

Monitoreo del perfil de egreso mediante hitos evaluativos: una investigación-acción en Nutrición y Dietética

Monitoring the graduate profile through assessment milestones: an action research study in Nutrition and Dietetics

Belén B. ORTEGA-MUÑOZ¹

Pilar A. JARA-COATT²

Cristian A. SALGADO-VERDUGO³

Marlene E. SILVA-AGUILERA⁴

¹ Universidad San Sebastián, Chile. belen.ortega@uss.cl - ORCID: 0009-0004-4698-1649

² Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. pilarjara@ucsc.cl - ORCID: 0000-0002-9975-8713

³ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. csalgado@ucsc.cl - ORCID: 0009-0006-5134-7129

⁴ Universidad De Las Américas, Chile. msilvaa@udla.cl - ORCID: 0009-0004-3824-4630

RESUMEN

Este estudio analiza, mediante investigación-acción práctica, la implementación de un mecanismo para evaluar el perfil de egreso en Nutrición y Dietética. A través de ciclos de diagnóstico, planificación y acción, se identificaron brechas en competencias transversales y disciplinares. El proceso permitió diseñar mejoras en la homologación de escalas y la automatización de la retroalimentación. Se concluye que el liderazgo docente y el enfoque formativo son claves para asegurar el logro de competencias.

Palabras clave: investigación-acción, evaluación por competencias, perfil de egreso, hito evaluativo, retroalimentación.

ABSTRACT

This study employs practical action research to implement a mechanism for evaluating the graduation profile in Nutrition and Dietetics. Through cycles of diagnosis, planning, and action, gaps in transversal and disciplinary competencies were identified. This facilitated improvements like achievement scale alignment and automated feedback. The study concludes that teacher leadership and a formative approach are essential for ensuring competency achievement and continuous curricular improvement.

Keywords: action research, competency-based assessment, graduation profile, evaluative milestone, feedback.

Recibido: 06/06/2026

Aprobado: 15/07/2026

Publicado: 30/07/2026

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea exige modelos formativos basados en competencias que aseguren la pertinencia del egresado ante los desafíos sociales y laborales, cambio impulsado por iniciativas como el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007). Diversos estudios han reafirmado que el perfil de egreso constituye una declaración formal que orienta estructuralmente el currículo y explicita el compromiso de la universidad con el desarrollo profesional y social de sus graduados (Unuzungo et al., 2025). Evaluar sistemáticamente dicho perfil se convierte en un imperativo de la gestión de la calidad educativa, especialmente en carreras del área de salud que requieren de evidencia objetiva del logro de competencias para los procesos de acreditación y la seguridad de los usuarios (Emke et al., 2025).

No obstante, se demuestra que persisten brechas entre las competencias declaradas en los perfiles de egreso y las competencias efectivamente evaluadas a lo largo del itinerario formativo. Samaniego et al. (2025) señalan que existen desajustes entre el perfil declarado y las prácticas evaluativas, mientras que Huerta Rosales et al. (2025), indican que la falta de mapas de competencias, instrumentos validados y sistemas de monitoreo limitan la coherencia evaluativa en contextos universitarios. En la misma línea, enfoques de educación médica basada en competencias evidencian que diversos programas han adoptado marcos de competencias, pero continúan dependiendo de evaluaciones fragmentadas y centradas en cursos (Rich et al., 2022; Danilovich et al., 2021). A pesar de que las carreras de pregrado tienen currículos por competencias, la evaluación suele seguir centrada en promedios de calificaciones con escasa relación asociadas al nivel de logro del perfil de egreso (Huayta et al., 2020).

En el caso de la carrera de Nutrición y Dietética de una universidad chilena, se detectó una baja sistematicidad en el uso de asignaturas integradoras denominadas "hitos evaluativos" para evidenciar el desarrollo progresivo de competencias genéricas y disciplinares. Estas instancias curriculares han adquirido especial relevancia en el contexto chileno, ya que los procesos de acreditación y el cumplimiento de los nuevos criterios y estándares exigen experiencias sistematizadas que demuestren que cada titulado cumple efectivamente con lo declarado en el perfil de egreso (Comisión Nacional de Acreditación, 2023). Desde una perspectiva conceptual, los hitos pueden entenderse como instancias curriculares estratégicas que articulan evidencias integradas de desempeño en momentos clave del itinerario formativo, permitiendo monitorear las competencias declaradas en el perfil de egreso. En esta línea, se reconoce que la efectividad de los hitos evaluativos depende de su capacidad para generar información útil que permita reorientar tanto las estrategias pedagógicas como la gestión del currículo.

Desde la perspectiva de las políticas de evaluación, un estudio desarrollado en el contexto educativo chileno, Contreras-Sanzana et al. (2025), analizan las concepciones y percepciones de agentes educativos respecto de las actuales normativas de evaluación y promoción, evidenciando que, aunque se reconoce la relevancia de la evaluación formativa, persisten visiones centradas en la calificación y una implementación parcial de los enfoques propuestos. Las autoras concluyen que avanzar hacia una evaluación coherente con el desarrollo de competencias requiere no solo de lineamientos formales, sino también de dispositivos e instrumentos de acompañamiento y monitoreo que permitan resignificar la evaluación como un proceso de mejora continua.

En este sentido, la desarticulación en la planificación y sus instrumentos, además de la baja consistencia en su aplicación, impiden que el hito funcione como evidencia del desempeño, provocando una ruptura en el ciclo de seguimiento curricular. Bajo el escenario anterior, la retroalimentación formativa emerge como un componente crítico del ciclo evaluativo. Desde un enfoque empírico, Torres Gamarra et al. (2025), muestran que gran parte de los docentes declaran utilizar estrategias de retroalimentación formativa, principalmente a través de comentarios orales individualizados, y que estos se asocian con mejoras en el desempeño académico. Complementariamente, Romero Casalliglla et al. (2024), indican que la retroalimentación formativa, la autoevaluación y la reflexión compartida entre docentes y estudiantes se convierten en elementos centrales para el desarrollo de competencias.

En el campo de las profesiones de la salud, Fuentes-Cimma et al. (2024), a través de una revisión de alcance, evidencian que los modelos más efectivos de evaluación y retroalimentación combinan múltiples modalidades de feedback, participación activa del estudiantado y ciclos reflexivos estructurados. De forma adicional, estudios experimentales en contextos de simulación clínica muestran que la retroalimentación formativa estructurada mejora la adquisición de habilidades, la confianza y la percepción de autoeficacia de los estudiantes (Awan et al., 2025).

Pese a la evidencia disponible, se advierte que la sobrecarga administrativa centrada en la calificación y la falta de sistemas de gestión dificultan la implementación sostenida de prácticas de evaluación y retroalimentación de alta calidad, especialmente en programas masivos (Schut et al., 2020). Esto refuerza la necesidad de transitar desde evaluaciones fragmentadas hacia mecanismos sistemáticos de monitoreo del perfil de egreso, basados en principios de evaluación auténtica, retroalimentación formativa y diseño curricular inverso (Backward Design). La literatura reciente sobre evaluación auténtica en educación superior muestra que la combinación de tareas situadas en contextos profesionales, rúbricas y portafolios permite alinear de manera

más objetiva las evidencias de desempeño con las competencias declaradas (Torres Gamarra et al. 2025; Guapi Guapi, 2026; Bayley, 2023). En esta misma línea, los marcos de planificación inversa priorizan la definición de resultados de aprendizaje y evidencias de desempeño antes que la selección de contenidos, lo que facilita la articulación entre evaluación auténtica, desarrollo de competencias, feedback formativo y requerimientos de acreditación (Rinaldi et al., 2025).

Por tanto, este estudio de investigación-acción busca sistematizar un mecanismo de evaluación que permita diagnosticar, intervenir y retroalimentar el diseño formativo a partir de las percepciones y el trabajo conjunto con el comité de carrera. En sintonía con el propósito de la investigación y el problema planteado, el estudio busca responder a las siguientes interrogantes: ¿de qué manera la implementación de un mecanismo sistemático de monitoreo contribuye a restablecer la coherencia curricular y la validez en la evaluación del perfil de egreso?, y ¿cuáles son las percepciones, valoraciones y hallazgos cualitativos del comité de carrera respecto a la efectividad del mecanismo y al nivel de logro de competencias evidenciado tras su aplicación? Para ello se ha planteado como objetivo general implementar un mecanismo sistemático de evaluación del perfil de egreso mediante procedimientos evaluativos e indicadores de desempeño que evidencien el logro de competencias en la carrera de Nutrición y Dietética de una universidad chilena. Para su alcance, se propusieron los siguientes objetivos específicos: (a) diseñar un mecanismo de evaluación del perfil de egreso alineado con las competencias y niveles de dominio del plan de estudios de la carrera; (b) capacitar al comité de carrera en la planificación técnica de los hitos evaluativos y en la elaboración de instrumentos de evaluación de desempeños; (c) implementar el uso de los instrumentos diseñados para recopilar evidencias concretas del logro de competencias por parte de los estudiantes en formación; y (d) evaluar las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora del proceso para retroalimentar el diseño del mecanismo, basándose en el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos.

2. METODOLOGÍA

La investigación se basó en un diseño de investigación-acción de tipo práctico, orientado a abordar una problemática localizada en la carrera de Nutrición y Dietética mediante ciclos sistemáticos de diagnóstico, planificación, acción y evaluación. Este enfoque concibe la investigación como un proceso colaborativo y reflexivo en el que los participantes actúan como co-investigadores de su propia práctica, buscando simultáneamente comprenderla y transformarla a partir de problemas concretos del contexto educativo (Stringer, 1999 citado en Hernández & Mendoza, 2023). A diferencia de otros diseños, la investigación-acción permite que el liderazgo sea ejercido conjuntamente por el equipo investigador y los miembros del comité, facilitando la transformación de las prácticas evaluativas, con énfasis en la participación de los actores, la mejora de las prácticas pedagógicas y la construcción de conocimiento situado (Stringer & Ortiz, 2021). Por tanto, la presente investigación se estructuró en cuatro etapas recursivas:

- Diagnóstico: Entrevista semiestructurada al comité de carrera para identificar brechas en la planificación y ejecución de hitos.
- Planificación: Diseño del mecanismo bajo el enfoque de Diseño Inverso (Backward Design), que asegura la alineación entre competencias y evidencias (Wiggins & McTighe, 2005).
- Implementación: Capacitación docente y aplicación de instrumentos diseñados en etapa anterior. Estos instrumentos fueron validados y aplicados en la asignatura de "Integración" ubicada en el 7º semestre de la malla curricular de la carrera.
- Evaluación: Realización de Focus Group con el comité de carrera para reflexionar sobre los resultados y definir acciones de mejora inmediata.

Fuente: Elaboración propia generada por Napkin AI, 2026

**Figura 1.** Ciclo de investigación acción focalizado en hitos evaluativos

2.1. Participantes y recolección de información

Participaron 4 miembros del Comité de Carrera, compuesto por jefatura y académicos de áreas clínica, gestión y salud pública. Se recolectó información mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, utilizando para el análisis interpretativo la codificación abierta, axial y selectiva (Corbin & Strauss, 2015).

Para la etapa de diagnóstico, se llevó a cabo una entrevista grupal semiestructurada de aproximadamente 60 minutos con los cuatro miembros del Comité de Carrera, con el propósito de levantar información sobre el estado de los hitos evaluativos. Se utilizó un guion de preguntas abiertas diseñado para guiar la conversación a través de dimensiones como: el conocimiento del concepto de hito, los procesos de planificación e implementación, retroalimentación y los desafíos.

En el caso del grupo focal, tuvo una duración de aproximadamente 90 minutos. Se utilizó una guía de entrevista grupal semiestructurada con preguntas detonantes y de profundización. Esta instancia, permitió una conversación natural y socialización del proceso realizado.

2.2. Técnicas de análisis de información

El tratamiento de los datos se realizó mediante un análisis interpretativo cualitativo fundamentado en los procedimientos de la Teoría Fundamentada. El proceso comenzó con la transcripción íntegra de las grabaciones de las entrevistas y el grupo focal, seguida de una lectura exploratoria para la familiarización con los contenidos y diálogos. Posteriormente, se llevó a cabo una fase de codificación abierta, axial y selectiva, orientada a identificar conceptos, propiedades y dimensiones dentro del discurso del comité de carrera. Este análisis fue asistido por un análisis manual mediante matrices de codificación, lo que permitió organizar las unidades de significado, construir redes conceptuales y vincular directamente las citas textuales con las categorías emergentes. Finalmente, se aplicó una triangulación de métodos que integró la interpretación inductiva manual con la sistematización digital, fortaleciendo la validez de los hallazgos obtenidos.

2.3. Aspectos éticos

La investigación se condujo bajo los principios de integridad, honestidad y respeto a los derechos humanos, adhiriéndose a los estándares éticos de la institución. Previo a la intervención, se obtuvo la autorización formal de la jefatura de carrera y se informó a todos los participantes sobre el propósito académico del estudio. La protección de los sujetos se garantizó mediante la firma de consentimientos informados, los cuales aseguraron la participación voluntaria y el resguardo de la confidencialidad y el anonimato en el tratamiento de los datos. A su vez, se utilizaron códigos identificadores en lugar de nombres reales en las transcripciones y reportes de resultados.

3. RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación-acción se presentan siguiendo la secuencia cíclica de las etapas de observación, pensamiento y acción que guiaron la intervención. La exposición de resultados transita desde el

levantamiento de información basal hasta la sistematización de un mecanismo formal de evaluación, integrando tanto las evidencias cuantitativas de desempeño estudiantil como los resultados cualitativos. La carrera en cuestión cuenta con tres hitos evaluativos a lo largo de su itinerario formativo, los cuales fueron trabajados en todas las etapas del proceso, sin embargo, por razones de temporalidad de la investigación, solo fue implementado uno de ellos.

3.1. Etapa I: Diagnóstico

En esta etapa se logró identificar el estado basal de los hitos evaluativos. El análisis cualitativo reveló que, los docentes comprenden el hito como una "radiografía" del avance de las competencias, así lo señala el participante P4 quien declara "Yo lo veo como una radiografía de cómo va la formación de los estudiantes para lograr obviamente el perfil que se requiere, que se planteó". A su vez el participante P2 indica que "Son instancias de proceso en el plan curricular... donde se evalúa el estado de avance y el logro de las competencias a través del cumplimiento del nivel de dominio". Sin embargo, existen brechas críticas de sistematicidad, tanto en la aplicación de las instancias evaluativas, como en el proceso de retroalimentación y toma de decisiones para la mejora. Por ejemplo, el participante P1 admite que la aplicación de los instrumentos no ha sido consistente entre los docentes: "...el año pasado se alcanzó a aplicar solamente a una rotación y se aplicó dos veces, lo que pasa que creo que ahí falló un poco la comunicación, pero en alguno lo aplicaron una, en otras dos veces". A lo anterior se suma que no se cuenta con un análisis de los resultados, al respecto el participante P3 refuerza que "...todavía no se ha hecho un buen análisis (...) así como (...) la adecuada construcción de los instrumentos para evaluar y eso de acuerdo a los resultados de aprendizaje", dando cuenta de procesos con ausencia de ciclos de mejora.

Uno de los hallazgos principales fue la inconsistencia en el Hito evaluativo II, el cual se basaba únicamente en la aprobación mediante la calificación de un conjunto de asignaturas, sin contar con un instrumento único que evaluara el logro real de competencias ni su nivel de dominio. Así lo explica el participante P3, quien explica que "...nosotros no tenemos un instrumento, sino que se ha dado históricamente por la aprobación de todas, este conjunto de asignaturas". Además, se detectó de forma transversal en todos los hitos evaluativos, la ausencia de retroalimentación formal e individualizada hacia los estudiantes en las etapas iniciales e intermedias del itinerario formativo, limitando su capacidad de autorregulación del aprendizaje. Al respecto, el participante P2 explica que el hito "se pasa como una asignatura cualquiera, sin dar un realce real" lo cual debilita la importancia de los procesos de retroalimentación. Aun así, los docentes comprenden la relevancia que deberían tener dichos procesos ya que "El entregarle después formalmente los resultados, él también se apropia de aquellos elementos que son fortalezas, que aún requieren mejora, también es importante para el proceso" (P1). Lo anterior da cuenta de que muchas veces los procesos de evaluación se encuentran condicionados por factores que van más allá de la disposición docente o de gestión de la carrera, sino que el tiempo o la desarticulación puede interferir en el correcto desarrollo del ciclo evaluativo.

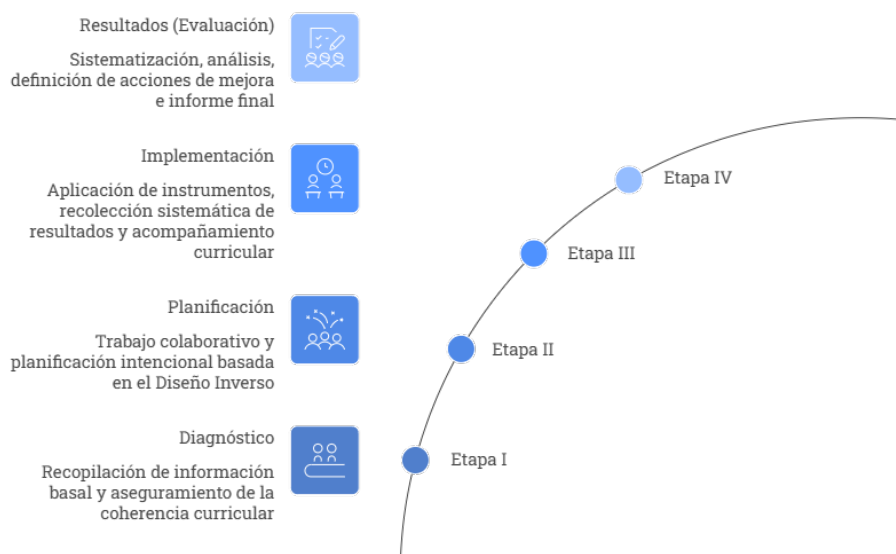
3.2. Etapa II: Planificación del mecanismo

Como producto de esta fase, se elaboró el "Mecanismo de Monitoreo y Seguimiento de Logro del Perfil de Egreso", diseñado bajo el enfoque de Diseño Inverso para asegurar la alineación entre competencias, evidencias y actividades de enseñanza. El mecanismo se subdividió en 4 etapas principales (figura 1).

La primera etapa busca levantar información basal sobre el estado de los hitos evaluativos en la carrera, mediante una entrevista semiestructurada que aborda dimensiones como el conocimiento de los hitos, su planificación, la retroalimentación entregada y el análisis de resultados. Además, se lleva a cabo una revisión de coherencia curricular para asegurar la alineación entre el perfil de egreso, las competencias y los programas de estudio. En la segunda etapa se diseña la estrategia evaluativa bajo el enfoque de Diseño Inverso, priorizando que la planificación esté alineada con los resultados de aprendizaje. Es un trabajo colaborativo entre los comités de carrera y unidades de apoyo docente que busca garantizar la coherencia entre las competencias declaradas y las evidencias de logro del estudiantado. Durante esta fase también se contempla la capacitación y formación de los docentes en materias de evaluación por competencias.

En la tercera etapa se realiza la aplicación práctica de los instrumentos diseñados en las asignaturas identificadas como hitos evaluativos. Implica la recolección de evidencias cuantitativas y cualitativas sobre el desempeño estudiantil en contextos reales o simulados. Y en la última etapa, que corresponde al cierre del ciclo, se realiza un análisis crítico y reflexión sobre la información recolectada. Se sistematizan los resultados por competencia para identificar fortalezas y brechas formativas, lo que permite tomar decisiones sobre ajustes curriculares o planes de mejora. Asimismo, se integra la percepción de los estudiantes sobre el proceso y se formaliza la retroalimentación individualizada para favorecer su autorregulación.

Fuente: Elaboración propia generada por Napkin AI, 2026

**Figura 2.** Mecanismo de evaluación de perfil de egreso mediante hitos evaluativos.

El mecanismo y sus etapas fue sometido a un proceso de validación de contenido por 51 actores clave, obteniendo una fiabilidad (Alfa de Cronbach) total de 0.93 y una validez de contenido (V de Aiken) promedio de 0.89, lo que confirma su solidez metodológica.

Durante la etapa 2 del mecanismo, se diseñaron instrumentos de evaluación (escalas de valoración) para cada hito evaluativo. Su diseño se basó en las competencias declaradas en las asignaturas claves: Integración I, Integración III, Taller de Grado e Internado. Las competencias que se buscaban evaluar corresponden al área disciplinar de formación de la carrera y al área integral relacionada con el sello formativo de la universidad a la cual pertenece la carrera.

Luego del diseño de estos instrumentos, se realizó un proceso de validación de contenido, obteniendo coeficientes de validez (CVC) que oscilaron entre 0.88 y 0.94, como se detalla en la Tabla 1. Estos resultados permiten confirmar la pertinencia y coherencia de los instrumentos elaborados en línea con las competencias declaradas en cada asignatura.

Tabla 1. Resultados de validación de instrumentos y Coeficiente de Validez de Contenido.

Hito Evaluativo	Tipo de Instrumento	CVC	Interpretación
Integración II	Escala de valoración	0.88	Validez buena
Integración III	Escala de valoración	0.94	Validez excelente
Taller de Grado	Escala de valoración	0.90	Validez excelente
Internado	Escala de valoración	0.94	Validez excelente

Fuente: Elaboración propia

3.3. Etapa III: Implementación y hallazgos

Teniendo en cuenta los factores de temporalidad de la investigación y del avance del plan de estudios de la carrera, se llevó a cabo la aplicación práctica del mecanismo en el Hito Evaluativo N°2 (Integración III), evaluando a los estudiantes que se encontraban cursando séptimo semestre, los cuales se encontraban distribuidos en dos secciones. El análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes, se distribuyó en 4 niveles de logro de acuerdo con el cuadro 2.

Tabla 2. Niveles de desempeño determinados para el análisis del logro de competencias.

Nivel de desempeño	Descripción
Destacado	Corresponde a un logro mayor o igual al 95%.
Competente	Se sitúa entre un logro mayor o igual al 85% y menor al 95%.
Intermedio	Comprende un logro mayor o igual al 70% y menor al 85%
Inicial	Se define como un logro mayor o igual al 60% y menor al 70%

Fuente: Elaboración propia.

Durante la fase de implementación, surgieron los siguientes hallazgos:

- **Debilidades en competencias transversales:** Se evidenció una debilidad crítica en la competencia genérica relacionada con el dominio del inglés, en donde el 100% de los estudiantes de ambas secciones se ubicó en el nivel Inicial con un promedio de 66.67%.
- En el caso de la competencia genérica referida a la comunicación en español en forma oral y escrita, se evidencia una disparidad significativa entre las dos secciones evaluadas (82,54% vs 96,30%), encontrándose en los niveles de Intermedio y Destacado, respectivamente. En particular, el grupo ubicado en el nivel destacado demuestra altos porcentajes de logro en indicadores relacionados con la "argumentación" (100%), frente al otro grupo que evidencia uno de los logros más bajos en esta misma área (71%).
- Estas competencias son un eje integral y transversal en el contexto de la universidad a la cual pertenece la carrera, constituyéndose como un dominio que deben alcanzar todos los estudiantes de acuerdo con lo declarado en el Modelo Educativo de dicha institución. Por tanto, su evaluación es indispensable para el logro del perfil de egreso y sello formativo de la casa de estudios.
- **Disparidad Curricular:** La competencia disciplinar relacionada con "Demostrar conocimientos avanzados a nivel teórico-práctico en los distintos niveles de atención en salud y alimentación individual y colectiva, contextualizado a la demografía, epidemiología y multiculturalidad de la población" mostró una brecha significativa entre secciones (68,65% vs 87,96%), condicionada por la utilización de estudios de caso que no fueron lo suficientemente desafiantes para detonar el análisis esperado.
- **Fortalezas curriculares:** En lo referido a la competencia disciplinar relacionada con "Diseñar intervenciones nutricionales en las diferentes áreas de la nutrición y dietética, promoviendo el trabajo colaborativo a nivel intra e interdisciplinario, a través de la optimización de los recursos humanos, físicos y económicos" se evidenció en términos generales, que ambas secciones (97,62% vs 92,36%) demostraron fortalezas comunes, obteniendo logros en los niveles Destacado y Competente, respectivamente. En relación a la competencia disciplinar que busca "Generar proyectos de promoción, educación e investigación en las diferentes áreas de la nutrición, adaptándose a situaciones emergentes e incorporando en su quehacer autonomía, reflexión e innovación", se registra un alto promedio de logro en ambas secciones (94,05% vs 100%), llegando a los niveles Destacado y evidenciando que los estudiantes logran una apropiación sobresaliente de la competencia.

Los resultados de la etapa de la implementación dan cuenta de que, si bien la carrera posee fortalezas consolidadas en las competencias centrales de diseño de intervenciones y generación de proyectos, existe una necesidad de fortalecer una de las competencias disciplinares relacionadas con los conocimientos avanzados a nivel teórico-práctico y además de las competencias transversales.

3.4. Etapa IV: Evaluación y retroalimentación

En esta última etapa, se realizó un grupo focal estructurado de 90 minutos con los cuatro miembros del Comité de Carrera. La sesión se diseñó para transitar desde la impresión general de los datos hasta la priorización de acciones de mejora, asegurando que los hallazgos cuantitativos del Hito II fueran validados y explicados desde la experticia docente. La sesión se organizó en siete bloques temáticos:

1. **Apertura y Contexto:** Destinado a recoger las primeras impresiones y el nivel de sorpresa ante los datos.
2. **Interpretación y Patrones:** Foco en identificar fortalezas y debilidades marcadas en las competencias específicas y genéricas.
3. **Causas y Explicaciones:** Análisis de factores internos (diseño curricular, instrumentos) y externos (contexto, cantidad de estudiantes) que condicionaron el desempeño.
4. **Retroalimentación y Uso Formativo:** Evaluación de las estrategias actuales de feedback y la utilidad de los nuevos informes.
5. **Diseño y Validación del Mecanismo:** Reflexión sobre los ajustes necesarios al diseño del monitoreo del perfil de egreso.
6. **Acciones y Priorización:** Definición de cambios inmediatos y a mediano plazo.
7. **Cierre:** Consenso sobre acuerdos fundamentales para el comité.

El análisis cualitativo del grupo focal permitió desglosar hallazgos que los datos cuantitativos no revelaban por sí mismos, y que además, permitieron interpretar y comprender en mayor profundidad los datos obtenidos.

- **Brecha en los porcentajes de logro:** Los docentes manifestaron sorpresa negativa al ver a tantos estudiantes en nivel Inicial. El participante P2 señala "Me llamó la atención tanto inicial, entonces al principio me asusté, me di cuenta que la diferencia en la escala que se ocupa con la clasificación que nosotros ocupamos en nuestro instrumento [es distinta]". Por tanto, al indagar en la causa, se descubrió que el comité interpretaba tradicionalmente que un 50% de logro era "suficiente" para aprobar o demostrar dominio de las competencias, mientras que el mecanismo diseñado establecía que la exigencia mínima es del 60% para el nivel Inicial, evidenciando una desalineación entre la

calificación que habitualmente ellos asignaban y la evaluación de competencias bajo estándares evaluativos estandarizados.

- **Percepción de competencia disciplinar descendida:** Sobre el bajo desempeño en la competencia de conocimientos avanzados a nivel teórico-práctico, el comité identificó que "La asignatura de Multiculturalidad está en segundo año, y parece que los estudiantes no le dan la importancia suficiente... lo ven como un ramo como bien aislado" (P1), por tanto, debido a su ubicación temprana en el segundo año de la carrera, se dificulta la transferencia en las integraciones clínicas del séptimo semestre, en donde se encontraba el hito evaluativo. Así lo explicita el participante P2: "No es que no lo sepan, pero sí falta contextualizar...no logran darle la utilidad a ese conocimiento que traen porque no lo ejercitó", haciendo referencia a la importancia de las asignaturas de primeros años.
- **Percepción del logro de competencias transversales:** Los participantes P1 y P2 reconocen que "Ocho estudiantes están en los niveles más bajos de la comunicación oral... es un problema de la carrera, del perfil del estudiante", dando cuenta que la debilidad en comunicación oral es un problema histórico del perfil de ingreso de la carrera. Se identificó que, en cursos altamente numerosos, los estudiantes con mayor personalidad suelen dominar la exposición grupal, dejando a otros compañeros sin desarrollar la competencia de argumentación. Así lo explica P1 "En cursos grandes... los estudiantes con mayor personalidad suelen dominar la exposición grupal, por ejemplo: 'Expone Mauricio, me quedo callado yo, porque lo hace súper bien'". Esto evidencia una dificultad para evaluar desempeños individuales en trabajos de carácter grupal.

En el caso de la competencia de inglés, el comité reconoció que es la brecha más crítica de la formación. Coincidían en que esta debilidad no es exclusiva de la disciplina, sino un problema sistémico condicionado por factores macrocurriculares de la institución y el abordaje práctico de la enseñanza del inglés. Los docentes señalaron que "Antes de enfrentarse al lenguaje inglés, le aprietan un botón en español... con la IA igual, está súper difícil controlar" (P1), dando cuenta que el uso masivo de herramientas de traducción automática e inteligencia artificial permite a los estudiantes "saltarse" el desafío de enfrentarse al idioma, lo que dificulta la adquisición real de la competencia de descripción de literatura científica. Asimismo, se cuestionó la complejidad del indicador utilizado en esta competencia ("Describe ideas principales"). El participante P3 señala "a lo mejor es mucho, a lo mejor es mucho, describe ideas principales, mucho. Tendríamos que a ese indicador bajarle la complejidad", sugiriendo que la falta de práctica o estrategias previas en la lectura de artículos disciplinares impide que el estudiante alcance un nivel superior al mínimo exigido en el hito.

- **Importancia de los estudios de caso como metodología:** Se admitió que el diseño de los estudios de caso aplicados en la Sección 1 de Integración III no fue lo suficientemente desafiante para "detonar" los análisis de demografía y epidemiología que se pretendían medir, lo que explica la disparidad de resultados frente a la sección 2, específicamente en la competencia de conocimientos avanzados a nivel teórico-práctico. Al respecto uno de los participantes (P2) explicaba que:
 - "yo creo que el caso... me di cuenta, ojo, este caso no me ayuda a evaluar si he puesto todo. Entonces hay cosas que como que en profundidad no pude revisar bien y no pude hacer una evaluación así como a ciencia cierta...Y aparte de eso, quizás los casos no detonaron esos análisis, permitieron o quizás no motivaron a nuestra gente para analizar eso".
- En este contexto, el comité revelaba la importancia de establecer y alinear metodologías de enseñanza efectivas entre las distintas secciones de estudiantes, incorporando variables que exijan un mayor nivel de contextualización de los casos y análisis técnico para futuras implementaciones.
- **Importancia de la automatización:** Se concluyó que el proceso de retroalimentación era deficiente "no por falta de voluntad de los docentes responsables de las asignaturas, sino por la carga administrativa que conlleva la realización de generar informes manuales" (P2). En este sentido, el comité valoró que durante la investigación se realizó la transición hacia la herramienta Excel diseñada en esta intervención como el medio para formalizar la entrega de resultados mediante un PDF automático antes del cierre de cada semestre, lo cual permitiría agilizar notoriamente la retroalimentación efectiva y oportuna. El participante P1 relevó que "El tiempo que me ahorro ahí [con el Excel] lo voy a invertir en toda la otra preparación del caso... va a arrojar todo lo demás automático", dando cuenta del impacto que tiene un proceso automatizado en los procesos de gestión y formulación de estrategias de enseñanza.

4. DISCUSIÓN

La implementación del mecanismo de monitoreo permitió evidenciar que la ausencia de un instrumento único para evaluar hitos, generaba una desarticulación entre lo declarado y lo evaluado. Este resultado es consistente con Huayta et al. (2020), quienes sostienen que, si bien, puede existir una cultura evaluativa en los docentes, a menudo se carece de estrategias conscientes que aseguren el logro progresivo de las competencias del perfil de egreso. En este sentido, la validación del mecanismo propuesto, fundamentado en el Backward Design y en la evaluación auténtica, responde a la necesidad de establecer sistemas formales, progresivos y verificables de seguimiento del perfil de egreso. Huerta Rosales et al.(2025) y Zhan et al. (2025), sostienen que en el

contexto de evaluación auténtica y formación por competencias, el uso de desempeños observables, productos concretos e instrumentos alineados con estándares de aprendizaje favorece una evaluación más objetiva, pertinente y coherente con el desarrollo integral de competencias en educación superior.

Un hallazgo crítico fue la desalineación entre la calificación y la evaluación de competencias. La sorpresa del comité ante el alto porcentaje de estudiantes en nivel "Inicial" se explica porque históricamente se consideraba el 50% de logro como "suficiente", mientras que el estándar del mecanismo lo fijó en un 60%. Este proceso de reflexión es fundamental, pues como indican Torres Gamarra et al. (2025), el liderazgo docente y el trabajo colaborativo son los mayores desafíos y piezas claves para el éxito de la evaluación de competencias. Desde esta perspectiva, el mecanismo implementado permitió explicitar criterios, tensionar supuestos previos y abrir un proceso de reflexión sobre los umbrales reales de logro, aspecto que se reconoce como clave para fortalecer la validez de los juicios académicos en educación superior (Ajjawi et al., 2024).

Respecto a las debilidades en competencias transversales, el desempeño deficiente en inglés refleja una problemática sistémica. El reporte de que el 100% de los estudiantes se situó en el nivel Inicial se alinea con lo expuesto por Juárez et al. (2024), quienes señalan que una proporción significativa de universitarios latinoamericanos presenta competencias deficientes en escritura y comprensión en inglés, demandando estrategias de familiarización más profundas. Asimismo, la percepción del comité sobre el uso de IA como método de los estudiantes para saltar el desafío del idioma dialoga con revisiones recientes como las de Parra Núñez & Castrillo De Larreta-Azelain (2025), quienes analizan cómo herramientas como ChatGPT impactan la adquisición de lenguas extranjeras.

Sobre la disparidad en la competencia de conocimientos avanzados a nivel teórico-práctico entre secciones, se atribuyó directamente a la complejidad del diseño del caso clínico. Este resultado confirma que el estudio de caso en Nutrición y Dietética no solo constituye una estrategia disciplinar, sino también una herramienta integral que condiciona el desarrollo de competencias comunicativas y analíticas. En este sentido, Knight et al. (2024), sostienen que dichas competencias son un componente central de la formación y del ejercicio profesional, y que su enseñanza y evaluación requieren enfoques más consistentes, basados preferentemente en experiencias aplicadas y herramientas de evaluación adecuadas. Por ello, se refuerza la necesidad de calibrar cuidadosamente el diseño de los casos clínicos para lograr el desempeño esperado.

Por último, en relación con la dimensión de gestión y seguimiento del proceso, los resultados de la investigación subrayan que la automatización de la evaluación es un factor crítico para la sostenibilidad del modelo. Este hallazgo es consistente con lo expuesto por Cardona et al. (2018), quienes validan el uso de herramientas tecnológicas para facilitar la retroalimentación y el monitoreo, advirtiendo que, sin el soporte de estas herramientas, la evaluación continua y la generación de rutas de aprendizaje individualizadas pueden resultar tareas impracticables para el docente debido a la complejidad que implica el tratamiento manual de los datos.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió implementar con éxito un mecanismo sistemático de monitoreo del perfil de egreso, demostrando que es posible transitar desde una evaluación fragmentada hacia una cultura de mejora continua basada en evidencias. El proceso da cuenta de que la planificación y validación de hitos, cuando se articulan con instrumentos coherentes y criterios explícitos, fortalecen la capacidad de seguimiento y otorgan sentido formativo a la evaluación.

En relación con los objetivos del estudio, se logró diseñar, validar e implementar un mecanismo de evaluación alineado con las competencias y niveles de dominio declarados en el plan de estudios. Asimismo, la capacitación del comité de carrera y el trabajo colaborativo con apoyo curricular permitieron consolidar una propuesta técnicamente robusta, con instrumentos pertinentes y con capacidad de recoger evidencias válidas sobre el desempeño estudiantil. Esto confirma que la evaluación del perfil de egreso requiere no solo herramientas adecuadas, sino también acuerdos compartidos sobre su uso e interpretación.

Un aporte central es la formulación de los hitos evaluativos como instancias curriculares estratégicas e integradoras, capaces de actuar como puntos de verificación del itinerario formativo. Por tanto, los hitos no deben entenderse solo como controles de aprobación, sino como oportunidades para observar cómo el estudiantado moviliza conocimientos, habilidades y actitudes ante desafíos profesionales complejos. Esta comprensión permite vincular de manera más clara el avance formativo con el perfil de egreso y con las exigencias del desempeño profesional esperado.

La relevancia del estudio trasciende el contexto local, al ofrecer un modelo de gestión curricular que reduce la brecha entre la calificación y el logro real de competencias. Además, el uso de herramientas tecnológicas para sistematizar la retroalimentación favorece procesos más ágiles, formativos y oportunos, fortaleciendo la profesionalización docente y la autorregulación del estudiantado. En consecuencia, la propuesta constituye una

base transferible para otras carreras que busquen fortalecer su cultura evaluativa y sus mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Entre las principales limitaciones del proceso se encuentra la temporalidad acotada de la investigación-acción, que impidió observar el impacto del mecanismo en la totalidad del itinerario curricular. También influyeron restricciones propias de la gestión académica y administrativa, que pueden dificultar la continuidad de procesos reflexivos sostenidos. No obstante, estas limitaciones no disminuyen el valor del estudio, sino que evidencian la necesidad de institucionalizar ciclos permanentes de revisión y mejora.

Como proyección, se recomienda escalar este mecanismo a otras áreas del conocimiento, reforzar la calibración continua de los estándares evaluativos e integrar progresivamente tecnologías emergentes que optimicen la retroalimentación y el seguimiento del nivel de logro. Del mismo modo, resulta fundamental fortalecer la participación activa del estudiantado en la validación de sus propios procesos formativos, consolidando una comunidad educativa comprometida con la excelencia, la coherencia curricular y la mejora permanente.

Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)

Ética y transparencia

Los autores de este manuscrito declaran su compromiso con los más altos estándares de integridad y ética académica exigidos por la Revista Espacios. La investigación se condujo bajo principios de honestidad, legalidad y respeto a los derechos humanos de los participantes. Se garantizó la protección de los sujetos mediante consentimientos informados, asegurando la confidencialidad y el anonimato en el tratamiento de la información.

Originalidad y plagio: Se certifica que el trabajo presentado es original e inédito, no habiendo sido publicado ni encontrándose en proceso de evaluación en otra revista. Todas las fuentes bibliográficas, teorías y antecedentes consultados han sido debidamente citados y referenciados siguiendo las normas APA (7.^a edición) para garantizar el crédito correspondiente y evitar plagio.

Conflictos de interés: Los autores declaran la ausencia de conflictos de interés que pudieran haber influido de manera sesgada en la recolección de datos o resultados del estudio.

Participación y crédito: Los autores listados han realizado una contribución significativa en las fases críticas de la investigación, incluyendo el diseño del mecanismo, la ejecución de las entrevistas y grupos focales, el análisis de datos y la redacción del manuscrito final.

Datos y materiales: Los datos generados se encuentran debidamente organizados y disponibles para ser examinados con fines de auditoría académica, siempre sujetos a las restricciones de privacidad y protección de la identidad de los participantes.

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)

Se declara que la generación de figuras y esquemas fue asistida por el uso de Napkin IA.

Roles de la IA: La IA se empleó como una herramienta de apoyo gráfico y didáctico para estructurar y refinar las representaciones visuales de los modelos y flujos presentados. Su uso permitió optimizar la claridad técnica y estética de las figuras.

Responsabilidad humana: La concepción intelectual, el diseño lógico de las relaciones representadas en los esquemas y la verificación de la exactitud de los contenidos visualizados son responsabilidad exclusiva del autor humano.

Edición final: El manuscrito resultante fue revisado, editado y aprobado íntegramente por el autor, quien asume plena responsabilidad por el contenido aquí presentado.

REFERENCIAS

- Ajjawi, R., Tai, J., Dollinger, M., Dawson, P., Boud, D., & Bearman, M. (2024). From authentic assessment to authenticity in assessment: broadening perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 49(4), 499–510. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2271193>
- Awan, A. H., Abdullah, Z., Baig, M. Z., Parvez, F., Jabeen, N., & Gul, N. (2025). Impact of Formative Feedback on Skill Acquisition in Simulation-Based Training. *Pakistan Journal of Health Sciences*, 6(7), 209–214. <https://doi.org/10.54393/pjhs.v6i7.3294>
- Bayley, K. E. (2023). The impact on practice of authentic assessment as part of a university postgraduate taught programme of study for nursing and healthcare professionals: a literature review. *Nurse Education Today*, 120. <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2022.105622>

- Beneitone, P., Esquetini, C., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*.
- Cardona, S., Velez-Ramos, J., & Jaramillo, S. (2018). Metodología para la evaluación de competencias en un entorno de aprendizaje virtual. *Espacios*, 39(23).
- Comisión Nacional de Acreditación. (2023). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*.
<https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Contreras-Sanzana, G., Jara-Coatt, P., Contreras-Saavedra C., & Sanhueza, B. (2025). Concepciones y percepciones de agentes educativos sobre actuales normativas de evaluación y promoción escolar en Chile: Relevancia de la Evaluación Formativa. *Espacios*, 46 (2), 79–94.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p07>
- Corbin, J. M. ., & Strauss, A. L. . (2015). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
https://books.google.com/books/about/Basics_of_Qualitative_Research.html?hl=es&id=MaKWBQAAQBAJ
- Danilovich, N., Kitto, S., Price, D. W., Campbell, C., Hodgson, A., & Hendry, P. (2021). Implementing Competency-Based Medical Education in Family Medicine: A Narrative Review of Current Trends in Assessment. *Family Medicine*, 53(1), 9–22. <https://doi.org/10.22454/FAMMED.2021.453158>
- Emke, A. R., Torre, D., & Agaard, E. M. (2025). Competency-Based Education and Programmatic Assessment in Undergraduate Medical Education: Describing the Gateway Experience of Successful Design and Implementation. *Academic Medicine*, 100(11), 1268–1271.
<https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000006141>
- Fuentes-Cimma, J., Sluijsmans, D., Riquelme, A., Villagran, I., Isbej, L., Olivares-Labbe, M. T., & Heeneman, S. (2024). Designing feedback processes in the workplace-based learning of undergraduate health professions education: a scoping review. *BMC Medical Education*, 24(1).
<https://doi.org/10.1186/S12909-024-05439-6>
- Guapi Guapi, A. C., & Castro Valle, R. A. (2026). Portafolios digitales para evaluación del aprendizaje en contexto universitario ecuatoriano: estudio bibliométrico 2020-2026. *Maestro y Sociedad*, 23, 1101–1111. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/7555>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
https://books.google.cl/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n.html?id=aq8y0AEACAAJ&redir_esc=y
- Huayta, L. A. H., Espinoza, T. N. P., & Flores, N. E. H. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/RIDE.V11I21.691>
- Huerta Rosales, S. M., Taramona Ruiz, L. A., & Camones Bazan, E. L. (2025). Revisión sistemática de estrategias de evaluación auténtica en la formación por competencias. *Revista InveCom*, 6(1).
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.15505499>
- Juarez, A. S. M., Rojas, C. N. R., Zavaleta, J. R. S., & Saravia, P. C. C. (2024). Uso del ChatGPT y aprendizaje de inglés en estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 834–842. <https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V8I33.766>
- Knight, A., Palermo, C., Reedy, G., & Whelan, K. (2024). Teaching and assessment of communication skills in dietetics: a scoping review. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 37(2), 524–537.
<https://doi.org/10.1111/jhn.13276>
- Parra Núñez, R., & Castrillo De Larreta-Azelain, M. D. (2025). The impact of using ChatGPT for feedback in EFL writing: a systematic review. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (23), 95–119. <https://doi.org/10.17345/RILE23.4221>
- Rich, J. V., Luhanga, U., Fostaty Young, S., Wagner, N., Dagnone, J. D., Chamberlain, S., & McEwen, L. A. (2022). Operationalizing Programmatic Assessment: The CBME Programmatic Assessment Practice Guidelines. *Academic Medicine*, 97(5), 674–678. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000004574>
- Rinaldi, K., Messer, M., Hanson, A., & Chan, J. (2025). Utilization of backward design in health professional education: A rapid review. *Journal of Professional Nursing*, 58, 31–38.
<https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2025.02.004>
- Romero Casalliglla, W. M., Chulca Abalco, J. O., Imbaquingo Guzmán, G. G., Pineda Anchaguano, S. E., Aules Aules, E. C., Tipán Sánchez, G. O., Minango Cruz, S. J., & Aules Aules, R. P. (2024). Evaluación para

el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom*, 5 (1).

<https://doi.org/10.5281/ZENODO.11113592>

Samaniego, C., Cayllahua, C., Jhonathan, R., Castro, C., Enrique, J., Waidhofer, G., Rosario, C., Guzman, S., Gerardo, C., & Espinoza, F. (2025). Sistema de evaluación del logro de competencias su impacto en la calidad educativa. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3, 1–13. <https://doi.org/10.61286/E-RMS.V3I.295>

Schut, S., Maggio, L. A., Heeneman, S., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C., & Driessen, E. (2020). Where the rubber meets the road — An integrative review of programmatic assessment in health care professions education. *Perspectives on Medical Education*, 10, 6–13. <https://doi.org/10.1007/S40037-020-00625-W>

Stringer, E. (1999). *Investigación-acción* (SAGE Publications, Ed.; 2da ed.). <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=2088055>

Stringer, E., & Ortiz, A. (2021). *Action research*. SAGE. https://books.google.com/books/about/Action_Research.html?hl=es&id=73bqDwAAQBAJ

Torres Gamarra, N., Paredes Marchena, F. G., & Gutierrez Aranibar, R. J. C. (2025). Estrategias e instrumentos de evaluación en contextos universitarios: un enfoque desde la práctica académica. *Revista InveCom*, 6 (2). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15833435>

Unuzungo, G., Segura, E., & Segura, V. (2025). Estrategias Pre-profesionales y Perfil del Egresado en Desarrollo Integral Infantil. *Revista Scientific*, 10(35), 407–429. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.19.407-429>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Principles of Backward Design*. ASCD. https://books.google.com/books/about/Understanding_by_Design.html?hl=es&id=N2EfKlyUN4QC

Zhan, Y., Boud, D., & Du, Z. (2025). Designing for authentic assessment: a scoping review. *Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01588-9>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional