Proponer la clausura de los establecimientos sin condiciones higiénico-sanitarias.
- 4.5 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesional y/o sanitarias.
- 4.6 Integrar los equipos de control de calidad en establecimientos comerciales.
- 4.7 Participar de equipos de educación al consumidor.
- 4.8 Promover programas de educación alimentario-nutricional para los clientes.
- 4.9 Planificar y ejecutar eventos, apuntando a la concientización de los empresarios del área en cuanto a su papel en la salud colectiva.
- 4.10 Actuar, apuntando a la mejoría y ampliación de la red afiliada.
- 4.11 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.
- 4.12 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.
- 4.13 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

1. En Empresas que comercializan canastas básicas

- 5.1 Cumplir y hacer cumplir la legislación del PAT.
- 5.2 Participar en la selección de proveedores de alimentos.
- 5.3 Coordinar la adecuación de la composición de la canasta básica a las necesidades nutricionales de los usuarios.
- 5.4 Coordinar las actividades de control de calidad de los alimentos que componen la canasta básica.
- 5.5 Coordinar y ejecutar las actividades de información al cliente, en cuanto al valor nutricional y a la manipulación y preparación de los alimentos.
- 5.6 Promover programas de educación alimentario-nutricional para los clientes.
- 5.7 Planificar y ejecutar eventos, apuntando a la concientización de los empresarios del área en cuanto a su papel en la salud colectiva.
- 5.8 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesional y/o sanitaria.
- 5.9 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.
- 5.10 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.
- 5.11 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

1. ÁREA DE NUTRICIÓN CLÍNICA

1. Atribución Principal



Asistencia dietoterápica hospitalaria y ambulatoria pública **y privada** y en consultorios privados de nutrición y dietética, prescribiendo, planificando, analizando, supervisando y evaluando dietas para enfermos.

Atribuciones Específicas por Local de Trabajo

6.1.1.1.1.1 En Hospitales y Clínicas

- 6.1 Definir, planificar, organizar, supervisar y evaluar las actividades de asistencia nutricional a los clientes.
- 6.2 Evaluar el estado nutricional de los pacientes a partir del diagnóstico clínico, exámenes de laboratorio, anamnesis alimentaria y exámenes antropométricos.
- 6.3 Establecer la dieta del paciente, haciendo las adecuaciones necesarias.
- 6.4 Solicitar los exámenes complementarios para el seguimiento de la evolución nutricional del usuario cuando sea necesario.
- 6.5 Recurrir a otros profesionales y/o solicitar asistencia técnica especializada, cuando sea necesario.
- 6.6 Prescribir complementos nutricionales, cuando sea necesario.
- 6.7 Registrar, diariamente, en la historia del paciente, la prescripción dietoterápica, la evolución nutricional, las interconsultas y el alta en nutrición.
- 6.8 Orientar y educar alimentaria y nutricionalmente a los usuarios y familiares.
- 6.9 Desarrollar manuales de especificaciones de dietas.
- 6.10 Elaborar la previsión del consumo periódico de alimentos **en ocasión del alta y derivar en caso que requiera atención ambulatoria**.
- 6.11 Orientar y supervisar la preparación y confección, rotulado, almacenamiento, distribución y administración de dietas **especiales**.
- 6.12 Integrar el equipo multidisciplinario, con participación plena en la atención prestada al usuario **a través de estudios de casos clínicos**.
- 6.13 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.
- 6.14 Colaborar en la formación de profesionales **y del futuro profesional** en el área **específica**, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.
- 6.15 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.
- 6.16 Planificar, implementar y coordinar la UAN de acuerdo con las atribuciones establecidas para el Área de Alimentación Colectiva (items 1.1 a 1.21).

6.16.1.1.1.1 En la Consulta Ambulatoria Pública y Privada



- 6.17 Evaluar el estado nutricional de los pacientes a partir del diagnóstico clínico, exámenes de laboratorio, anamnesis alimentaria y exámenes antropométricos.
- 6.18 Establecer la dieta del paciente, haciendo las adecuaciones necesarias.
- 6.19 Solicitar los exámenes complementarios para el seguimiento de la evolución nutricional del usuario cuando sea necesario.
- 6.20 Prescribir complementos nutricionales cuando sea necesario.
- 6.21 Registrar en la historia del paciente, la prescripción dietoterápica, la evolución nutricional, las interconsultas y el alta en nutrición.
- 6.22 Orientar y educar alimentaria y nutricionalmente a los usuarios y familiares.
- 6.23 Elaborar y/o controlar programas y proyectos específicos de asistencia alimentaria a grupos vulnerables de la población.
- 6.24 Integrar el equipo multidisciplinario con participación plena en la atención prestada al paciente.
- 6.25 Participar de la planificación y ejecución del entrenamiento, orientación, supervisión y evaluación del personal técnico y auxiliar.
- 6.26 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesionales y/o sanitaria.
- 6.27 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.
- 6.28 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.
- 6.29 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.
- 6.30 Desarrollar y promover el recetario con ejemplos de formas de preparación.**

8.1.1.1.1 En Consultorios Privados

- 8.2 Evaluar el estado nutricional del paciente, a partir del diagnóstico clínico, exámenes de laboratorio, anamnesis alimentaria y exámenes antropométricos.
- 8.2 Establecer la dieta del paciente, haciendo las adecuaciones necesarias.
- 8.3 Solicitar exámenes complementarios para el acompañamiento de la evaluación nutricional de la evolución del paciente, cuando sea necesario.
- 8.4 Prescribir complementos nutricionales, cuando sea necesario.
- 8.5 Registrar en la historia clínica del usuario la prescripción dietoterápica, la evolución nutricional del paciente, las interconsultas y el alta en nutrición.
- 8.6 Recurrir a otros profesionales y/o solicitar asistencia técnica especializada, cuando sea necesario.
- 8.7 Desarrollar y promover el plan de alimentación con ejemplos de formas de preparación.
- 8.8 Orientar y educar alimentaria y nutricionalmente a los usuarios y familiares.
- 8.9 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesionales y/o sanitaria.

8.10 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.

8.11 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.

8.12 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

8.13 Orientar y educar alimentaria y nutricionalmente a los usuarios y familiares.

8.14 Integrar el equipo multidisciplinario con participación plena en la atención prestada al paciente.

9 En Consulta ambulatoria en domicilio (Uruguay)

9.1 Asistir a pacientes con alimentación via oral o enteral en domicilio que requieran seguimiento nutricional.

9.2 Evaluar el estado nutricional de los pacientes a partir del diagnóstico clínico, exámenes de laboratorio, anamnesis alimentaria y exámenes antropométricos.

9.3 Establecer la dieta del paciente, haciendo las adecuaciones necesarias.

9.4 Valorar evolución nutricional y tolerancia planificando visitas periódicas.

9.5 Educar y supervisar al personal a cargo en la elaboración de fórmulas enterales (manipulación higiénica).

9.6 Educar a familiares e instituciones de cuidados de ancianos respecto a elaboración, higiene y administración de alimentación via oral o enteral.

9.7 Solicitar exámenes complementarios para el acompañamiento de la evaluación nutricional de la evolución del paciente, cuando sea necesario.

9.8 Elaborar registros para seguimiento nutricional en domicilio, estadísticas y pedidos de recursos materiales.

9.9 Recurrir a otros profesionales y/o solicitar asistencia técnica especializada, cuando sea necesario

9.4.1.1.1 En Bancos de Leche Humana

10.1 Incentivar la lactancia materna.

10.2 Promover campañas para captar donantes de leche humana, divulgando las actividades del Banco de Leche Humana.

- 10.3 Garantizar la calidad higiénica-sanitaria de la leche humana, desde la recolección hasta su distribución.
- 9.5 Establecer el control cuantitativo de leche humana recolectada y distribuída.
- 9.6 Promover la orientación, educación y asistencia alimentaria y nutricional a las madres.
- 9.7 Orientar y educar alimentaria y nutricionalmente a la familia y a la comunidad.
- 9.8 Participar de la planificación y ejecución de programas de entrenamiento para personal técnico y auxiliar.
- 9.9 Integrar el equipo multidisciplinario con participación plena en la atención prestada al usuario.
- 9.10 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.
- 9.11 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesionales y/o sanitaria.
- 9.12 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.
- 9.13 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

9.13.1.1.1.1.1

En Lactarios

- 11.1 Normatizar los métodos, rutinas y fórmulas para el servicio.
- 11.2 Educar y supervisar al personal encargado del sector sobre el cumplimiento de las normas de elaboración e higiene.**
- 11.3 Planificar, dirigir y **supervisar** los cuidados dietéticos e higiénico-sanitarios del servicio.
- 9.14 Determinar necesidades de alimentos y materiales en forma periódica, mediante el uso de registros sobre: total de lactantes asistidos, consumo de fórmulas y mamaderas, materiales utilizados.**
- 9.15 Promover la orientación a los responsables de los niños en cuanto a la preparación y dilución de las preparaciones en el momento del alta y de los retornos programados.
- 9.16 Prescribir complementos nutricionales, cuando sea necesario.
- 9.17 Promover la orientación, educación y asistencia alimentaria y nutricional a los usuarios y familiares.
- 9.18 Integrar el equipo multidisciplinario con participación plena en la atención prestada al usuario.
- 9.19 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesionales y/o sanitaria.
- 9.20 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.
- 9.21 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.
- 9.22 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

- 9.23 Planificar, implementar y coordinar la UAN de acuerdo con las atribuciones establecidas para el Área de Alimentación Colectiva (ítems 1.1 a 1.21).

9.23.1.1.1.1.1

En "Spas"

12.1 Evaluar el estado nutricional del paciente, a partir del diagnóstico clínico, exámenes de laboratorio, anamnesis alimentaria y exámenes antropométricos.

12.2 Establecer y acompañar la dieta del usuario.

12.3 Solicitar exámenes complementarios para el acompañamiento de la evolución nutricional del usuario, cuando sea necesario.

9.24 Prescribir complementos nutricionales, cuando sea necesario.

9.25 Registrar en la historia clínica del usuario la prescripción dietoterápica, la evolución nutricional del paciente, las interconsultas y el alta en nutrición.

9.26 Orientar y educar alimentaria y nutricionalmente a los usuarios y familiares.

9.27 Integrar el equipo multidisciplinario, con participación plena en la atención prestada al usuario

9.28 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesionales y/o sanitaria.

9.29 Desarrollar investigaciones y estudios relacionados con su área de actuación.

9.30 Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando en programas de entrenamiento.

9.31 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

9.32 Planificar, implementar y coordinar la UAN de acuerdo con las atribuciones establecidas para el Área de Alimentación Colectiva (ítems 1.1 a 1.21).

2. AREA DE NUTRICION POBLACIONAL O NUTRICION EN SALUD PUBLICA

1. Atribución Principal

Educación, orientación y asistencia nutricional a colectividades, para la atención primaria de la salud.

B. Atribuciones Específicas en todas las áreas: Atención Primaria de la Salud y en la Vigilancia Sanitaria

13 Realizar estudios epidemiológicos que permitan:



- **describir la distribución y magnitud de los problemas nutricionales en distintos grupos socio-económicos, de edades, sexo, ocupacionales, entre otros.**
- **Identificar los factores causales de estos problemas.**
- **Proporcionar la información necesaria para planificar y gestionar servicios y programas para la prevención, control y tratamiento de dichos problemas.**
- **Planificar, desarrollar, monitorear y evaluar programas de intervención nutricional con énfasis en la promoción y prevención, orientadas al campo ocupacional, la educación formal, grupos de riesgo o para la población en general.**
- **Asesorar en el planteamiento de objetivos nutricionales en las políticas, planes y programas de desarrollo nacional y sectorial.**
- **Participar de la Comisión responsable de la planificación de planes alimentarios y nutricionales a nivel regional o nacional.**
- **Diseñar y desarrollar un sistema de vigilancia de la seguridad alimentaria y nutrición a nivel de la comunidad, región o nacional.**
- **Diseñar, organizar, desarrollar y evaluar programas de formación y actualización en nutrición dirigidos al personal de salud, profesionales de la enseñanza, manipuladores de alimentos, entre otros.**
- **Estimular y participar en las iniciativas llevadas a cabo por los medios de comunicación social en temas de alimentación y nutrición.**
- **Asesorar y consensuar modificaciones en los procesos de elaboración de la industria alimentaria (suplementación o modificación de la composición de algunos alimentos) que puedan ayudar a conseguir el perfil marcado en los objetivos y guía nutricionales vigentes.**
- **Asistencia nutricional individual o a grupos afectados por alguna patología común en el primer nivel de atención.**
- **Colaborar en la formación de estudiantes de grado y egresados de nutrición, orientando en las prácticas en terreno y participando de programas de entrenamiento de carácter multiprofesional en el marco de Atención Primaria de Salud.**
- **Participar en la actualización, revisión y modificación de la legislación sobre la calidad e inocuidad de los alimentos; así como en optimizar la infraestructura del sistema de control de alimentos.**
- **Integrar el equipo técnico responsable de la vigilancia epidemiológica y de control de enfermedades transmitidas por alimentos.**
- **Participar en el Comité de Crisis en la planificación de la asistencia nutricional en situaciones de desastres.**
- **Participar en equipos multidisciplinares destinados a planificar, implementar, controlar o ejecutar políticas, programas, cursos, investigaciones o eventos.**

- Dirigir a las autoridades de fiscalización profesional y de registro empresarial, informes sobre condiciones y prácticas inadecuadas de salud colectiva y/o que impiden la buena práctica profesional.
- Promover programas de educación alimentario-nutricional y orientación sobre la correcta manipulación de los alimentos.
- Integrar comisiones técnicas de regulación de procedimientos relativos a alimentos.
- Colaborar con las autoridades de fiscalización profesional.
- Desarrollar investigaciones y estudios relacionados a su área de actuación.
- Colaborar en la formación de profesionales en el área de la salud, orientando prácticas en terreno y participando de programas de entrenamiento.
- Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

Sustento filosófico del desempeño en esta área: Los problemas vinculados a la alimentación y nutrición de un grupo o de la población en general requieren de un proceso de reflexión y análisis de su magnitud así como de las soluciones desde una perspectiva interdisciplinaria, multisectorial y con participación de la comunidad.(URUGUAY)

2. ÁREA DE ENSEÑANZA

A. Atribución Principal

Dirección, coordinación y supervisión de cursos de graduación **y post-graduación** en nutrición; enseñanza de materias profesionales de los cursos de graduación **y post-graduación** en nutrición y de las disciplinas de nutrición y alimentación en los cursos de graduación **y post-graduación** en el área de la salud y otras afines.

1. Atribuciones Específicas por Áreas de Trabajo

14.1.1.1.1 En Docencia, Extensión, Investigación y Supervisión de Prácticas en Terreno

- 14.2 Elaborar la planificación de la enseñanza.
- 14.3 Planificar y administrar las aulas.
- 14.4 Planificar y elaborar materiales auxiliares educativos.
- 14.5 Llevar a la práctica la enseñanza planificada.**



- 14.6 Indicar bibliografía actualizada, equipamiento y material auxiliar necesarios.
- 14.7 ***Evaluar los resultados obtenidos en la enseñanza.***
- 14.8 Coordinar y/o participar de los trabajos interdisciplinarios.
- 14.9 Coordinar y/o participar de eventos de nutrición del curso o departamento.
- 14.10 Realizar y/o participar de actividades de extensión.
- 14.11 Orientar y/o asistir a los alumnos en cuanto a su disciplina y actividades complementarias.
- 14.12 Promover y participar de estudios e investigaciones.
- 14.13 Supervisar las prácticas en terreno.
- 14.14 Ejecutar actividades administrativas inherentes a la docencia.
- 14.15 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

14.15.1.1.1.1

En Coordinación

- 14.16 Planificar, implementar y controlar las actividades técnicas y administrativas del año lectivo.
- 14.17 Orientar al cuerpo docente y estudiantes en cuanto a la formación del nutricionista, con una visión crítica de la realidad política, social y económica del país.
- 14.18 Ejecutar actividades técnicas y administrativas inherentes a la coordinación.
- 14.19 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesional y/o sanitaria.
- 14.20 Efectuar el control periódico de los trabajos ejecutados.

1. OTRAS ÁREAS

14.20.1.1.1.1 Industria de Alimentos

1. Atribuciones Principales

Participar de equipos multidisciplinarios responsables de la formulación de productos, control de calidad, producción de alimentos y análisis nutricional. Asesoría y apoyo técnico a los sectores de marketing y/o ventas.



2. Atribuciones Específicas

16.1 Participar de equipos multidisciplinarios responsables de la formulación de productos, control de calidad, producción de alimentos y análisis nutricional.

16.2 Identificar el grupo poblacional al que irá dirigido

16.3 Tener en cuenta consideraciones nutricionales para el diseño

16.4 Tener en cuenta: objetivos a satisfacer por el usuario

16.5 Estudiar ingesta diaria permisible

16.6 Tener en cuenta frecuencias diarias de consumo

16.7 Tener en cuenta: formas de presentación

16.8 Contribuir con otros profesionales a definir la formulación y la tecnología a utilizar.

16.9 Tender a la optimización de las fórmulas y tecnologías

16.10 Realizar Controles y evaluaciones de calidad

16.11 Evaluación nutricional y sensorial del producto

16.12 Conjuntamente con otros profesionales, establecer la vida útil del producto

16.13 Establecer con otros profesionales expediente y aprobación higiénico-sanitaria.

16.14 Realizar evaluación clínica o paraclínica según sea necesario.

16.15 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesional y/o sanitaria.

16.16 Asesoría y apoyo técnico a los sectores de marketing y/o ventas

16.17 Desarrollar prototipos de productos.

16.18 Elaborar planillas de costos y estudios comparativos.

16.19 Desarrollar y evaluar usos/aplicaciones de productos.

16.20 Desarrollar manuales de especificaciones y recetarios.

16.21 Elaborar el rotulado y efectuar el cálculo nutricional.

16.22 Evaluar el desempeño y calidad de productos (comportamiento técnico, culinario y sensorial).

16.23 Planificar, coordinar y supervisar demostraciones de productos (degustaciones y demostraciones técnicas).

16.24 Asesorar técnicamente la producción en fotos, filmaciones y material de apoyo.

16.25 Elaborar los textos técnicos para el material de promoción (folletos, textos técnicos, estudio de costos).

16.26 Efectuar la atención técnica pre y post venta.

16.27 Organizar y coordinar la degustación en puestos de venta.

16.28 Organizar y coordinar la participación en eventos y ferias.

16.29 Planificar y administrar entrenamientos internos (demostradores, vendedores, funcionarios de producción, gerentes de producto) y externos (manipuladores de alimentos, funcionarios de servicios de alimentación).

16.30 Desarrollar material de apoyo para los entrenamientos.

16.31 Planificar, implementar y coordinar los servicios de atención al consumidor.

16.32 Colaborar con las autoridades de fiscalización profesional y/o sanitaria.

16.3.1.1.1.1**Deportes****1. Atribución Principal**

Planificación, implementación y coordinación de programas alimentarios para deportistas y atletas.

2. Atribuciones Específicas

- 17.1 Efectuar la evaluación y **asesoramiento** nutricional del usuario.
- 17.2 Elaborar dietas para las diversas fases (mantenimiento, competición y recuperación).
- 17.3 Promover la educación y orientación alimentario-nutricional.
- 17.4 Integrar el equipo multidisciplinario con participación plena en la atención prestada al deportista y/o atleta.
- 17.5 Planificar, implementar y coordinar la Unidad de Alimentación y Nutrición responsable por la preparación de las comidas de acuerdo con las atribuciones establecidas para la actuación en Alimentación Colectiva (1.1 a 1.24).

7- Referencias bibliograficas

American Dietetic Association, Nutrition Care process and Model: ADA adopts road map to quality care and outcomes management. Journal of The American Dietetic Association. Vol 103 No. 8, pp 1061 a 1072

Andreozzi M. Sobre Residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica del encuadre de formación. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII. Nro. 13. 1998

Araújo de Sousa A. Pacheco da Costa Proença. Tecnologias de estão dos cuidados nutricionais: recomendações para qualificação do atendimento nas unidades de alimentação e nutrição hospitalares-Departamento de Nutrição e Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Rev. Nutr. vol.17 no.4 Campinas Oct./Dec. 2004 Florianópolis, SC, Brasil,

Barnett Roland. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Ed. Gedisa S.A. 1era. Ed. Barcelona 2001

Barriga Díaz Angel. El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, ISSN 0185-2698, Vol. 28, N°. 111, 2006, pp. 7-36

Benia W, Macri M, Berthier R. Temas de Salud Pública. Tomo 1. Cap. 8 Atención primaria en salud. Vigencia y renovación. Coordinadores Benia W, Reyes I. Dpto. Medicina Preventiva y Social. Facultad de Medicina. Universidad de la República. Of. Del Libro FEFMUR. 2008

Carbajal L.E. Carreras Universitarias. El Caso Medicina. Facultad de Medicina. Dpto. de Educación Médica. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Montevideo. 2008

Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional (CINTERFOR). Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. www.oei.org.co/iberfop/documentos/40-conce.pdf - OIT. consulta: enero 2010

Contera C. Avaliação. Revista da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior. Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. ISSN 1414-4077. Año 5 vol.5 – No. 1 (15)- marzo 2000

Da Costa Saar S. R. Trevizan Ma. A. Los roles profesionales de un equipo de salud: la visión de sus integrantes. Rev. Latino-Am. Enfermagem. Ribeirão Preto vol.15 no.1 Jan./Feb. 2007

Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre Educación superior.UNESCO. 1998



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Díaz Barriga Angel. Perfiles Educativos. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Vol. XXVIII. núm 111. pp 7-36. 2006

Díaz Villa Mario. Formación y competencias: tensiones conceptuales. Flexibilidad en la educación superior. Vol.1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad". Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.2007

Documentos /Feb 2007- Documento de trabajo (español). Documento de todas las áreas. www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php

Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. UNESCO. Paris1995

Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamerica. Ramirez L. Medina G. www.observatorio.org/.../TuningEuropayAL- consulta: enero 2010

Fanfani T. Campo G. Universidad y profesiones. Las profesiones modernas: crisis y alternativa. Bs. As. Miño y Dávila, 1993

Fernández L. XXIV International Congress of the latin American Studies Association, Dispositivos de formación e intervención institucional, Dallas, Texas, EEUU 2003

Garcia, Rosa Wanda Diez . A dieta hospitalar na perspectiva dos sujeitos envolvidos em sua produção e em seu planejamento/ Hospital diet from the perspective of those involved in its production and planning [Rev. nutr; 19\(2\): 129-144, mar.-abr. 2006. tab \[LILACS ID: 429373 \]](#) Idioma: portugues

Guía docente experiencia piloto de créditos europeos. Universidades Andaluzas Licenciatura en Farmacia. Datos básicos de la asignatura. Nutrición y Bromatología. 2009 farmacia.ugr.es/pdf/guias/nutricionybromatologia.pdf . consulta: enero 2010

Huerta J.A., Perez I.S., Castellanos A.R.Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales <http://medicina.usac.edu.gt/opca/incl/libfile.php?PHPSESSID=...> consulta: febrero 2010

La Educación encierra un tesoro. Informe para la educación del siglo XXI. Delors J. UNESCO. París 1995

León Ima.Temas de Salud Pública. Tomo 1. Cap. 5 Análisis de la situación de Salud. Coordinadores Benia W, Reyes I. Dpto. Medicina Preventiva y Social. Facultad de Medicina. Universidad de la República. Of. Del Libro FEFMUR 2008

Lucarelli Elisa, Ponencia: Contexto y Enseñanza: la vinculación de la teoría con la práctica en el aula universitaria. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano:



la universidad como objeto de investigación. Universidad del Centro de la Provincia Bs.As. Facultad de Ciencias Humanas, 2007

Modelo de Atención Nutricional en Clínica. Una guía para reflexionar sobre el rol profesional. Udelar. AUDYN. 2006

Noriega, T; Orosa, J; Puerta, M; Goncalves, J; Díaz, M; Pérez Ojeda, J. La competencia clínica como eje integrador de los estudios de pre y post-grado en las ciencias de la salud/ Clinic competence how integrator axis with the pre and postgrade study in the health sciences [Rev. Fac. Med. \(Caracas\)](#); 26(1): 17-21, ene.-jun. 2003. tab, graf Artículo [LILACS ID: 362083] Idioma: Español

Perkins David. La escuela inteligente. Las campanas de alarma. Ed. Gedisa. ISBN: 8474325609 ISBN-13, 2001 9788474325607

Perrenoud P. Construir competencias desde la escuela, Santiago, Dolmen. 1999

Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición. Universidad de la República. Escuela de Nutrición y Dietética, 1998

Programa del Nivel Profesional de la Licenciatura en Nutrición. Modelos básicos de desempeño para los Campos de práctica estudiantil. Universidad de la República. Escuela de Nutrición y Dietética. 2004

René Cristóbal Crocker Sagástume R. C y cols. Estrategias educativas para el aprendizaje de competencias profesionales en programas alimentario nutricionales de Salud Pública. Instituto Regional de Investigación en Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara Volumen 8 No. 2 Abril-Junio 2007

Revista Educación Médica. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Evaluación de las competencias. Brailovsky C. OPS/OMS Bs.As. 2001

Roe, R. ¿Qué hace competente a un psicólogo?, en Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, núm. 83, diciembre. 2003
CONUMER- ACTAS

Salido, C Gestión en nutrición clínica/ Management in clinical nutrition. [Nutr Hosp](#); 19(3): 125-134, mayo 2004. [IBECS ID: 31290] Idioma: Español

Santana Porbén, Sergio; Barreto Penié, Jesús; Martínez González, Carmen Control y aseguramiento de la calidad de las medidas de intervención alimentaria y nutricional/ Quality assurance in food and nutritional intervention measures [Rev. cuba. aliment. nutr](#); 14(2): 141-149, jul.-dic. 2000. tab, graf Artículo [LILACS ID: 299502] Idioma: español

Seminario internacional de curriculum orientado a competencias profesionales. Educación de Competencias Clínicas. Vázquez Esquivel Jesús. Universidad de Monterrey. Colombia. Barranquilla. 2005.
<http://medicina.usac.edu.gt/opca/incl/libfile.php?PHPSESSID=...>
consulta: setiembre 2008



Senado Dumoy J y cols. Análisis de la competencia y el desempeño de los profesionales en un policlínico de la isla de la Juventud. Revista cubana de Medicina n 21. pp 1-2. 2005

Shön Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. ISSN 84-7509-730-8. 1992

Silabo de prácticas pre-profesionales de dietética y dietoterapia institucional. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Medicina. Departamento Académico de Ciencias Dinámicas. Escuela Académico Profesional de Nutrición.2009

Tejada A. Acerca de las competencias profesionales(I) Revista Herramientas. num 56. pp 20-30. 1999

Tejada A. Acerca de las competencias profesionales(II) Revista Herramientas. num 57. pp 8-14. 1999

Universidad de Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey. Competencias del licenciado en nutrición y bromatología. <http://dcs.mty.itesm.mx/pregrado/1nb/competencias.htm> consulta: setiembre 2008

Villahermosa R. Ma.L., Cristina, Guzmán H. Impacto de la pasantía hospitalaria en los conocimientos de los estudiantes de nutrición y dietética de la Universidad Central de Venezuela. Revista de la Facultad de Medicina. v.30 n.2 Caracas dic. 2007