

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
Facultad de Humanidades y Ciencias



Tesis para la obtención del Grado Académico de Doctorado en Educación en
Ciencias Experimentales

**Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición:
Expectativas y Percepciones**

Lic. Sandra Daniela Ravelli

Directora de Tesis: Dra. Claudia Beatriz Falicoff

Co-director de Tesis: Dr. José Manuel Domínguez-Castiñeiras

Lugar de Realización: Asignatura Práctica Profesional de la
Licenciatura en Nutrición. Facultad de Bioquímica y Ciencias
Biológicas

AGRADECIMIENTOS

A Horacio, Candelaria y Gaspar por ser el motor de mi vida.

A la Dra. Claudia Falicoff por su paciencia, dedicación, y acertados aportes teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de este trabajo.

Al Dr. José Manuel Domínguez-Castiñeiras por su acompañamiento y consejos invaluable, pero, sobre todo por su docencia y generosidad.

A mi familia por su apoyo incondicional y constante.

Al Dr. Alejandro Trombert por su tiempo y amistad, pero por sobre todo su confianza.

A la Dra. Olga Ávila por el asesoramiento y sugerencias brindadas en el análisis estadístico de los datos.

A mis compañeras de cátedra, a las tutoras y tutores de los centros de Práctica Profesional, así como a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición, porque con ellos/as es posible generar espacios donde se construye.

A mis queridos amigos Alberto, Ale, Caro, César, Lilian, Gime, Migue, Roxi y Nacho; porque con ellos pude encontrar en la FBCB un hogar.

A mis queridos/as amigos/as de La Ronda UNL, por su aliento permanente.

A mis amigas, guerreras de la vida (Tere, Agustina, Norma, Vivi, Luci, Eli, Lore, Ara, Marcia, Marina, Mila, Nati, Silvia, Sole).

A las autoridades de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas y a los docentes del Doctorado por su docencia y aportes a este trabajo.

Y a todos aquellos de que alguna u otra manera me han brindado su apoyo y consejos para poder culminar con este trayecto con gran felicidad.

INDICE

RESUMEN	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN	4
Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Práctica Profesional.....	13
Contenidos.....	21
Metodología.....	22
Evaluación	23
Los agentes de la Práctica profesional.....	25
Alumnado	26
Tutores	28
Docentes.....	30
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	39
ALUMNADO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	39
TUTORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL	39
DOCENTES DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	40
UNIDADES DE OBSERVACIÓN.....	41
METODOLOGÍA	42
Cuestionario para alumnado	47
Cuestionario para tutores y docentes.....	48
CAPÍTULO 3: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	54
C.3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 1: ¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL? COHORTE 2017.....	55
EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO	55
EXPECTATIVAS DE TUTORAS.....	82
EXPECTATIVAS DOCENTES	103
C.3.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 2: ¿CUÁLES SON LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES RESPECTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL, LUEGO DE LA CULMINACIÓN DEL AÑO ACADÉMICO?.....	123

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO	123
PERCEPCIONES DE LAS TUTORAS.....	144
PERCEPCIONES DOCENTES	164
C.3.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 3: ¿EXISTE ALGUNA RELACIÓN ENTRE LAS EXPECTATIVAS ENUNCIADAS INICIALMENTE CON LA PERCEPCIÓN FINAL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES?.....	182
C.3.3.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE LA PP, COHORTE 2017	182
C.3.3.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DE TUTORAS DE LA PP, 2017.....	199
C.3.3.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DE DOCENTES UNIVERSITARIAS DE LA PP, COHORTE 2017	218
C.3.4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 4: ¿INFLUYEN LAS EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES DE UNIVERSIDAD EN EL INCREMENTO DE CALIDAD DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?.....	234
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES	260
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	286
ANEXOS	319

Índice de Tablas

Tabla 1- Características de las tutoras de Práctica Profesional, 2017	40
Tabla 2- Características de las docentes universitarias de la asignatura PP, 2017	41
Tabla 3- Centros e Instituciones donde se desarrolló la PP, 2017.....	42
Tabla 4- Escala Likert.....	44
Tabla 5- Escala de interpretación de Coeficiente de Cronbach	50
Tabla 6- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado; sobre objetivos y organización de la Práctica Profesional.....	56
Tabla 7- Opiniones previas del alumnado sobre los objetivos y organización de la Práctica Profesional.....	57
Tabla 8- Estadísticos descriptivos de expectativas del alumnado sobre los roles a priorizar en la Práctica Profesional	58
Tabla 9- Opiniones del alumnado sobre las expectativas de los roles a priorizar en la Práctica Profesional.....	59
Tabla 10- Frecuencia de respuestas, sobre conocimiento de contenidos del alumnado de Práctica Profesional	60
Tabla 11- Estadísticos descriptivos respecto a las expectativas del alumnado sobre la función de los contenidos de la Práctica Profesional	62
Tabla 12- Asignaturas de la LN relacionadas con las áreas de incumbencia de la Práctica Profesional.....	63
Tabla 13- Estadísticos descriptivos de las expectativas sobre la utilización de recursos bibliográficos en la Práctica Profesional	65
Tabla 14- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a recursos didácticos. Área Educación-Comunicación.....	66

Tabla 15- Estadísticos de las expectativas del alumnado, respecto a los Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación.....	68
Tabla 16- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a los recursos didácticos. Área clínica.....	69
Tabla 17- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria.....	71
Tabla 18- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a los recursos didácticos. Área Investigación.....	72
Tabla 19- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a las funciones de los tutores de la Práctica Profesional.....	74
Tabla 20- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado, respecto al rol del docente universitario.....	75
Tabla 21- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a la evaluación de la Práctica Profesional	77
Tabla 22- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado, sobre competencias a evaluar en la Práctica Profesional.....	79
Tabla 23- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras sobre la planificación de la Práctica Profesional	82
Tabla 24- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los roles que se deberían priorizar en la Práctica Profesional.....	83
Tabla 25- Contenidos identificados por los tutores de Práctica Profesional	86
Tabla 26- Estadísticos descriptivos sobre las expectativas de las tutoras sobre el empleo de recursos bibliográficos.....	88
Tabla 27- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Educación-Comunicación.....	89

Tabla 28- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Servicio Alimentación	91
Tabla 29- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Clínica.....	92
Tabla 30- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Industria.....	93
Tabla 31- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Investigación.....	95
Tabla 32- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a las funciones en la Práctica Profesional	96
Tabla 33- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a las funciones del docente de Práctica Profesional	98
Tabla 34- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras, respecto a la relación con el alumnado.....	99
Tabla 35- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a la evaluación en general.....	101
Tabla 36- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a las competencias a evaluar.....	102
Tabla 37- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las docentes universitarias sobre los objetivos y la organización de la Práctica Profesional.....	104
Tabla 38- Estadísticos descriptivos de expectativas de las docentes universitarias sobre los roles a priorizar en la Práctica Profesional	105
Tabla 39- Estadísticos descriptivos de las expectativas del empleo de los recursos bibliográficos. Docentes Universitarias.....	108

Tabla 40- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a los recursos didácticos. Área Educación-Comunicación.....	110
Tabla 41- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación	111
Tabla 42- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de recursos didácticos. Área Clínica.....	112
Tabla 43- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria.....	113
Tabla 44- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de recursos didácticos. Área Investigación.....	115
Tabla 45- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las funciones del tutor, según opinión de las Docentes Universitarias	116
Tabla 46- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a las funciones del docente de Práctica Profesional	117
Tabla 47- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a las relaciones con el alumnado, según las docentes universitarias	118
Tabla 48- Estadísticos descriptivos de las expectativas sobre la evaluación de las docentes universitarias.....	120
Tabla 49- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las docentes universitarias respecto a las competencias a evaluar	121
Tabla 50- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a los objetivos y organización de la Práctica Profesional	124
Tabla 51- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado sobre los roles priorizados	125

Tabla 52 - Estadísticos descriptivos de las percepciones respecto a los contenidos contemplados en Práctica Profesional, según alumnado	127
Tabla 53- Percepción de los contenidos más utilizados en la Práctica Profesional, según el área.....	129
Tabla 54- Estadísticos descriptivos de las percepciones respecto al empleo de recursos bibliográficos de la Práctica Profesional	131
Tabla 55- Estadísticos descriptivos respecto a las percepciones sobre el empleo de recursos didácticos, del alumnado. Área Educación- Comunicación	132
Tabla 56- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación	133
Tabla 57- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Clínica	134
Tabla 58- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria.....	135
Tabla 59- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de los recursos didácticos. Área Investigación.....	136
Tabla 60- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a las funciones de las tutoras de la Práctica Profesional.....	138
Tabla 61- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a la función del docente universitario.....	140
Tabla 62- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a la evaluación de la Práctica Profesional	141
Tabla 63- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado sobre competencias evaluadas en la Práctica Profesional.....	142

Tabla 64- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los objetivos y organización de la Práctica Profesional.....	145
Tabla 65- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los roles priorizados en la Práctica Profesional	146
Tabla 66- Estadísticos descriptivos de las percepciones de tutoras sobre recursos bibliográficos	148
Tabla 67- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Educación- Comunicación.....	150
Tabla 68- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras sobre los recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación	151
Tabla 69- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Clínica.....	152
Tabla 70- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los Recursos Didácticos. Área Industria	153
Tabla 71- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los Recursos Didácticos. Área Investigación.....	154
Tabla 72 - <i>Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a la función tutorial</i>	156
Tabla 73- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las funciones de las docentes de la Práctica Profesional.....	158
Tabla 74- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las relaciones con el alumnado.....	159
Tabla 75- <i>Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto al método de evaluación de la Práctica Profesional</i>	160

Tabla 76- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las competencias evaluadas en la Práctica Profesional.....	162
Tabla 77- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a objetivos y organización de la Práctica Profesional.....	164
Tabla 78- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a los roles priorizados en la Práctica Profesional.....	165
Tabla 79- <i>Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias sobre recursos bibliográficos empleados.....</i>	168
Tabla 80 - <i>Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos empleados. Área Educación- Comunicación</i>	169
Tabla 81- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación.....	170
Tabla 82- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Clínica.....	171
Tabla 83- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria.....	172
Tabla 84 - Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Investigación.....	173
Tabla 85- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias sobre las funciones de las tutoras.....	175
Tabla 86- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a las funciones de los docentes de la Práctica Profesional.....	176
Tabla 87- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a las relaciones con el alumnado.....	177

Tabla 88- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al método de evaluación de la Práctica Profesional	179
Tabla 89- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a las competencias evaluadas	180
Tabla 90- Coincidencias y diferencias de los tres agentes de Práctica Profesional, sobre objetivos y organización.....	235
Tabla 91- Coincidencias y diferencias sobre los roles del Licenciado en Nutrición según la opinión de los agentes de Práctica Profesional.....	238
Tabla 92- Coincidencias y diferencias de alumnado, tutoras y docentes universitarias respecto al empleo de recursos bibliográficos	241
Tabla 93- Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Educación-Comunicación, de los tres agentes de Práctica Profesional.....	244
Tabla 94- Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Servicio de Alimentación de los tres agentes de Práctica Profesional	246
Tabla 95- Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Clínica de los tres agentes de Práctica Profesional.....	247
Tabla 96- Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Industria de los tres agentes de Práctica Profesional	249
Tabla 97- Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Investigación de los tres agentes de Práctica Profesional.....	251
Tabla 98- <i>Coincidencias y diferencias respecto a las características de la evaluación de Práctica Profesional de los tres agentes</i>	<i>256</i>
Tabla 99- Coincidencias y diferencias de las opiniones de los tres agentes de Práctica Profesional respecto a las competencias a evaluar	257

Tabla de Figuras

Figura 1- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre los objetivos y organización de la Práctica Profesional.....	183
Figura 2- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre priorización de los roles del Lic. en Nutrición en la Práctica Profesional	184
Figura 3- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado respecto a las funciones de los contenidos de la Práctica Profesional	185
Figura 4- Comparación de medias de expectativas y percepciones de los recursos bibliográficos de la Práctica Profesional.....	187
Figura 5- Comparación de medias de expectativas y percepciones de recursos didácticos. Área Educación- Comunicación	188
Figura 6- Comparación de medias de expectativas y percepciones de recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación	189
Figura 7- Comparación de medias de expectativas y percepciones de recursos didácticos. Área Clínica	190
Figura 8- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los recursos didácticos. Área Industria	192
Figura 9- Comparación de medias de expectativas y percepciones de los recursos del alumnado. Área Investigación	193
Figura 10- Media de expectativas y percepciones del alumnado respecto a las funciones de las tutoras de Práctica Profesional	194
Figura 11- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre el rol de los docentes universitarios.....	195

Figura 12- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las características de la evaluación de Práctica Profesional	196
Figura 13- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias intelectuales	197
Figura 14- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias organizacionales	198
Figura 15- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias de comunicación.....	198
Figura 16- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias interpersonales.....	199
Figura 17- Comparación de medias de expectativas y percepciones de tutoras respecto a los objetivos y organización de la Práctica Profesional.....	200
Figura 18- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto al rol profesional	201
Figura 19- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto a la utilización de recursos bibliográficos	203
Figura 20- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Educación- Comunicación	204
Figura 21- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto al empleo de recursos didácticos. Área Servicio Alimentación	205
Figura 22- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras sobre recursos didácticos. Área Clínica	206
Figura 23- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras sobre recursos didácticos. Área Industria	207

Figura 24- Comparación de medias de expectativas y percepciones de tutoras, respecto a recursos didácticos. Área Investigación	208
Figura 25- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre la función de tutoras	209
Figura 26- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre las funciones del docente de la Práctica Profesional	210
Figura 27- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a la relación con el alumnado de Práctica Profesional	212
Figura 28- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a las características de la evaluación	213
Figura 29- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre la evaluación de competencias intelectuales evaluadas según opinión de las tutoras	214
Figura 30- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre la evaluación de competencias organizacionales, según la opinión de las tutoras	215
Figura 31- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias comunicacionales según la opinión de las tutoras	216
Figura 32- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre las competencias interpersonales según la opinión de las tutoras.....	216
Figura 33- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los objetivos y organización de la Práctica Profesional, según docentes universitarias	218
Figura 34- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las docentes universitarias respecto al rol profesional	219
Figura 35- Comparación de medias de expectativas y percepciones de los recursos bibliográficos utilizados por las docentes universitarias	221

Figura 36- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área Educación-Comunicación	222
Figura 37- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los recursos didácticos, según docentes universitarias. Área servicio de Alimentación	223
Figura 38- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área clínica	224
Figura 39- Comparación de medias de expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área Industria	225
Figura 40- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área Investigación.....	226
Figura 41- Comparación de medias entre expectativas y percepciones sobre las funciones de las tutoras según docentes universitarias	227
Figura 42- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las docentes universitarias respecto a las funciones de las docentes de Práctica Profesional.....	228
Figura 43- Comparación de las medias de las expectativas y percepciones de las relaciones con el alumnado según la opinión de las docentes universitarias	229
Figura 44- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las características de la evaluación de Práctica Profesional según docentes universitarias	230
Figura 45- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias intelectuales, según docentes universitarias.....	231
Figura 46- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias organizacionales, según docentes universitarias.....	232
Figura 47- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias comunicacionales.....	232

Figura 48- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias
interpersonales, según docentes universitarias233

RESUMEN

La Práctica Profesional (PP), representa el cierre del trayecto formativo universitario. Las nuevas perspectivas para un profesional competente han evolucionado hacia un concepto más integral, lo cual resulta un encuentro donde confluyen saberes, habilidades y vivencias estrechamente relacionados con el entorno laboral.

El objetivo de esta tesis de doctorado fue valorar y analizar la PP de la Licenciatura en Nutrición según las expectativas y percepciones de los actores participantes, cohorte 2017.

La mencionada educación superior se desarrolla en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

La muestra investigada estuvo constituida por 47 estudiantes, 11 tutoras y 4 docentes universitarias, durante el año 2017. El presente estudio de caso, transversal y longitudinal, se encuadra en las perspectivas mixta cuali-cuantitativa, descriptiva y correlacional. Se emplearon dos cuestionarios on line y una entrevista. Se realizaron dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo. Se procedió a la triangulación de: instrumentos, temporal y sujetos de investigación. Los resultados ponen de manifiesto que las expectativas al comienzo del trayecto educativo, en la mayoría de los ítems evaluados, fueron mayores a las percepciones finales.

En este escenario, algunas de las conclusiones más relevantes vislumbran la escasa utilización de recursos didácticos en todas las áreas y debilidades en el desarrollo de la PP en Industria e Investigación. Referente a las competencias intelectuales, organizacionales, comunicacionales e interpersonales los alcances de esta tesis interpelan a la PP como espacio de integración de saberes y desarrollo de capacidades tendientes a la formación de profesionales autónomos, colaborativos, reflexivos, críticos, flexibles y creativos.

Palabras Claves: Práctica Profesional- Licenciatura en Nutrición- Expectativas-

Percepciones.

ABSTRACT

The undergraduate Practicum/Internship course (P/Ic) represents a culminating milestone in students' academic training pathway. The new perspectives on what makes a professional competent have evolved and developed into a more comprehensive concept, which embraces knowledge, skills and experiences closely related to the world of work.

The objective of this doctoral thesis has been to analyse and evaluate the P/Ic of the bachelor's degree Programme in Nutrition, taking into account the expectations and perceptions of the 2017 cohort participants. The above-mentioned higher education programme is implemented at the School of Biochemistry & Biological Sciences of Universidad Nacional del Litoral, in Santa Fe, Argentina.

The sample for the research comprised 47 students, 11 tutors and 4 professors in 2017. This cross-sectional and longitudinal case study constituted a mixed-methods research, combining quantitative, qualitative, descriptive and correlational designs. It involved two online surveys and one interview. Two types of analysis were performed — quantitative and qualitative analysis. Triangulation of research subjects, time and tools was done.

The findings demonstrate that, regarding most of the items assessed, expectations at the beginning of the training programme exceeded final perceptions.

Under this scenario, some of the most relevant conclusions drawn evidence a limited use of learning/teaching resources in every area and weaknesses in the implementation of P/I activities in the fields of Industry and Research. As far as interpersonal, communicational, organizational and intellectual skills are concerned, the scope of this thesis is to examine and analyse the P/Ic as a space to encourage the development of skills and the integration of knowledge, with the aim of training independent, collaborative and flexible professionals

with a thoughtful, critical and creative turn of mind.

Key words: Practicum-Internship- Bachelor's Degree in Nutrition- Expectations- Perceptions.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN

A lo largo de este capítulo se contextualiza y justifica la problemática de la presente investigación de tesis de doctorado. Para ello se han distinguido los siguientes apartados:

C.1.1. Estado de la cuestión sobre la práctica profesional de la Licenciatura en Nutrición

En este apartado, fundamentado en la literatura publicada sobre el tema, se pone de relieve la relevancia de la presente investigación desde la perspectiva de las expectativas y percepciones de la práctica profesional (en adelante, PP) de la Licenciatura en Nutrición, según los actores participantes.

C.1.2. Problemas de investigación. Se hacen explícitos los problemas de investigación, que llevan a planificar el trabajo necesario para dar respuesta a los mismos.

C.1.3. Plan de trabajo. Establecidos los problemas de investigación, se procede a realizar el plan de trabajo a seguir para dar respuestas a estos, es decir, para el desarrollo de la presente tesis de doctorado.

La búsqueda de la literatura se ha realizado consultando las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Educational Resources Information Center* y *Google Scholar*. Las mismas están especializadas en ciencias humanas y sociales y contienen amplia información sobre revistas y recursos relacionados con la educación. Para la fiabilidad y validez de los artículos, teniendo en cuenta su rigor metodológico y si cumplen los criterios de calidad científica buscada, se han utilizado los índices de valoración de las revistas científicas: *Journal Citation Reports (JCR)*, *Scimago Journal Rank (SJR)* e *Índice Compuesto de Difusión Secundaria (ICDS)*.

C.1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN

En este apartado, se pone de relieve la relevancia de la presente investigación fundamentada en la literatura publicada sobre el tema, desde la perspectiva de las expectativas y percepciones de la práctica profesional (en adelante, PP) de la Licenciatura en Nutrición, según los actores participantes.

LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ARGENTINA

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha planteado objetivos de alcance mundial, entre los que se destacan: el fin de la pobreza, la salud y bienestar, la igualdad de género, el trabajo decente, el crecimiento económico, además de la producción y consumo responsables, entre otros (UNESCO, 2019). Para su concreción, promueve el avance en la consecución de los acuerdos internacionales existentes en materia de Educación Superior (en adelante ES). En estos se reconoce que un sistema educativo de enseñanza superior correctamente establecido y reglamentado, permite

ampliar el acceso, la igualdad, la calidad y la pertinencia.

En la actualidad, la Universidad debe estar orientada a producir conocimiento dando respuesta a las demandas sociales en congruencia con dicha sociedad. Esto último, se orienta al concepto de pertinencia, dejando de lado el paradigma tradicional, que sólo tiene una mirada técnica, que muchas veces se aleja incluso de la cultura nacional y/o regional (Tabó, 2015).

En Argentina, la Ley de Educación Superior¹ N° 24.521 (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1995) se encarga de establecer los lineamientos generales que regulan el sistema de Educación Superior Argentino. Comprende tanto las instituciones de formación superior universitarias como no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas (Fernández Lamarra, 2002).

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria² (CONEAU), emitió en noviembre de 1999, la ordenanza 005/99 de “Procedimientos y pautas para la acreditación de carreras de grado”, donde aparecen los estándares para la acreditación de las carreras de Ingeniería y Medicina, que influirán en la estructura y redacción de todos los documentos para las carreras que posteriormente fuesen incluidas en el Art. 43 (Irassar, 2017).

Es relevante, entonces, para la ES, a través de sus instituciones educativas, orientar su misión en la formación de sujetos integralmente desarrollados, que adquieran competencias que les permitan resolver problemas, aportando intervenciones creativas e innovadoras, necesarias para la resolución de problemas sociales. A través de vivencias y experiencias significativas, el alumnado universitario, generará competencias profesionales de calidad que enriquecerán la misma práctica.

En este aspecto alguno de los objetivos de la Ley de Educación Superior (LES), en su artículo 4º, se vinculan a estos conceptos (Martín y Montero, 2013):

- Formar científicos profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte.
- Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva.
- Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y

¹ Esta Ley, introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. Entre otras, autoriza a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes, es decir que puede ser definido por cada facultad, en forma autónoma.

² La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria tiene como misión institucional asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados.

- Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados.

El establecimiento de estándares claros relacionados con las profesiones, posibilitarán el acercamiento a las metas propuestas por la LES. Esos estándares se deben relacionar con contenidos significativos; y debe existir por parte de los educadores, comprensión de la estructura del plan de estudios tanto horizontal como verticalmente (Anderson, 2005).

En cuanto a la carrera de Licenciatura en Nutrición, sus inicios se remontan a los años 1920 y mediados de 1940. En ese momento, profesores universitarios y técnicos estatales de diferentes disciplinas (médicos, bromatólogos, veterinarios, ingenieros agrónomos) se involucraron activamente en la sistematización y la producción de conocimientos científicos sobre la alimentación humana; afianzándose, al mismo tiempo, ocupaciones vinculadas con la aplicación de estos saberes (Buschini, 2016).

Dentro de este marco amplio, aquí se estudian los proyectos y acciones de un grupo particular de actores, del médico Pedro Escudero y de sus colaboradores en el Instituto Nacional de la Nutrición (INN), quienes en ese momento tuvieron un papel destacado en la producción de conocimientos científicos sobre la alimentación y en su configuración como problema sanitario. Al respecto el mismo autor (Buschini, 2016, p.144), menciona:

El surgimiento de la ocupación de dietista y la definición de sus incumbencias, en Argentina, sucede en el marco de proyectos que apuntaron a delimitar las condiciones de acceso a mercados laborales -en vías de constitución-, y en torno de problemáticas suscitadas por la alimentación humana. Se pueden señalar dos aspectos destacados en la creación de la carrera. Por un lado, que en importantes aspectos de su actividad quedó subordinada a la medicina. Por otro, estuvo restringida a mujeres. La medicina se encontraba entonces plenamente consolidada como profesión liberal y como cuerpo experto del Estado, sus miembros ocupaban los diferentes organismos oficiales creados con el fin de atender a las necesidades sanitarias de la población y, tras haber conseguido éxitos importantes en el control de las enfermedades infectocontagiosas, impulsaban proyectos destinados a paliar enfermedades crónicas (cáncer, dolencias cardiovasculares, las propias enfermedades de la nutrición) y los llamados “males sociales” (alcoholismo, enfermedades venéreas).

La discusión sobre la alimentación popular comenzó en forma paralela en muchos países del continente a partir de la década de 1930, debido a la crisis económica de 1929 y la consiguiente Gran Depresión (Yáñez Andrade, 2019).

En este sentido, en 1928, comenzó a funcionar en el Hospital Rawson de Buenos Aires, el Instituto de Enfermedades de la Nutrición. Más adelante, en el año 1934, por medio de una ley nacional, se consigue su autonomía y en 1938, el Poder Ejecutivo Nacional lo transforma en Instituto Nacional de la Nutrición bajo dependencia del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto (Buschini, 2016).

El crecimiento del Instituto fue paralelo al interés público por la alimentación humana. Esto se expresó en la sanción de leyes y decretos que consideraban aspectos relacionados con la

asistencia alimentaria de la población, el trabajo de diferentes sectores que permitieron designar y cuantificar fenómenos (desnutrición en sectores de la población), definición de políticas públicas, otorgamiento de recursos para desarrollar investigaciones en el área de la alimentación humana, e investigaciones que permitieron identificar nuevos fenómenos o realizar propuestas de intervención sobre determinadas realidades (Buschini, 2016).

El impulsor de la carrera, el Doctor Pedro Escudero, fundamentaba la importancia de la formación de la Dietista, en el modelo estadounidense, que suponía una formación de tipo universitario y un desempeño laboral con funciones y responsabilidades propias.

Escudero promovió la obra del Instituto Nacional de la Nutrición y, en particular, sus comedores dietéticos, los cuales ofrecían al paciente enfermo regímenes alimenticios cuidadosamente elaborados por los médicos y dietistas del Instituto, permitiendo que el paciente continuara con sus actividades habituales (Yáñez Andrade, 2019).

En Argentina actualmente, son 41 instituciones universitarias que presentan la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN). La oferta académica de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), puede verse en el siguiente sitio: <https://www.unl.edu.ar/carreras/licenciatura-en-nutricion/>.

La formación, durante mucho tiempo permaneció ligada a la capacitación para el ejercicio profesional en hospitales y en servicios de salud y alimentos, lo que significó su escisión con la formación en el área de investigación. En la actualidad, son varias las universidades públicas que forman Licenciados en Nutrición con académicos investigadores que desempeñan sus prácticas científicas en ellas (Corigliani, 2019).

Ciertos estándares de la carrera LN en nuestro país, fueron considerados en el documento presentado ante el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), con el objetivo de incluirla en el Artículo 43 de la LES³. Este documento, ratifica que se debe asegurar la formación básica (1060 horas), la formación profesional (incluidas asignaturas optativas/electivas), con una carga horaria de 1920 horas; además de la práctica profesional (PP), cuya carga horaria se estima en 520 horas (ASEUNRA, 2010).

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

En la actualidad, la LN de la FBCB de UNL⁴, se sustenta en los estándares determinados por el documento presentado ante el CIN, antes nombrado, asegurando (Resolución

³ Más información en: [Solicitud de inclusión de la LN en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior](#)

⁴ [Licenciatura en Nutrición. Plan de estudios.](#)

Ministerial, N° 0752/04):

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

En lo que respecta a la situación epidemiológica y nutricional, se observan modificaciones en el proceso alimentario nutricional de individuos y poblaciones, generando nuevos problemas (obesidad, diabetes tipo 2, enfermedades cardiovasculares) que, en conjunto, contribuyen a altas tasas de morbimortalidad de las enfermedades crónicas no transmisibles. Además, se presenta una nueva y grave epidemia de “malnutrición comercio-génica” (Piaggio, 2016). Esta situación hace más complejo el proceso para la formación de recursos humanos en nutrición y alimentación. Sin embargo, en un estudio realizado a los graduados Licenciados en Nutrición de la FBCB-UNL, se valoró la formación de grado recibida, donde la mayoría de los encuestados (89,4%) la valoró positivamente entre muy buena y buena (Paulini y Dezar, 2016).

La relación teoría-práctica se puede considerar como un elemento epistemológico clave para la definición que una institución educativa se da, en la construcción de un proceso formativo y profesional (Zuñiga, Solar, Vega y Herrera, 2015).

Cada país tiene sus propias calificaciones para la educación académica y profesional y puede diferir en el alcance de sus prácticas de nutrición (Calabro, Bright y Bahl, 2001). Continúan vigentes las estructuras organizativas de cada facultad que dieron origen a las Unidades Académicas formadoras de Licenciados en Nutrición y que las hace continuar unidas a disciplinas tradicionales más afianzadas en el campo científico-profesional de su región (Corigliani, 2019).

Específicamente, los procesos formativos del Licenciado en Nutrición en América y Europa se deben sustentar con bases teóricas en los diseños curriculares, las prácticas docentes y profesionales. La meta es generar una propuesta para dar respuesta a las demandas actuales y enfrentar los retos de la nueva realidad compleja, que permita formar nutricionistas con pertinencia nacional y competitividad mundial (Croker-Sagastume, Hunot-Alexander, Moreno-Gaspar, López-Torres y González-Gutiérrez, 2012).

LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ARGENTINA

Respecto a la formación universitaria, Halbaut, García y Aróztegui (2015), insisten en demandar más atención al contexto social, un mayor compromiso con la formación práctica y la necesidad de poner en marcha procesos formativos en los que se revalorice dicha práctica. Abrir la puerta a nuevas metodologías basadas en la resolución de problemas, el trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo o estudios de casos, no sólo estrechan la

conexión con la realidad profesional y el desarrollo de competencias, sino que ayudan a revalorizar la formación práctica.

La Práctica Profesional (en adelante PP), alcanza alta incidencia en la formación universitaria. Andreozzi (2004), citado por Malet (2015), define este espacio, como una instancia que ofrece saberes que permitirán atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito de desempeño, la del alumnado a profesional y la de la teoría a la práctica.

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

Sosteniendo este concepto, es indispensable considerar la denominada Declaración de Giessen, en Alemania, donde expertos de distintos países, reflexionaron en torno a cual debiera ser el actual paradigma en el estudio y alcances de la ciencia de la nutrición para dar respuesta a las serias problemáticas alimentario nutricionales aun no resueltas a nivel mundial (Beauman et al., 2005).

En ella, los especialistas acordaron que la “Nueva Ciencia de la Nutrición” debe ser considerada como una ciencia multidisciplinaria y de gran complejidad que integra tres dimensiones: la biológica, la social y la ambiental (Pettoello-Mantovani, 2005; Cañón y Leitzmann, 2005; Macías, Quintero, Camacho y Sánchez, 2009).

Sobre esta concepción tridimensional, se diseñó el programa del espacio curricular. En esa construcción la investigadora junto a las DU, fueron protagonistas. Así, se determinó los alcances de la PP, con el propósito de abordar competencias que estén vinculadas a la realidad sanitaria, social y política del medio. Al vincular la educación para la salud (de carácter multidisciplinario) se distingue también, al ser humano y a sus problemáticas desde una perspectiva integral que implica al contexto biológico, social y ambiental. Se pretende entonces, el accionar coordinado y solidario de respuestas a las problemáticas de interés común y a la resolución de aspectos alimentario nutricionales locales y regionales.

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

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

Por ello se considera esta asignatura, como una de las más relevantes en cualquier carrera; ya que, en el camino, el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no solo requieren

poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en las mismas (Carson, 2004; Navío Gómez, 2004).

El concepto de formación práctica con frecuencia se entiende como el período de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias hacia la finalización del plan de estudios, entre ellas, las prácticas de enseñanza y/o las prácticas en empresas (Collinson et al., 2009).

En las carreras del área de salud, se destaca la PP, por los vínculos interpersonales que requieren, el impacto afectivo que provocan y las repercusiones que tiene el producto de la intervención, para los implicados (Elichalt, 2012).

Formigós, Maneu, García-Cabanes y Palmero (2010), valoran la importancia de la realización de prácticas en la formación del profesional dedicado a la salud (médico, enfermero, farmacéutico, dietista, nutricionista); donde los estudiantes se encuentran con diversos pacientes en una situación real y esto permite valorar su actuación y su competencia global según una escala establecida.

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

En América Latina, “nutricionista” se considera un término más amplio que cubre con precisión el amplio alcance de la práctica: nutrición clínica, gestión de servicios de alimentos, nutrición comunitaria, educación e investigación. Para obtener una licenciatura en nutrición, una persona debe completar un título universitario de cuatro o cinco años que incluya 750 horas de práctica supervisada (Barritta de Defranchi y Nelson, 2009).

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

En 2015, en el marco del XII Congreso Argentino de Graduados en Nutrición en la ciudad de Salta Argentina, se realizó un taller de prácticas profesionales supervisadas de la LN,

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

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

Los antecedentes citados no hacen más que reflejar la transformación que se está dando en el escenario universitario y en la PP. Las instituciones educativas, necesitan disponer de contextos laborales reales y de profesionales comprometidos si quieren acompañar la formación de su alumnado. Este aspecto demanda activar políticas universitarias que acepten esta realidad e impulsen líneas de actuación conjunta y de implicación basadas en el reconocimiento de la importancia primordial de los centros de prácticas como sedes de formación y de sus profesionales como formadores universitarios (Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda, 2012).

La transformación de la estructura social y productiva y el ensanchamiento del vínculo educación-entorno, condicionan la identificación de prácticas profesionales emergentes en distintos ámbitos de trabajo y en una diversidad de desempeños de la profesión (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000).

Es diversa la terminología que conceptualiza la Práctica Profesional. Si bien prevalece el nombre de “prácticas”, con especificadores que se refieren a una determinada carrera (enfermería, magisterio, trabajo social, ingenierías técnicas); se nombran también como: prácticas de enseñanza (Derrick y Dicks, 2005), prácticas pre-profesionales, práctica profesional, práctica profesional supervisada, prácticas externas y practicum, dependiendo del contexto, región o país donde se realicen. Por ejemplo, en Argentina, Chile, Italia y Perú son llamadas prácticas profesionales o profesionalizantes, mientras que en Colombia se las denomina prácticas estudiantiles; en México servicio social, y en España prácticas no laborales (Rueda Rodríguez, 2014).

En países iberoamericanos la PP se confunde en ciertas oportunidades con el concepto de pasantía, utilizando ambos términos de forma indistinta. Para su estudio se diferenciará el primero, entendiendo que forma parte de las actividades académicas, curriculares o de formación realizadas en instituciones de nivel superior o universidades, y son exigidas para acreditar el grado o título de formación profesional. Estos trayectos educativos, aplican los conocimientos o competencias adquiridos durante los estudios y no establecen ninguna relación laboral entre el practicante y la empresa y/o institución.

En contrapartida, las pasantías pueden formar o no parte de los estudios técnicos o profesionales, y se realizan cuando ya se ha obtenido el título o grado académico. Tienen como objetivo que esta experiencia constituya un “puente” que aproxime al mercado de trabajo y se genere así la posibilidad de que las empresas, en las que se desempeñen dichas prácticas, puedan establecer un contrato laboral (Rueda Rodríguez, 2014).

Este estudio abordará la PP de la LN de la FBCB, como una de las asignaturas obligatorias,

incluidas en el plan de estudios, constituyendo uno de los trayectos más esperados por el alumnado, donde pone a prueba lo aprendido durante su formación.

La carga horaria de la PP en la LN de la FBCB-UNL, corresponde a 300 horas donde el alumnado rota por diferentes áreas de desempeño durante todo el ciclo lectivo. Un trabajo realizado con graduados de esta institución, valoraron positivamente la experiencia que tuvieron en su PP, destacando la posibilidad de vivenciar múltiples experiencias profesionalizantes (Paulini y Dezar, 2016).

Actualmente es necesario concebir la PP bajo otro paradigma, diferente al tradicionalmente utilizado; en donde se desenmarañen elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas para la resolución de los problemas, intervenciones y actividades, identificando y analizando aquellas capacidades requeridas por grupos sociales determinados, en un contexto específico, lo cual le dará pertinencia social a este nuevo perfil profesional. Pensando en esto la reflexión de la propia PP, puede contribuir a cambios positivos en las actitudes e intervenciones del Licenciado en Nutrición. La PP, entonces, se manifiesta importante para la profesión, para mejorar las habilidades y para extender el cuerpo de conocimiento sobre prácticas de enseñanza efectivas (Collinson et al., 2009).

Con respecto a las carreras relacionadas con las ciencias médicas, la PP, está dirigida a la educación e instrucción final del futuro egresado. Durante ella, los estudiantes profundizan en sus conocimientos, hábitos, habilidades y, en los modos de actuación, se intensifica la responsabilidad personal en el cuidado de la familia y de la colectividad, tanto en personas enfermas como sanas o con riesgo, para alcanzar finalmente los objetivos educativos e instructivos del plan de estudios (Carreño de Celis, Salgado González, Fernández Oliva y Alonso Pardo, 2009).

La PP aparece vinculada a otros componentes y, si bien la formación se sustenta en el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar, es esencial la relación con las instituciones y centros de trabajo para complementar el aprendizaje académico. Se constituiría entonces en un espacio de encuentro entre el mundo académico y el mundo del trabajo. Según De Miguel Díaz et al. (2004, 2006), la PP se refiere al conjunto de actuaciones de un estudiante en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión y está diseñada, no tanto como una PP en estricto sentido, sino como una oportunidad de aprendizaje.

La PP contribuye a la formación del estudiante, le permite adquirir experiencias en el campo laboral, desarrollar criterios profesionales y tomar decisiones. En ese trayecto se intenta que pueda integrar contenidos, y al mismo tiempo afianzarlos, en un espacio considerado como un “laboratorio” cercano a la realidad laboral.

Es esa doble idea de integración y de función formativa la que define una buena PP. Se podría argumentar, por tanto, que es una pieza relevante del proceso de formación de los estudiantes “destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a

aprendizajes) en centros de trabajo” (Zabalza Beraza, 2006, p. 314).

La carrera de LN, de cinco años de duración, establece en el quinto año la PP, cuyos objetivos fundamentales son, que:

- Los estudiantes valoren la importancia de la participación integrada del profesional en el equipo de salud.
- Apliquen los conocimientos adquiridos.
- Desarrollen hábitos y actitudes de trabajo en equipo.
- Adquieran habilidades y destrezas en el diagnóstico
- Intervengan en la nutrición integral de pacientes hospitalizados
- Reconozcan los síntomas, signos y pronóstico.

El programa de la PP de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), fue aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 197/16, y sus contenidos intentan plantear un contexto de aprendizaje único y favorecedor para desarrollar competencias de carácter complejo que impliquen planteamientos interdisciplinarios e integradores y de aplicación en ámbitos profesionales (Resolución N° 197, 2016) Esta información se presenta en el Anexo A. Resolución y planificación práctica profesional.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Práctica Profesional

En la Práctica Profesional (PP), los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en contextos con costumbres y aspectos particulares. En la enseñanza superior, muchas veces estas prácticas se conciben tradicionalmente, como un espacio donde se tratan las disciplinas en forma teórica, y luego se realiza la aplicación práctica de aquello que ya se ha trabajado teóricamente. Como compartimentos estancos, se considera que la práctica comienza donde termina el conocimiento teórico e inversamente, la práctica no puede conducir a reflexiones que permitan generar la teoría. En este contexto la enseñanza y el aprendizaje se enfocan en términos de estímulos, respuestas y refuerzos, no de significados.

A decir de Moreira (2017), cuando el contenido de aprendizaje se relaciona con la estructura cognitiva, solamente de manera arbitraria y literal, no da como resultado la adquisición de significados para el sujeto. Dicho aprendizaje se denomina mecánico o automático. Enfrentada a este enfoque tradicional, la postura dialéctica, entiende que la teoría y la práctica, aunque difieren entre sí, se compenetran e interactúan de manera interdependiente, como dos fases o momentos de la construcción del conocimiento. Actitudes y sentimientos positivos en relación con la experiencia educativa tienen sus raíces en el aprendizaje significativo y, a su vez, lo facilitan. La formación de profesionales capacitados está vinculada a la concepción de aprendizaje, abierto, flexible y permanente.

De acuerdo con el marco PISA 2015 (OCDE, 2017), la sociedad actual, en la que la ciencia

y la tecnología juegan un rol fundamental, requiere de individuos alfabetizados científicamente que hagan frente a muchos de los actuales retos del siglo XXI, con la capacidad de participar en temas relacionados con la ciencia como ciudadanos reflexivos.

En este marco, se debe prestar especial atención a las cuestiones socio-científicas (CSC), en las que se consideran no solo los factores epistémicos (conocimientos científicos y de epistemología de la ciencia), sino los no epistémicos (creencias culturales, sociales, políticas, morales y religiosas; las emociones y sentimientos; los valores y normas; los intereses, etc.). Esto permitiría a las personas hacer mejores razonamientos y análisis más completos de cuestiones controvertidas, tomar decisiones más apropiadas respecto a los temas puestos en juego, así como dar argumentos de más calidad para justificar y explicar dichas cuestiones (Sadler, 2004; Sadler y Zeidler, 2005b). El movimiento CSC está orientado principalmente hacia el currículo, la enseñanza y la investigación. En ese sentido, Sadler y Zeidler (2009) exploran formas en que PISA y las cuestiones socio científicas se solapan y divergen. En consecuencia, parece necesario prestar más atención, de lo que es habitual en la educación en ciencias, a los aspectos culturales, sociales, morales y emotivos (Sadler y Zeidler, 2005a) y a los actitudinales y axiológicos, para la enseñanza de las ciencias.

Las CSC, se entrelazan con el concepto de teoría de la enseñanza situada, en la que se integran aprendizaje y contexto. Aprender y hacer son acciones inseparables. De este modo el conocimiento siempre requiere reconceptualización como producto cultural y social (Chaiklin y Lave, 2001). Consecuentemente se ha de promover la realización de prácticas educativas en las que los estudiantes, participen en actividades de relevancia cultural y se involucren en actividades similares a las que se enfrentan los profesionales.

Así, los futuros profesionales se apropian de prácticas y herramientas culturales y comprenden las condiciones sociales e institucionales a través de la interacción con miembros más experimentados. Por esta razón, son importantes la mediación y la ayuda ajustada a las necesidades del alumnado y del contexto, así como estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo y recíproco con profesionales, profesores y pares (estudiantes). El conocimiento situado debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Díaz Barriga, 2003).

Dewey (1997, p.22), afirma que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”. Para el mismo autor, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

Díaz Barriga (2003), propone estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado. Estas se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la

comunidad. Algunas de las referenciadas son las siguientes:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En síntesis, una PP situada, debe considerar contextos y escenarios reales, intentando promover espacios de enseñanza-aprendizaje permitiendo al alumnado enfrentarse a situaciones de la vida real; aplicar y transferir el conocimiento; desarrollar habilidades; dar sentido al quehacer profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con la comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas; anticipar posibles roles, a través del desarrollo situacional y contextual.

La PP de la LN de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se realiza en diversos centros de la ciudad de Santa Fe, y ciudades vecinas, identificándose en ellos diferentes culturas institucionales. Estos espacios de PP, constituyen la vinculación más prolongada del alumnado con el medio social y sus acciones complementan la formación académica.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Alonso Benito, Fernández Rodríguez y Nyssen González (2009), plantean numerosos interrogantes. Entre ellos, si las universidades se hacen cargo, en sus distintos ciclos formativos, de desarrollar las competencias no tradicionales que las empresas reclaman de los graduados, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional, entre otras. También cuestionan, si los docentes universitarios, académicos de jornada completa con escasa experiencia laboral fuera de la universidad, están preparados, muchos de ellos, para transmitir esos principios morales-formativos, además de proporcionar las nuevas competencias que los empleadores esperan de sus trabajadores, técnicos, profesionales y cuadros gerenciales.

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

Si bien no existe un modelo unificado, se reconoce el concepto dependiendo del enfoque

conductista, funcionalista o constructivista y, de esta forma, se enfatiza en el proceso de formación, un componente más que los otros dos. El resto de los modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques (Pavié Nova, 2011). Este enfoque puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o desde una integración de ellos (Tobón, Rial, Carretero y García Fraile, 2006).

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

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

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

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

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

Otros aportes, contribuyen a la descripción de este concepto y destacan que las competencias constituyen conceptualmente un modo de operar en la gestión de recursos humanos que permite una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación (Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas, 2011; Irigoín y Vargas, 2002). Se trata de un vínculo entre el trabajo, la educación formal y la capacitación, la implantación de nuevos valores y de normas de comportamiento, adicionando los factores relacionados con la afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento.

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

Las competencias profesionales de las disciplinas médicas y auxiliares de la misma área

deberían estar adaptadas a la realidad sanitaria, social y política del entorno; permitiendo el desarrollo de las actitudes y capacidades necesarias para solucionar los problemas de salud de la comunidad de manera efectiva y eficiente.

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

La Asociación Dietética Americana (ADA), bajo la dirección del Comité de Gestión de Calidad de ADA y su Subcomité del Marco de Práctica de Dietética, han desarrollado Estándares de Práctica (SOP), es decir, declaraciones autorizadas que describen la práctica demostrada a través de: la evaluación nutricional, el diagnóstico nutricional (identificación del problema), la intervención nutricional (planificación e implementación), y el monitoreo y evaluación de resultados (Anderson Girard, Russel y Leyse-Wallace, 2018). Además, determinó los Estándares de Desempeño Profesional (SOPP) para tres niveles de práctica dietética. Estos estándares remarcan la importancia de la planificación y experiencia. Se puede acceder a los mismos mediante la siguiente dirección web:

[Academy of Nutrition and Dietetics: Revised 2018 Standards of Practice and Standards of Professional Performance for Registered Dietitian Nutritionists \(Competent, Proficient, and Expert\) in Mental Health and Addictions \(jandonline.org\)](http://jandonline.org)

El Proceso y Modelo de Cuidado de la Nutrición (NCPM, por sus siglas en inglés), proporciona nutricionistas y registran un marco para reconocer, diagnosticar e intervenir sobre problemas de salud relacionados con la nutrición. El desarrollo profesional se caracteriza por la transición a través de etapas: principiante, competente y experto (Charney y Peterson, 2013). De esta manera los conocimientos, habilidades y pensamiento crítico se desarrollan a medida que el Licenciado en Nutrición adquiere experiencia, y logra dominio de las competencias profesionales.

El SOPP describe seis dominios que se centran en el profesionalismo: calidad en la práctica, competencia y responsabilidad, prestación de servicios, aplicación de la investigación, comunicación y aplicación del conocimiento, además de la utilización y gestión de los recursos (Ford, et al., 2011).

En nuestro país, Argentina, la carrera de Licenciatura en Nutrición, se incluye dentro del Artículo 42 de la LES. Los diversos organismos que agrupan las Escuelas de Nutrición (ASEUNRA)⁶, las Federaciones de Graduados en Nutrición y Asociaciones de Nutricionistas de diferentes provincias, trabajan incansablemente para la incorporación de la misma al Art. 43 de la citada Ley, que incluye a títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en

⁶ ASEUNRA: Asociación de Escuelas Universitarias de Nutrición de la República Argentina.

riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (Ley de Educación Superior N° 24.521, 1995).

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

En Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en su documento de Revisión de las actividades exclusivamente reservadas al título, incluyendo las del Licenciado en Nutrición, establece que el profesional debe:

- Diseñar, prescribir y evaluar planes alimentarios, en individuos y poblaciones, según prescripción o diagnóstico médico.
- Diseñar, prescribir y evaluar planes alimentarios con el fin de promover la salud y prevenir el riesgo de contraer enfermedades (Consejo Interuniversitario Nacional, 2015).

En la compleja realidad sociocultural de nuestro contexto, la formación de recursos humanos en salud plantea también el desafío de abordar, no solo los tradicionales contenidos relacionados con las competencias profesionales específicas de la disciplina, sino además fortalecer las habilidades comunicativas y también actitudes como el respeto a los demás, el manejo de la incertidumbre y de las emociones, el reconocimiento de valores como la ética, el profesionalismo y la capacidad de reflexión (López, 2015). Otra de las fortalezas identificadas en el ejercicio de la profesión, es el posicionamiento del nutricionista como investigador; además de la formación sólida en procesos de gerenciamiento y administración. Estas actividades aplicadas al ámbito sanitario posibilitan la inserción en organizaciones del gobierno, e industrias.

Rojo Venegas y Navarro Hernández (2016), afirman que los servicios de salud han debido incorporar a los requerimientos de los profesionales, competencias que representen la integración de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno a una tarea en campo de las ciencias de la salud, entre las que se destacan liderazgo, creatividad, trabajo en equipo y comunicación efectiva entre otros. Es así como, el Licenciado en Nutrición deberá contemplar diversidad de competencias profesionales que integren actitudes y capacidades necesarias para solucionar los problemas de salud de la comunidad de manera positiva y eficiente.

Cabe destacar lo citado por Corominas et al. (2006, p.305), “las competencias se capitalizan, se suman y resulta el perfil profesional”. En este sentido se traza un camino que une el concepto de perfil profesional con el de competencias profesionales, capacitación y por lo

tanto con los planes académicos.

LICENCIATURA EN NUTRICIÓN EN LA FACULTAD DE BIOQUÍMICA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

La Licenciatura en Nutrición en la Universidad Nacional del Litoral, tiene su origen en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas en el año 2005; sostenida en la resolución 167/97 del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, que en su artículo 1° promueve la creación de carreras de grado (Honorable Consejo Superior, 1997).

La creación de la carrera se fundó en la necesidad social de formar un profesional competente basado en principios de integridad, ética, idoneidad, equidad, colaboración y solidaridad.

En la PP a través de convenios con instituciones, las/os estudiantes se incluyen gradualmente en los procesos de trabajo acompañados de tutores/as. En los años 70, el eje estaba puesto en el hacer profesional centrado en sí mismo, con énfasis en los aspectos técnico e instrumental, con profusión de bibliografía sobre supervisión profesional. Dado que el objetivo era ejecutar lo aprendido, según este planteo, en la PP se producía una completa sintonía entre los actores implicados (Alberdi, 2020). La formación de profesionales en nutrición y dietética, en muchas universidades, no escapó a este momento histórico. La misma se enmarcaba en pautas institucionales y estructuras curriculares segmentadas, respondiendo a formas específicas de comprender y asumir el proceso de alimentación y nutrición, así como a los cambios en la transmisión del conocimiento académico sobre los temas que dicho proceso entraña.

El perfil profesional del Licenciado en Nutrición se define como el universitario con capacidades, saberes, habilidades, sólidos principios éticos, base científica y aptitudes, que le permiten actuar con responsabilidad social y contribuir con nuevos conocimientos para: la promoción, protección, tratamiento y rehabilitación de las problemáticas alimentario-nutricionales en las personas y poblaciones. Está formado para desempeñarse en ámbitos como: salud, desarrollo social, medio ambiente, economía, industria alimentario-nutricional, educación y comunicación social, contribuyendo a prevenir, mantener y mejorar la calidad de vida de las personas y del ecosistema (ASEUNRA, 2010).

El perfil del egresado es significativo para la elección del currículo de una carrera del ciclo universitario. Los aspirantes deben cubrir entonces las expectativas propuestas por las unidades formadoras, las cuales se presupone que a través de un plan de estudios adecuado lograrán generar los suficientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores para que sus estudiantes alcancen el perfil de egreso deseado en el campo de la disciplina que corresponda (De Alba, 2007).

En este contexto, para el Perfil del título de Licenciado/a en Nutrición se contempla (UNL, 2005):

- Planificar y desarrollar actividades de prevención de enfermedades y de protección,

recuperación y rehabilitación de la salud individual y colectiva a través de la nutrición.

- Realizar regímenes de alimentación para individuos y comunidades sanos y enfermos bajo prescripción.
- Realizar actividades de divulgación de conocimientos higiénicos y dietéticos relacionados con la alimentación y la nutrición.
- Asesorar en la definición de políticas y en la formulación de planes y programas de nutrición.
- Dirigir Unidades Técnicas de Alimentación y Nutrición en instituciones públicas y privadas.
- Participar en el desarrollo, conservación, utilización e higiene de alimentos.
- Integrar equipos multidisciplinarios de profesionales relacionados con la promoción, protección y recuperación de la salud humana.

PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de estudios de la Carrera de Licenciatura en Nutrición, fue aprobado por Resolución Ministerial en el año 2004.

Pretende la formación de profesionales idóneos, que estén preparados para desempeñarse con eficiencia en el campo tradicional de la nutrición, actuando en la programación, desarrollo y control de regímenes de alimentación para individuos y comunidades sanas y enfermas. Pero además trata de lograr que los graduados adquieran sólidos conocimientos a nivel de las ciencias básicas, de la química de los alimentos y de los procesos metabólicos, para poder así incursionar en áreas en las que se cuenta con excelentes posibilidades de crecimiento (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

Dicho plan consta de un ciclo inicial y un ciclo superior.

El ciclo inicial incorpora conocimientos provenientes de las ciencias básicas y de las áreas de formación social y humanística.

El ciclo superior posibilita la profundización de conocimientos en áreas específicas tales como la fisiopatología humana; la química orientada a los estudios metabólicos y al conocimiento de la estructura y el comportamiento de los alimentos; la microbiología, la tecnología y la toxicología de estos, la higiene alimentaria, la administración de la salud, la nutrición en la salud pública, la educación y la economía familiar, entre otros. Este ciclo superior incluye, además, áreas fundamentales del ejercicio profesional, tales como el estudio de la nutrición en situaciones fisiológicas y patológicas, la formulación y desarrollo de alimentos, junto con la aplicación de la nutrición a nivel institucional.

La Práctica profesional es una asignatura incluida en el 5º año del plan de estudios.

Elementos a considerar en la Práctica Profesional

En este apartado se describen los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura Práctica Profesional. Esta información se acredita con el Anexo A, Resolución y planificación práctica profesional (Resol CD N° 197/16).

Objetivos

Una de las finalidades de la PP es acompañar en la formación integral del futuro profesional, despertando una actitud abierta e innovadora y considerando los espacios y trayectorias en continua transformación. Esto “implica un estado constante de alerta profesional para poder dar respuesta a las nuevas exigencias del entorno” (Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda, 2012, p.24).

Desde esta perspectiva, los objetivos generales de la PP, se asientan bajo el marco conceptual presentado por los citados autores y están definidos en la Planificación de la asignatura, aprobada por la Resol CD N° 197/16.

En la misma se desarrollarán objetivos referidos al aprendizaje de:

- Conocimientos, ¿qué debe saber el estudiante?
- Habilidades o procedimientos, ¿qué debe saber hacer el estudiante?
- Actitudes, valores y normas de comportamiento, ¿cómo debe actuar?, ¿cómo debe estar?, ¿cómo debe ser? (Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda, 2012).

Contenidos

En las disciplinas relacionadas con la salud, la mayoría de las titulaciones acuerdan impartir conocimientos generales acerca del ser humano sano y enfermo, en sus aspectos físico, psíquico y social, antes de abordar los contenidos disciplinares de la carrera. De este modo se permitirá abordar el problema de salud que sufre el paciente en un contexto global.

En este sentido, la selección de los contenidos y áreas de incumbencia se fundamentan en varios documentos, entre ellos, la Declaración de la Asociación Médica Mundial (AMM) sobre Educación Médica⁷, y la Ley N° 24.301 (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1993). Se incluyen áreas de las ciencias biológicas y del comportamiento, como también las socioeconómicas, de la salud, los determinantes sociales de la salud, la pública y de la población, entre otros.

La AMM recomienda que el contenido relacionado con la ética médica y los derechos humanos debe ser un requisito principal del currículo de las ciencias de la salud. El estudiante también debe orientarse a los principios y metodología de la investigación y a la utilización de los resultados en la práctica clínica. Deben incluirse, además, espacios donde el estudiante pueda participar en investigación. Por otra parte, desde los inicios del currículo, la misma

⁷ Declaración de la AMM sobre Educación Médica.

entidad, aboga por la inclusión de aptitudes cognitivas, el aprendizaje autónomo, la reflexión crítica, así como la solución de problemas.

A lo largo de las últimas décadas, varios estudios (González y Cifuentes, s.f.; Pinzón Espitia, 2014; Chiva et al., 2015; ICDA, 2016) han detectado el surgimiento de nuevas competencias profesionales del LN, sin que se hayan producido modificaciones en el modelo educacional básico impartido por las universidades desde 1927 (ADA, 2005). La formación actual parece, en muchos casos, estar obsoleta y ser incapaz de atender a todas las necesidades actuales de esta profesión, especialmente en las áreas emergentes y por lo tanto novedosas (Belloto y Palma Linares, 2008).

Asimismo, se debe reconsiderar la formación de grado y la PP, no solo como la aprehensión de contenidos, sino también, cómo, dónde y en qué circunstancias éstos son utilizados, el modo con el que se los interrelaciona o vincula a tales situaciones; es decir, la importancia de incorporar los conceptos a partir de procesos (Mattioni, Antón y Granovsky, 2016).

Carnevalli (2014, p. 56), afirma que:

La formación de los profesionales debe hacer hincapié, entonces, en los procesos formativos en contenidos con los que adquieren actitud crítica, lectura y comunicación académica, procesos de investigación, lectura de la realidad y plasticidad en el manejo de conceptos teóricos; más allá de la adquisición escolarizada de temáticas, pues esos se incorporan, tarde o temprano, por añadidura.

En este contexto, se consideró necesario definir y describir de manera rigurosa y sistematizada los contenidos técnicos, sociales, culturales, pedagógicos y profesionales que componen las competencias del Licenciado en Nutrición. Los mismos están plasmados en la planificación presentada y aprobada en la Resol. CD. N° 197/16.

Metodología

La interacción entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo es compleja y cambiante. El entorno de aprendizaje se modifica de acuerdo al área de participación de los actores del proceso de PP, por lo que las actividades, intervenciones herramientas y metodologías deben ser acordes y plantearse para que los diversos agentes de la PP puedan ejercer su rol. Por otra parte, el estudiantado a través de la metodología empleada en cada centro de PP debe cumplir sus metas, aprender y adquirir competencias necesarias, que luego aplicarán en las situaciones que enfrentarán como profesionales.

Especialmente importantes son, la metodología empleada, las estrategias didácticas y las actividades que se puedan desarrollar en el recorrido de cada área de PP. Insistir en la necesidad de preparar al futuro profesional en aspectos didácticos, le posibilita enfrentar metodológicamente las condiciones de cada contexto institucional y así, optimizar la transmisión y/o adquisición de contenidos y hábitos específicos a cualquier grupo o población. Se reafirma lo dicho por Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012, p. 100): “es importante el paso de profesor experto en los contenidos de la disciplina a experto en la didáctica de la disciplina”. En el caso del LN contar con conocimientos didácticos y metodológicos,

posibilitarían en su vida laboral, la comunicación de mensajes de salud y nutrición acordes a las poblaciones con las que trabaja.

La disciplina tiene como meta promover agentes de salud universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a distintos individuos y comunidades en busca de una mejor calidad de vida. Sería oportuno que en este recorrido el alumnado de la PP, reconozca, investigue, y adquiera diferentes actividades, métodos y recursos que luego puedan ser empleados en su ejercicio profesional, o en sus respectivas intervenciones docentes.

El conocimiento de procedimientos (cómo proceder) y de estrategias (cuando y por qué proceder) debe construirse basándose en los contenidos propios de cada disciplina. En primer lugar, porque se está hablando de operar sobre alguna cosa; entonces, el mejor soporte serán las asignaturas relacionadas con la didáctica profesional, incorporadas al currículum; posibilitando que aquello sobre lo que se interviene, influya decisivamente sobre el propio modo de operar.

Las áreas en las que se realiza la PP son: Educación y Comunicación (E), Servicio de Alimentación (SA), Clínica (C); Industria (I) e Investigación (Inv). En todas ellas, se destaca la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos sobre nutrición y alimentación.

Implementar diversidad de recursos didácticos es un desafío que contribuye a incrementar la calidad de dicho proceso.

Dado que el aprendizaje desarrollado en los centros de prácticas puede ser diferente del realizado en el entorno universitario —donde se cumplen y desarrollan temas, se usan diferentes recursos didácticos, actividades y contenidos según el plan de estudios— o de aquel que esperaba el alumnado. La PP aparece como un contexto con una dinámica formativa caracterizada por: “...el encuentro entre saberes que permite analizar la correspondencia entre objetivos propios de la formación profesional y la capacidad para dialogar con otros saberes y con la realidad sociocultural en la que se inscriben” (Galeano, 2006, p. 39).

Evaluación

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

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

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

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

Por su propia naturaleza las competencias deben ser observables y evaluables, y lo son básicamente por medio de las conductas que los sujetos generan ante diversos problemas, de naturaleza variable, en contextos de condiciones cambiantes, de distinta naturaleza y en distintos contextos sociales.

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

Finalmente se señala que el aprendizaje no se hace en solitario, sino que se da en un contexto social, donde, si bien el estudiante es responsable de su propio aprendizaje; tutores y docentes de PP, proponen contenidos mínimos, programas o diseños curriculares, que el estudiante como futuro titulado debería lograr.

Cada participante, a través de una compleja variedad de relaciones interpersonales, aporta referentes teóricos y prácticos que han adquirido en otros escenarios y hacen que este bagaje tanto personal como académico, construya saberes previos, evitando iniciarse desde cero.

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

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

En el siguiente apartado se describen los roles y las actividades que desempeñan el alumnado, los tutores y los docentes en la Licenciatura de Nutrición.

Los agentes de la Práctica profesional

El presente apartado desarrolla el marco conceptual sobre los agentes involucrados en la PP, desde una perspectiva relacional, la cual considera imposible entender al individuo independientemente del entorno en el que se desenvuelve, y la comprensión de que lo social no es un ente abstracto, sino que está compuesto por sujetos que interactúan entre ellos (Campos, 2020). A partir de esta perspectiva, los involucrados en la asignatura, deberían interactuar constantemente en un proceso de construcción mutua.

En el espacio de PP, donde se traman procesos de aprendizaje entre los tres agentes, para asegurar un proceso eficaz, se debe poner énfasis en el sujeto y su entorno; destacando que las intervenciones deben ser al mismo tiempo individuales y colectivas.

En ese punto, quien suscribe, integra desde sus inicios la asignatura indagada. En la génesis de la misma se intentó abordar las áreas relacionadas con la Educación-Comunicación; Clínica y Servicio de Alimentación, debido a la historia personal y académica, no solo de la tesista sino de las docentes acompañantes y la mayoría de las tutoras, quienes se formaron en la Universidad Nacional de Córdoba, con trayectoria en dichos espacios. Lemus, Guevara y Ambort (2018), aclaran que los investigadores e investigadoras, se deben objetivar, en tanto son al mismo tiempo instrumentos de observación y de análisis de la realidad, y actores socialmente contruidos, ocupando posiciones sociales y adoptando puntos de vista determinados.

Progresivamente, con el crecimiento de la matrícula y la profesión, se creyó necesario incorporar áreas donde se pusieran en consideración elementos del campo de la ciencia, la tecnología y las humanidades sobre los que se estructuran las habilidades y actitudes específicas de la carrera según el perfil profesional deseado. Se establecieron entonces, lineamientos teóricos y metodológicos que dan cuenta de una determinada concepción de la institución acerca de la educación y de los profesionales que se espera formar (del Campo et al., 2017).

Al final de cada año transitado, el grupo docente cuestiona los procesos atravesados, tratando de descubrir aspectos que deben permanecer, revisar, mejorar, o modificar en la asignatura, además de las redes o vínculos que en ella se entranan.

Lemus, Guevara y Ambort (2018), afirman que adoptar la reflexividad y el autosocioanálisis como parte de nuestro habitus sociológico y científico implica entonces un constante llamado a la curiosidad, para no acostumbrarnos a lo conocido, a lo fácil; y al mismo tiempo a un estado de alerta que nos permita desnaturalizarnos en tanto actores sociales dentro de un campo determinado.

En busca de responder dichas preguntas y realizar un aporte para construir y mejorar la asignatura, se trató de que la interpretación y los discursos integren un modo de comunicar, y captar el sentido que los agentes atribuyen al proceso. Ellos son los que establecen el eje de la interacción comunicativa con el investigador, y es lo dicho y actuado en el contexto de

campo lo que éste deberá analizar (Hidalgo, 2006).

Alumnado

La relevancia que adquiere la PP, como espacio de formación en la educación superior es innegable. En el aula, el alumnado se adapta a condiciones, quizá controladas por docentes y programas de estudio; “una materia universitaria es un laboratorio en el que se enseña a reproducir ciertas nociones” (Blanco Barros, 2008, p.37).

Se entiende así que el comportamiento del alumnado se limita a reglas fijadas para aprobar la materia; aunque las mismas incorporen técnicas didácticas y modelos de simulación para acercar la experiencia de clase a un contexto real, el ambiente de aprendizaje está muy acotado y las competencias requeridas por los estudiantes se reducirán a las necesarias para tener éxito en la estancia académica (Blanco Barros, 2008).

Por otra parte, los problemas que los egresados de la universidad enfrentarán como profesionales son distintos, en tanto que la realidad laboral no se limita a unas cuantas variables (Macías Mosqueda, 2012).

La experiencia se valoriza allí donde los estudiantes tienen la oportunidad de dar respuesta a los problemas haciendo uso de sus conocimientos e incorporando los saberes técnicos a las acciones y diálogos concretos (López Espinosa y Weiss, 2007).

En este aprendizaje por competencias (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser); se revalorizan las vivencias que los estudiantes enfrentan durante su formación al trabajo real; las que se transforman en provechosas y únicas. Se deja en claro que son capaces de actuar como gestores de su conocimiento, aprovechar su curiosidad, interpretar información o proponer y ejecutar acciones, así como asumir los compromisos y los papeles necesarios para los casos que hayan de afrontar, algo que sólo se logra cuando previamente se ha confiado en su capacidad y su responsabilidad (Peñuelas Guerrero y Contreras Vargas, 2015).

Marcelo (2001), por su parte, destaca tres grandes grupos de habilidades que todo/a universitario/a debería tener:

- Académicas: leer, ver, oír, tomar notas, hacer gráficos, interpretar documentos, tabular, diseñar.
- Investigación: observar, hipotetizar, analizar, buscar información, valorar, utilizar instrumentos.
- Sociales: cooperar, saber discutir, defender las propias ideas, trabajar en equipo, resolver conflictos.

Los futuros nutricionistas deben transitar la propuesta de PP, crítica y reflexivamente, siendo capaces de construir su propio conocimiento, acordando y respondiendo en la solución de situaciones problematizadas por más complejas que estas parezcan. El colectivo de

licenciados en nutrición no puede ni debe, mantenerse ajeno a los cambios económicos, políticos y sociales que la sociedad demanda; por lo que mejorar la práctica, implica también, promover el desarrollo continuo de una base firme de conocimientos en la cual se fundamente su quehacer profesional. En el momento de perfilar las habilidades que deberían poseer sus licenciados, se puede agregar, la capacidad de aprender por cuenta propia, de desarrollar un pensamiento crítico, de identificar y resolver problemas, de trabajar en equipo, de mostrar una buena comunicación oral y escrita y de tomar decisiones ajustadas.

La adaptación que realizan los estudiantes para tener éxito en el reto de sacar adelante el proceso conlleva un aprendizaje más acelerado que el de una materia normal. Este aprendizaje tiene dos componentes: el ritmo más acelerado con el que se “absorben y desarrollan” competencias y la calidad de estas, que tienen una mayor profundidad por la información manejada a lo largo del trayecto y el peso de la realidad al asumir el compromiso de las decisiones propuestas para resolver las situaciones (Blanco Barros, 2008).

En el caso del alumnado de PP de la FBCB, se intenta que desarrolle competencias y sortee exigencias de aprendizaje, en espacios de aprendizaje constructivos, activos, contextualizados, sociales y reflexivos. Es decir, a partir de lo conocido en el aula, sumar el sentido, siendo activo y con tareas reales, para que esto sea garantía de un aprendizaje significativo y duradero. Él es protagonista de su aprendizaje, y va logrando autonomía e independencia en su trayecto.

Los estudiantes de PP, deberán adquirir “la capacidad de enfrentar exitosamente las demandas del contexto particular, a través de la movilización de prerrequisitos psicosociales (aspectos cognitivos y no cognitivos)” (Rychen y Salganik, 2003, p. 43).

Por otra parte, para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios (Vaillant y Marcelo, 2001): continuidad, interacción y reflexión.

- Continuidad, entendida como continuum experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende.
- Interacción, que plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en las cuales interactúan diversos componentes de tipo conceptuales o metodológicos.
- Reflexión, porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza lo que hace, porque lo hace y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo, de esta forma la reflexión sobre la experiencia permite el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas.

El alumnado debe aprender a gestionar de modo flexible sus conocimientos, vinculándolos o conectándolos entre sí, relativizando y contextualizando sus aportaciones. Por lo que disponer de criterios para contratar y justificar esos saberes, exige que conciba esos conocimientos en el marco de un proceso de construcción social y no solo como productos

acabados (Pozo, 2006).

Tutores

Los profesionales-tutores que comparten y colaboran en el espacio de PP, son la imagen inicial del mundo laboral que recibe el alumnado. Se resalta el papel de las tutorías en el desarrollo profesional y personal, otorgando beneficios para el tutor y tutorando. Esta tutoría tiene como finalidad la orientación de los estudiantes del último curso de carrera, en la transición a la vida comunitaria y su inserción laboral en conexión con su perfil (Cano González, 2008).

A finales de los años setenta, la tutoría se formalizó en las organizaciones como herramienta importante para proveer de personal cualificado a las organizaciones (Henderson, 1985).

Luego, la función tutorial se formalizó cuando diversas instituciones, entre las que se destacaban los hospitales, entendieron sobre el aprendizaje potencial y las oportunidades de desarrollo que la tutoría podría proporcionar para dotarlas de personal idóneo.

Para la definición del tutor, se contempla el trabajo de varios investigadores:

- Según Zabalza Beraza y Cid Sabucedo (1998, p.17):

Es la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados.

- Ehrich, Tennent y Hansford (2002, p.3), afirman que es “una persona que establece una relación con el tutorando/protegido al objeto de ayudarlo en el desarrollo y promoción profesional”.
- La figura del tutor/a, también se define como un experto que transmite conocimientos, técnicas de enseñanza y rutinas de trabajo que completan la formación práctica de los estudiantes (Ya-Huei, Yih-Jen, Yen-Fen y Yu-Ping, 2011).
- Se acuerda con Cid Sabucedo, Pérez Abellás y Sarmiento Campos (2011), cuando definen al tutor como la persona experimentada que participa en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados. Constituye, además, el vínculo entre el mundo universitario y el mundo profesional.

Chullén-Galbiati (2013) y Guerra-Martín y Borrallo-Riego (2018) refuerzan el papel de las tutorías para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Este espacio de formación representa una importante oportunidad no solo para el alumnado, sino también para los propios profesionales. En el diálogo permanente, en la posibilidad de cuestionar y repreguntar de los estudiantes, se reflexiona sobre la práctica educativa de forma continua. Consecuentemente,

se revaloriza el marcado carácter vocacional de este acompañamiento para sostener y desarrollar su función docente y la vinculación en el tiempo.

El tutor es la persona y referente más inmediato que ayuda y da orientaciones al alumnado de PP; ejerciendo esta función de ayuda reflexionando sobre lo que han visto o han hecho, mediante el diálogo con el estudiante. “Se configura como un elemento clave de la práctica pre-profesional, proporcionando un andamiaje procedimental y actitudinal así como un marco experiencial y, en ocasiones conceptual, donde el alumnado pueda situar sus experiencias, comprenderlas, analizarlas y reflexionarlas” (Martínez Figueira y Raposo Rivas, 2011, p. 159). El tutor desarrolla funciones mediadoras y evaluadoras, en tanto facilita la integración del estudiante en instituciones o escenarios, que posibilitan la inserción profesional, instancias sociales de intercambio y vínculos. Por otra parte, el tutor observa, confronta, y brinda sugerencias u orientaciones para mejorar las actividades del estudiante, valorando el desempeño del mismo. Dichos autores indican que hay una clara ausencia de definiciones sobre el rol de tutor de prácticas, y del doble discurso existente sobre lo que se hace y lo que se debería hacer en la tutorización de prácticas y que, acertadamente, han denominado “entre el deseo y la realidad”.

En el caso de la PP de la LN de la FBCB-UNL, se acuerdan funciones que se relacionan con la docencia y el acompañamiento continuo. Se involucra a los estudiantes en la dinámica del centro de PP; advirtiéndoles sobre su funcionamiento, relacionándolos con profesionales, e integrándolos en la vida cotidiana y laboral del mismo. Esto favorece la construcción de un ambiente de aprendizaje positivo, motivador y cálido.

Los centros de PP se encuentran en la ciudad de Santa Fe, y localidades vecinas (Esperanza, Santo Tomé, Paraná), con diferentes características. En el área Clínica, corresponden al área de atención primaria en salud (APS); hospitales y clínicas; centros de día (donde se realiza atención a personas con capacidades diferentes) y geriátricos. En Educación y Comunicación se cuenta con escuelas primarias, jardines municipales y provinciales; fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG). En lo que respecta a Servicios de Alimentación, el estudiantado concurre a comedores, servicios de catering y servicios tercerizados que llevan a cabo las actividades en los distintos hospitales. El Área Investigación comprende la inserción del alumnado en proyectos de investigación y/o laboratorios que precisen de estudiantes para desarrollar estudios o productos. Por último, en el área Industria, se realiza la PP en una Industria alimentaria, donde se desarrollan acciones de análisis de calidad de los alimentos e intervenciones en gestión

En este sentido, Zabalza Beraza y Cid Sabucedo (1998), plantean dos premisas necesarias para la realización de una buena tutoría:

- Los tutores han de participar en la elaboración del plan de prácticas y en la construcción de bases conceptuales que sustenten la formación del alumnado de PP.
- Se ha de formalizar y estructurar el proceso de la PP.

Por lo que resulta esencial, en la formación del estudiantado, planificar y sugerir actividades e intervenciones que desarrollen contenidos mínimos de lo aprendido durante su carrera; cumpliendo en este trayecto con el aporte de recursos y materiales utilizados por el mismo tutor o profesionales del centro.

Sumado a este acompañamiento académico y conceptual, se deben priorizar las relaciones entre tutores del centro de PP y el alumnado; basadas en la confianza, escucha atenta y solidaridad ante situaciones de aprendizaje. Estas situaciones enriquecen el sentido crítico y reflexivo de los practicantes.

Docentes

El docente debe ser facilitador de los procesos de aprendizaje para que el alumnado adquiera autonomía. No sólo debe supervisar la PP, sino que debe mediar en el proceso de formación (Vaillant y Marcelo, 2001). Este camino, tiene por objeto el desarrollo de competencias del alumnado, mediante recorridos que visualicen aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales; en actividades propias del ejercicio profesional.

El rol del docente de la universidad que participa en el acompañamiento, adquisición y desarrollo de esas competencias, es trascendente ya que permite la construcción del análisis crítico y reflexivo de la tarea, en escenarios socio profesionales.

Novella Cámara et al. (2012), afirman que: “La supervisión en la Universidad es el marco idóneo para favorecer la elaboración teórica a partir de la reflexión en y desde la práctica, desarrollando el pensamiento crítico de la intervención y los profesionales” (p. 457).

Es decir que el docente universitario, progresivamente transitará con el estudiante, en la búsqueda del ejercicio sistemático de la reflexión en la acción, y la transferencia de responsabilidades en la actividad. Debe promover que el futuro Licenciado en Nutrición, sea crítico y reflexivo, a través de la intervención de los saberes adquiridos, pero resignificando y reconstruyendo los espacios de PP; posibilitando así la construcción de la identidad profesional del estudiantado de la carrera.

Otra función primordial del docente universitario es proponer intervenciones y espacios donde se pueda reflexionar sobre las actuaciones en los centros y acompañar al estudiante en la construcción de un saber teórico práctico que le permita volver a la realidad práctica con más seguridad y referentes (Novella Cámara et al., 2012).

Al integrar la teoría con la práctica, los estudiantes universitarios pueden aplicar sus habilidades académicas en entornos de la vida real en la comunidad, asegurando que adquieran competencias profesionales (Daugherty, 2015).

Este espacio de correspondencia docente contiene aspectos fundamentales que se han de contemplar desde la tutoría de la asignatura PP. Según Álvarez González y Álvarez Justel (2015), los expertos universitarios deben considerar la adecuación del plan de estudios a:

- Las demandas laborales.

- La posibilidad de desarrollo y evaluación de las competencias.
- La coordinación y logística de la disciplina.
- La coherencia entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación.
- La sintonía entre la dedicación a las actividades de evaluación y su ponderación de las calificaciones.

En un trabajo precedente, Álvarez González (2014), reivindica la PP, como un espacio de convergencia tutorial entre los servicios de orientación universitaria, la coordinación académica, la coordinación de tutoría; la tutoría de asignatura, la tutoría de la carrera o de acompañamiento académico-profesional, la tutoría de práctica y la tutoría de iguales.

En la PP de la LN, se resignifican diversos espacios proyectados para que el docente universitario acompañe al estudiante. Así, a través de consultas semanales, encuentros seminarios y jornadas, se desarrolla la propuesta curricular partiendo de situaciones, guías de trabajos prácticos y contenidos demandados o aportados por el estudiantado, en los cuales cuestionan la PP. Este recurso permite acercarse a las necesidades educativas que tiene el estudiante; constituye un marco idóneo para favorecer la elaboración teórica a partir de la reflexión (en y desde la práctica) y desarrolla el pensamiento crítico de la intervención y de los profesionales.

El docente de la universidad acompaña en estas instancias con el firme propósito de que el los estudiantes puedan reflexionar sobre las actuaciones en los centros y cimienten un saber teórico-práctico que le permita volver al espacio laboral con seguridad y referentes (Novella Cámara et al., 2012).

Zabalza (2002), manifiesta que este espacio curricular, contiene un carácter transversal, donde coinciden contenidos que han estado presentes teórica y prácticamente en asignaturas obligatorias y optativas/electivas del plan académico.

De esta manera, el docente universitario de PP debe ofrecer herramientas y pautas para que el alumnado de PP, pueda comenzar un recorrido comprometido y personal, incursionando en los espacios laborales primero, a través de las observaciones, para luego transitar y culminar en el desarrollo autónomo y profesional.

Facilitar las condiciones para que este enfoque integral sea posible, no es tarea sencilla. Se debe producir un cambio en la función docente y se han de facilitar las condiciones que proporcionen todo este proceso de cambio (Álvarez González y Álvarez Justel, 2012).

Para ello es necesario compartir momentos con los agentes implicados en el proceso, donde se resuelvan instancias, se comunique, estimule y capacite permanentemente. Esto involucra un proyecto común que compromete a la institución universitaria y a los diferentes centros de PP.

En la supervisión se deben considerar objetivos que se enmarcan en un modelo ligado al

desarrollo. Se reconoce la necesidad de interdependencia entre el currículo y la enseñanza, entre la asignatura y el método, entre lo teórico y lo práctico, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las destrezas y las ideas. Se basa en un proceso educativo a partir del cual la persona que aprende crece y adquiere mayor capacidad a la hora de dar significado a la experiencia y de dirigir el curso de nuevas experiencias de una manera óptima (Novella Cámara et al., 2012).

Zeichner (2010) hace referencia al “tercer espacio”. Este espacio reuniría al tutor del centro, al docente de la universidad y al futuro laboral de forma menos jerárquica, en donde se puedan crear oportunidades para la formación de futuros profesionales en las que puedan reflexionar “en” y “sobre” la práctica.

Es necesario destacar el concepto de “comunidad de prácticas” (Wenger, 2001). Esta se define, como un grupo de personas con una práctica común, recurrente y estable en el tiempo y por lo tanto, con intereses y problemas importantes y comunes a los elementos del grupo, que reflexionan y desarrollan el conocimiento de forma colaborativa y compartida, prestando ayuda adecuada al aprendiz en su lugar de trabajo (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013).

Todo el equipo (estudiantes, tutores de centros y docentes universitarios), constituyen los elementos clave de la PP que, con sus funciones diferenciadas, siguen un camino convergente para el mismo fin, creando comunidades de aprendizaje que, integrando solo personas de una misma familia profesional (Tejada, 2009) buscan el crecimiento (Molina Ruiz, 2005) y “la mejora de calidad” (Tejada y Carvalho, 2013).

ANTECEDENTES SOBRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DE LOS AGENTES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

En este apartado se tratará de aproximar antecedentes, a través de estudios semejantes, de las expectativas y percepciones de los distintos actores participantes en el proceso de la PP.

La teoría de las representaciones sociales, propuesta por Moscovici (1961), explica cómo las sociedades construyen y comparten estos significados, creencias, arquetipos, cualidades, atributos, códigos sobre un objeto dado y de qué manera repercuten en la vida cotidiana. Ahondar en estos conceptos permitirían explicar el objeto de estudio del presente trabajo: la práctica profesional según las expectativas y percepciones de los tres agentes participantes.

Las representaciones sociales se construyen individual, pero ante todo colectivamente, mediante dinámicas complejas basadas en experiencias y en representaciones previas. Esto constituye una oportunidad invaluable para acercarse a la comprensión de los marcos de referencia que sustentan y fundamentan las identidades profesionales, y las formas en que las expresan o proyectan durante el proceso (Garay Núñez, 2020).

Jiménez Fuentes y Fernández Crispín (2019), afirman que el conjunto de pensamientos que se tiene sobre algo en el plano grupal forma parte de una representación social; el cual se constituye por un sistema de nociones, creencias u opiniones compartido y socializado a

través del lenguaje e interrelaciones cotidianas.

Etimológicamente, la palabra expectativa es de origen latina (*expectatum*) que quiere decir mirado o visto. La Real Academia Española la define como “la esperanza de realizar o conseguir algo; o la posibilidad razonable de que algo suceda” (Real Academia Española, 2014).

Podría decirse que los individuos proceden de cierta manera, buscando resultados atractivos con respecto a futuros eventos en sus vidas.

En cuanto al concepto de percepción, deriva del latín *perceptio -ōnis*; y sus significados son “acción y efecto de percibir”; “sensación interior que resulta de una impresión material producida en los sentidos corporales”; “conocimiento, idea” (Real Academia Española, 2014).

En educación y en psicología, las expectativas de un sujeto que se hacen realidad reciben el nombre de efecto Pigmalión o profecía de auto cumplimiento, el cual se conoce como el proceso por el cual las creencias y expectativas de las personas son afectadas de manera que su conducta provoca en los demás una respuesta que confirma dichas expectativas (Soto Ortiz y Torres Gastelú, 2016). Las acciones muchas veces están vinculadas a las creencias, las cuales, determinan acciones, decisiones y pensamientos del individuo.

Actualmente, el nutricionista es reconocido como agente de salud, investigador, promotor de hábitos alimentarios, gestor y educador del alumnado de la carrera. Sin embargo, las concepciones que sustentan tales afirmaciones muestran diferentes modos de entender la profesión, que se vinculan con las expectativas, trayectorias personales y académicas.

El rol profesional da cuenta del conjunto de derechos y obligaciones que devienen normas y expectativas aplicadas a esa posición particular que ocupa la profesión dentro de la estructura social, y la función responde a las características observables que favorecen la relación con el destinatario de su labor (Coll, Reyes y Rivero, 2007).

Las expectativas se elaboran a partir de conductas manifiestas y se supone la existencia de ciertos rasgos, muchas veces sustentados en aquella concepción fragmentada del profesional nutricionista.

Se trata de predecir el comportamiento de los demás, y para ello la percepción social es fundamental, ya que resulta afectada por los estados momentáneos o permanentes de los sujetos (Salazar et al., 2015).

Abbagnano (1986), afirma que, en la percepción como un proceso construido involuntariamente, interviene la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo acerca de lo que percibe.

Los futuros profesionales pueden tener múltiples sensaciones, pero sólo repara en unas, cuando van tomando conciencia de ellas. Cómo obtienen, construyen o reconstruyen el propio conocimiento disciplinar y profesional del que participan, y los significados que

atribuyen a las prácticas a las que se adscriben (Covarrubias, 2016, p. 89).

Es decir, se establecen a partir de relaciones dialécticas entre sujetos y grupos sociales, así como entre experiencias mediadas por concepciones construidas sobre experiencias (Mateos, Martín y Villalón, 2006).

Los roles, vistos desde esta perspectiva, son mecanismos a través de los cuales los individuos están integrados en el “sistema”, y varían según el sistema en que participen. El rol tiene permanencia y va más allá de los individuos que lo desempeñan. La importancia de esto radica en considerar la conducta de los actores no como actos individuales y aislados, sino repetitivos y constantes, lo que favorece el proceso de interacción. Esto es importante por cuanto en lo curricular, se espera que el estudiante adopte este comportamiento y lo proyecte en su trabajo (Jara Concha, Polanco Abello y Alveal Lagos, 2005).

Un aspecto clave de la estructura de la formación práctica es el tipo y cantidad de apoyo que entregan el docente de la universidad responsable de la asignatura y el tutor del centro en el cual se realiza el trabajo. A través del acompañamiento se espera que los Licenciados en Nutrición en formación aprendan a pensar, a hablar y actuar como tales (Putnam y Borko, 2000). Los vínculos y conexiones del alumnado con los otros agentes de la PP, además de la experiencia educativa, son esenciales para la calidad del proceso. Es así que una función central en el proceso de acompañamiento que ofrece el docente de la universidad y el tutor es que los practicantes conviertan sus creencias iniciales en objeto de estudio, para posibilitar la transformación de éstas.

En un trabajo de investigación internacional se evaluaron estudiantes de posgrado sobre diversos aspectos relacionados a la educación superior (conocimiento del contenido pedagógico, el compromiso de los estudiantes y los profesores en el aprendizaje, la estimulación intelectual y el aprendizaje profundo de los estudiantes, entre otros). Los resultados indicaron que las expectativas de los estudiantes en varios ítems eran mayores que sus percepciones de las condiciones actuales, es decir que sus expectativas no fueron satisfechas (Economos, 2014).

En la Universidad Nacional de Colombia, se evaluaron las concepciones en torno a la currícula de la LN y cómo han incidido en la formación de profesionales de una Universidad Nacional. Esas concepciones curriculares derivaron en respuestas cíclicas de actualización y renovación, que hicieron posible tener una oferta curricular actualizada y pertinente frente a las necesidades del país en los diversos campos de acción del profesional en nutrición y dietética (Pertuz-Cruz, 2014).

Un estudio realizado en Argentina, cuyo propósito fue explorar las concepciones y los términos utilizados al referirse a competencias genéricas de las personas a cargo de la planificación educativa y el diseño de políticas de capacitación de Recursos Humanos (RRHH), concluyó que se necesitaba consenso sobre denominación, significado y visibilidad en el currículo de carreras relacionadas con la salud (Ladenheim y Hernández, 2018).

En este contexto, es probable que el docente de la universidad ejerza una orientación más reflexiva para la retroalimentación, en circunstancias que el profesional en formación espera un enfoque más directivo. Entonces es factible que se produzca una sensación de frustración que contribuya poco a modificar aquellas creencias o cambios conceptuales que el currículo propone generar (Solís et al., 2011).

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

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

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

En Australia, se evaluaron percepciones de estudiantes de carreras relacionadas con la salud. Los resultados obtenidos demostraron diferencias entre cohortes, lo que indicó que las percepciones para aprender contenidos disciplinares (anatomía y fisiología), dependieron de las expectativas individuales del curso. Estos resultados apoyaron la enseñanza práctica y el uso de una variedad de herramientas para fomentar el aprendizaje y el disfrute de los contenidos de dichas asignaturas (Anderton, Li Shan y Aulfrey, 2016).

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México), se realizó un estudio sobre la PP en salud pública. El objetivo fue evaluar la actuación y percepción de estudiantes y docentes universitarios durante las prácticas, con el fin de mejorar el aprendizaje. Los resultados confirmaron la importancia de la asignatura, los cambios sugeridos fueron orientados hacia la operatividad del programa y la seguridad del alumnado durante el trabajo de campo. Además, se propuso reorganizar el programa de prácticas y el reforzamiento del teórico para favorecer la actitud crítica de los estudiantes (Priego Álvarez, Morales García, y Ávalos García, 2015). En el mismo estudio se percibió la importancia del espacio y su sostenimiento en el plan de estudios de medicina y de las carreras afines. Asimismo, se propuso adicionar la gestión, para la realización de detecciones de enfermedades y la posibilidad de trabajar de manera multidisciplinaria con otras profesiones; extendiendo la vinculación con organismos no gubernamentales.

En Chile, se efectuaron encuestas a estudiantes ingresantes a carreras de salud. Se concluyó que la percepción de la motivación para la elección de estos estudios se debía a aspiraciones

altruistas y a la vocación de servicio público (Troncoso Pantoja, Garay Lara, y Sanhueza Muñoz, 2016).

Otra investigación sobre la percepción del proceso de enseñanza aprendizaje en una escuela de nutrición en Costa Rica, concluyó que el docente (agente del proceso) se percibía como un simple transmisor del conocimiento y poseedor de la clave de su saber particular. El rol fue idealizado de manera unidireccional, sin reciprocidad con el discente, centrado en el espacio del aula, donde el uso de métodos y técnicas son una estrategia para estimular una conducta de aprendizaje escasa de vínculos afectivos positivos. Con respecto al alumnado, en general, percibió su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera cautelosa, con gran preocupación por llevar lo teórico a la práctica y crear su propio objeto del conocimiento que parece no existir (Sánchez Montero, 2001).

En un estudio realizado en la universidad de Buenos Aires Argentina, sobre las expectativas de los estudiantes de medicina sobre su PP, se detectó que éstas se basaban en un conjunto de creencias, conocimientos y supuestos sobre la profesión. Este último enfoque permitiría comparar dichas expectativas con la realidad actual de la profesión. En este trabajo, además, se destaca la intención de participar en la docencia y el escaso interés por la investigación (Borracci, Pittaluga, Manente, Giorgi y Rubio, 2009)

En este sentido, examinar lo demandado y lo experimentado por los tres actores que integran la asignatura de la PP (alumnado, tutoras y docentes del espacio), al inicio y al final de una cohorte, servirá de base para consolidar el camino de la formación del Licenciado en Nutrición. Se aspira a encontrar nuevos trayectos que colaboren en el diseño, programación, organización y desarrollo de la PP en nutrición en diferentes ámbitos de interés.

Para ello, a continuación, se especifica el objetivo general de la tesis, que se desglosa en los correspondientes objetivos específicos:

Objetivo general: valorar y analizar la Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición según las expectativas y percepciones de los actores participantes.

Objetivos específicos:

1. Indagar las expectativas del alumnado, tutoras y docentes que participan en la práctica profesional.
2. Explorar las percepciones del alumnado, tutoras y docentes respecto a la práctica profesional, luego de la culminación del año académico.
3. Establecer la posible relación entre las expectativas enunciadas inicialmente con la percepción final de las prácticas profesionales.
4. Inferir la posible influencia de las expectativas y percepciones del alumnado, tutoras y docentes de universidad en el incremento de calidad de la práctica profesional.

Para la consecución de dichos objetivos, se formulan los siguientes problemas de investigación.

C.1.2. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Según la definición y características de lo que Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), denominan problemas de investigación, se formulan los correspondientes a la presente tesis de doctorado.

1. ¿Cuáles son las expectativas del alumnado, tutoras y docentes que participan en la práctica profesional?

Para la resolución del primer problema de investigación se analizaron los resultados obtenidos a partir de un cuestionario ad hoc de expectativas destinado al estudiantado, tutoras y docentes de la PP.

2. ¿Cuáles son las percepciones del alumnado, tutoras y docentes respecto a la práctica profesional, luego de la culminación del año académico?

Para dar respuesta al segundo problema de investigación, se analizaron los resultados obtenidos a partir de un cuestionario ad hoc de percepciones destinado al estudiantado, tutoras y docentes de las PP.

3. ¿Existe alguna relación entre las expectativas enunciadas inicialmente con la percepción final de las prácticas profesionales?

A los fines de indagar si existe relación entre lo que el alumnado, tutoras y docentes esperan antes y perciben después de la PP, se analizaron los dos cuestionarios mencionados y se buscaron relaciones emergentes.

4. ¿Influyen las expectativas y percepciones del alumnado, tutoras y docentes de universidad en el incremento de calidad de la práctica profesional?

A través de la triangulación y análisis cualitativo de las opiniones del estudiantado, tutoras y docentes se analizaron los datos correspondientes obtenidos en los dos cuestionarios y en una entrevista semiestructurada diseñada para este fin. La misma aportó la reflexión y análisis de los actores participantes.

C.1.3. PLAN DE TRABAJO

Una vez establecidos los problemas de investigación, se procedió a establecer el plan de trabajo correspondiente para la resolución de los mismos. Se realizó un estudio transversal y longitudinal con el fin de analizar la Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL, según las expectativas y percepciones de los actores participantes, cohorte 2017.

El estudio longitudinal es aquel en el que se realizan dos o más medidas comparables y a los mismos individuos o entidades, en un período de por lo menos un año (White y Arzi, 2005). Por lo tanto, los cuestionarios se administraron antes del desarrollo de la PP y luego al finalizar el año lectivo.

Se trató de una investigación donde se emplearon cuestionarios y entrevista, diseñados ad hoc, que se describen más adelante en el capítulo 2. La estrategia de investigación se

encuadró en la perspectiva mixta cuali-cuantitativa, descriptiva y correlacional, basada en la recolección de datos de una población, apropiada para responder a los objetivos que se plantean para este estudio (Cohen y Manion, 2002; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

En el plan de trabajo se establecieron diferentes actividades:

Actividad 1: Revisión bibliográfica, en los contextos anglosajón y latinoamericano, que permiten hacer explícitos los antecedentes que existen sobre el trabajo que se va a realizar, que han sido útiles para formular los problemas de investigación.

Actividad 2: Diseño y adaptación de los instrumentos de recolección de la información (cuestionarios, entrevista).

Actividad 3: Implementación de los cuestionarios.

Actividad 4: Realización de entrevistas.

Actividad 5: Análisis de la información.

Actividad 6: Desarrollo de propuestas en forma conjunta entre alumnado, tutores y docentes de la cátedra para la mejora de las prácticas profesionales.

Actividad 7: Presentación del trabajo en congresos y redacción de artículos para su publicación en revistas científicas.

Actividad 8: Redacción y presentación de la memoria de tesis de doctorado

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este segundo capítulo se describe la metodología de la investigación, para lo que se han distinguido los siguientes apartados:

C.2.1. Sujetos; características de la muestra y unidades de observación. Se inicia este apartado con la descripción de la muestra utilizada durante el estudio y los lugares donde se desarrolla la PP.

C.2.2. Planificación del estudio. Se hacen explícitas las estrategias de trabajo, a partir de las exigencias que se derivan de los problemas de investigación formulados.

C.2.3. Instrumentos para la recolección de la información. En este apartado se describe el diseño de los instrumentos para la recolección de la información. Los mismos incluyen cuestionarios de expectativas y percepciones; entrevista semiestructurada. Estos instrumentos fueron contruidos específicamente para esta investigación.

C.2.4. Instrumentos de análisis de la información. Este apartado describe los instrumentos de análisis de la información, así como sus fundamentos.

C.2.1. SUJETOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA Y UNIDADES DE OBSERVACIÓN

La muestra es la unidad de análisis o conjunto de personas sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa del universo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014).

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

ALUMNADO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La cohorte de la (PP), en el período 2017, de la FBCB-UNL, estuvo constituida por 53 estudiantes. Se estudió una muestra de 47 sujetos, lo que permite extrapolar los resultados con un margen de error de 0,05 considerando un nivel de confianza del 95% (Morales Vallejo, 2012). Para identificar el alumnado se adoptó la nominación A1, A2, hasta A47.

La edad media de la muestra fue de 25 años. El 72,3% de la misma se encontró entre los 22 y 26 años, siendo en su totalidad de sexo femenino.

TUTORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

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

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, ya que permitió seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos (Otzen y Manterola, 2017), al inicio y final del proceso de PP. Se enviaron y/o distribuyeron 17 cuestionarios, pero finalmente respondieron ambos instrumentos, 11 tutoras. Las mismas pertenecían a diferentes centros de PP.

La media de edad de la muestra fue de 35 años.

En la Tabla 1 se muestra las edades, profesión y área de desempeño de las tutoras. Casi la totalidad de las profesionales eran Licenciadas en Nutrición y sólo una tutora era Bioquímica y Magister en Ingeniería en calidad.

Las áreas donde mayormente se desempeñaban correspondieron a Clínica; Servicio de Alimentación (SA) y Educación y Comunicación.

Tabla 1- *Características de las tutoras de Práctica Profesional, 2017*

Tutoras	Edad	Profesión	Áreas de desempeño	
T1	28	Lic. N	Clínica	SA
T2	44	Lic. N	Clínica	SA
T3	29	Lic. N	Clínica	Educación y Comunicación
T4	28	LN	Educación y Comunicación	Educación
T5	40	LN	Educación y Comunicación	Educación
T6	34	LN	Educación y Comunicación	
T7	34	LN	SA	
T8	30	LN	Educación	
T9	45	LN	Clínica	SA
T10	29	LN	SA	
T11	48	Bioquímica/ Magister en Ingeniería en calidad	Industria	

Nota: Lic. N (Licenciada en Nutrición)

DOCENTES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

El docente del espacio curricular es el referente y nexo entre los tutores de los centros, el alumnado y la universidad. En la asignatura, en el momento de realización de la investigación, trabajaban cinco DU, incluida quien elabora esta tesis. Por lo expuesto en este trabajo, participaron cuatro docentes de PP; todas Licenciadas en Nutrición. La edad promedio fue de 37 años. En la Tabla 2 se muestran edad, sexo, profesión, áreas de desempeño desarrolladas por las mismas.

Tabla 2-*Características de las docentes universitarias de la asignatura PP, 2017*

Docente	Edad	Sexo	Profesión	Áreas de desempeño
DU1	46	Femenino	Lic. N	Educación y Comunicación Clínica
DU2	37	Femenino	Lic. N	Educación y Comunicación
DU3	31	Femenino	Lic. N	Educación y Comunicación Clínica
DU4	34	Femenino	Lic. N	Educación y Comunicación Clínica

Nota: Lic. N (Licenciada en Nutrición)

El presente trabajo de investigación busca responder a los interrogantes de quien suscribe, la cual aspira a revisar lo experienciado por los agentes que intervienen.

El objeto de investigación fue definido y construido en función de la problemática teórica que permitió someter a un sistemático examen los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas planteados. En ese sentido la reflexividad es entendida como un recurso metodológico que habilita a “pensar lo que se hace” (Hidalgo, 2006). Por tal motivo surgieron los siguientes interrogantes: ¿Qué esperan los actores involucrados en la PP? ¿Es posible satisfacer las expectativas iniciales? ¿Qué es lo percibido en realidad? ¿Qué aspectos pueden mejorar el espacio curricular?

A decir de Gadamer (1960), la comprensión solo es posible porque el objeto a ser comprendido y la persona involucrada en el acto de comprender no son dos entidades ajenas que están aisladas una de otra por un abismo histórico —social o cultural—, sino que se encuentran relacionadas entre sí y logran “la fusión de sus horizontes” a través del lenguaje con el que se comunican.

UNIDADES DE OBSERVACIÓN

Se presentan en la siguiente tabla, los centros e instituciones y las áreas desarrolladas, de la Práctica Profesional, del año 2017.

Tabla 3- Centros e Instituciones donde se desarrolló la PP, 2017

Centro/Institución de Práctica	Áreas de PP	
Centro de Dia	educación y Comunicación	
Cervecería Santa Fe	Industria	Clínica
Comedor Universitario	Servicio Alimentación	
Geriatrico	Clínica	Educación y Comunicación
Hospital Alassia	Clínica	Servicio Alimentación*
Hospital Iturraspe		Servicio Alimentación*
Hospital Jose Maria Cullen	Clínica	Servicio Alimentación*
Hospital Mira y Lopez	Clínica	Servicio Alimentación*
Hospital Protomédico	Clínica	Servicio Alimentación*
Hospital Sayago	Clínica	Servicio Alimentación*
Jerárquicos Salud	Educación y comunicación	Servicio Alimentación
Ministerio de Desarrollo Social (centros de salud)	Educación y comunicación	
SAMCo Esperanza	Clínica	Servicio Alimentación*
SAMCo Santo Tomé	Clínica	Educación y Comunicación

*Nota: Los servicios de alimentación de los hospitales son tercerizados por empresa Aliar SA

C.2.2. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO

METODOLOGÍA

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

La aplicación de métodos mixtos en la investigación educativa es frecuente. De hecho, en los diseños metodológicos, los métodos mixtos se contemplan como el tercer paradigma de la investigación en educación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Los mismos autores, aseveran que el objetivo de la investigación de métodos mixtos es extraer las fortalezas y debilidades de ambos enfoques, para así articular los conocimientos proporcionados por la investigación cuali y cuantitativa en una solución viable.

PLANIFICACIÓN

Para la obtención de los datos se emplearon instrumentos elaborados *ad hoc*, para que éstos pudieran aportar, de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada en relación con las variables objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Concretamente identificar normas y patrones que se puedan relacionar con condiciones existentes y resultados (Cohen y Manion, 2002). En este caso, conocer las expectativas y percepciones de los actores participantes de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Para el análisis de la información se tomaron como base las características y estructuras de los cuestionarios y entrevista. Además, se previeron escalas de puntuación elaboradas que permitieron el contraste estadístico de los datos. Concluido el procesamiento de los datos se procedió a realizar las lecturas y análisis de los resultados para luego elaborar las conclusiones.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El plan de tesis e informe final del doctorado fue evaluado por el CADECE (Comité Académico del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales).

En los instrumentos de recolección de información, se indagó sobre datos personales (nombre, correo, edad), debido a que se debía comparar lo relevado, antes y después del proceso de práctica profesional. En el manuscrito los agentes participantes recibieron una numeración que impiden ser reconocidos.

C.2.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se empleó un diseño secuencial explicativo, donde en una primera fase, se recoge y analizan datos cuantitativos y en una segunda, que nace de la anterior, se recogen y analizan los datos cualitativos. En el caso de la presente investigación, se aplicaron los instrumentos más abajo detallados de forma lineal en fases continuas (Escalante-Barrios, Herrón, Aguirre y Ferrer, 2020). Los cuestionarios se implementaron durante inicio y final del ciclo lectivo 2017, y las entrevistas en abril, mayo de 2018.

En la obtención de los datos se emplearon instrumentos elaborados *ad hoc*, para que estos puedan aportar, de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada en relación con las variables objeto de estudio. La búsqueda de datos se obtuvo por medio de dos cuestionarios de expectativas y percepciones. Los mismos se presentan en los Anexos B y C, respectivamente.

Anexo B1. *Cuestionario de expectativas respecto a la Práctica Profesional (PP). Cohorte 2017.*

Anexo B2. *Cuestionario de expectativas respecto a la Práctica Profesional (PP). Tutores- Docentes Universitarios 2017.*

Anexo C1. *Cuestionario de Percepciones respecto a la Práctica Profesional (PP). Cohorte 2017.*

Anexo C2. *Cuestionario de Percepciones respecto a la Práctica Profesional (PP). Tutores – Docentes 2017.*

Se empleó una entrevista semiestructurada que se exhibe en el Anexo D. La misma se basa en una guía de cuestiones o preguntas. El entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

DISEÑO DEL CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS

Cuestionario para alumnado

Se diseñó un cuestionario para el alumnado que consta de seis apartados, con 174 ítems, adaptado del instrumento utilizado por Navas, Gimeno y Muñoz (2003).

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

La valoración de la escala Likert se describe en la Tabla 4.

Este instrumento de recogida de información de tipo autoadministrado se envió vía online al alumnado, en los meses de abril, mayo y junio, en 2017. Cabe aclarar que no hubo adiestramiento previo.

Tabla 4- *Escala Likert*

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

A continuación, se describen los seis apartados del cuestionario:

1) Datos Generales: para caracterizar al alumnado, se solicitaron los siguientes datos personales: dirección de correo electrónico, apellido y nombre, edad, sexo y año de ingreso a la carrera.

2) Sobre objetivos y la organización: se diferenciaron dos categorías referentes a la opinión del alumnado respecto a la planificación de la PP y sobre los roles a priorizar durante su tarea profesional. En primera instancia los enunciados correspondieron a aspectos relacionados con la información brindada desde la asignatura sobre los objetivos, el programa, la evaluación y los horarios. En segundo lugar, se consultó el área, de las incluidas en los enunciados, deberían priorizarse en la PP.

3) Sobre los contenidos de la PP. Este apartado constó de cuatro secciones:

- La primera sobre el conocimiento de los contenidos.
- La segunda acerca de la opinión referente a los mismos. Los enunciados se presentaron en nueve ítems.
- La tercera sobre asignaturas cursadas previamente relacionadas a cada área de la PP.
- En la cuarta sección, a través de una pregunta abierta se relevó la opinión sobre los contenidos esenciales de las asignaturas planteadas previamente.

4) Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP, se diferenciaron tres incisos:

- En el primero, se listaron diez fuentes de información posibles de seleccionar en el trayecto de PP.
- En el segundo se enumeraron diferentes recursos didácticos (RD), a considerar en las diferentes áreas de PP. En cada una de ellas se listaron RD comunes y específicos: en las Área Educación (AE) y clínica (AC) diez ejemplos; en SA ocho; en Industria e Investigación doce.
- En el tercero, se presentaron preguntas semiabiertas para ampliar información sobre qué otras actividades le gustaría desarrollar en cada área.

5) Sobre tutores y docentes de PP: en cada uno de los enunciados el alumnado debió manifestar el grado de acuerdo sobre los roles de los agentes de PP. Se sumaron, además, preguntas abiertas para completar la información.

6) Sobre la evaluación: aquí se diferenciaron dos secciones: en la primera, se enumeraron cuatro enunciados sobre el método de evaluación. En la segunda, se listaron las competencias intelectuales, de organización, de comunicación e interpersonales consideradas importantes para evaluar en el trayecto de PP.

En los ítems con varios enunciados se incorporó la opción de agregar otra posibilidad a criterio del encuestado/a. Además, se sumaron espacios abiertos para fundamentar las respuestas.

Este cuestionario se presenta en el Anexo B1. *Cuestionario de expectativas respecto a la Práctica Profesional (PP). Cohorte 2017.*

Cuestionario para tutores y docentes

Constó de seis secciones con 174 ítems, de escala tipo Likert y algunas preguntas semiabiertas. El mismo, también fue autoadministrado y se distribuyó personalmente o por vía correo electrónico a los diferentes actores de PP.

Este instrumento, replicó secciones del cuestionario destinado al alumnado. Esto se justifica en la realización de un análisis, desde la mirada de los actores participantes, que describa sus experiencias, en su lenguaje y con sus expresiones (Grinnell y Unrau, 2005). Se considera que para el logro de los objetivos propuestos, la realización de cuestionarios similares en los agentes participantes de la PP, posibilita relacionar los resultados y registrar las expectativas de los mismos en cuanto a las variables estudiadas.

Las secciones coincidentes son: datos generales, objetivos y organización; contenidos de la asignatura; metodología, recursos y actividades y evaluación.

Las secciones diferentes al cuestionario realizado al alumnado fueron las referidas a los contenidos de la asignatura, donde se sumaron, además, un inciso sobre el Reglamento de la PP, su conocimiento y participación en la elaboración del mismo.

Otro apartado distinto fue el de funciones específicas, en el cual se agregaron dos incisos de las relaciones con el docente universitario (DU) y el alumnado.

En los ítems con varios enunciados se incorporó la opción de agregar otra posibilidad a criterio del encuestado. Además, se sumaron espacios abiertos para fundamentar las respuestas.

Este cuestionario se presenta en *el Anexo B2. Cuestionario de expectativas respecto a la Práctica Profesional (PP). Tutores- Docentes Universitarios 2017.*

DISEÑO DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES

Para el segundo objetivo, mediante el cual se indagaron las percepciones de los actores participantes, respecto a aspectos de la PP, se aplicó un cuestionario *ad hoc* basado en el realizado previamente por González Riaño y Hevia Artime (2011), y en otro propuesto por Martínez Figueira y Raposo Rivas (2011). Este último planteado a través de tres ejes: educativo, comunitario y organizativo. Las preguntas específicas fueron respondidas a través de escala tipo Likert y preguntas semiabiertas.

Para los tres agentes los cuestionarios contaron con secciones y preguntas similares. Se detalla en primer lugar el cuestionario sobre la percepción de la PP enviado al alumnado y luego se diferencian las secciones para los tutores y docentes.

Esta diferenciación se debió a la necesidad de incorporar datos, narraciones o verbalizaciones de todos los actores (Pereira Pérez, 2011).

La distribución del instrumento se realizó al final del ciclo lectivo, a través de vía electrónica (correos y documento de drive).

Cuestionario para alumnado

Se detallan los seis apartados del cuestionario de percepciones para el alumnado.

- 1) Datos Generales: se pidió información de algunos datos personales: correo electrónico, edad, sexo y año de ingreso a la carrera.
- 2) Sobre objetivos y la organización constó de dos ítems:
 - En el primero se preguntó sobre la percepción de lo realizado en la PP, de acuerdo con los objetivos planteados. Incluyó enunciados sobre los objetivos y propuestas alcanzados; sobre la información del programa, plan de trabajo, evaluación y horario.
 - En el segundo, se indagó sobre los roles profesionales que pudo desempeñar en las diferentes áreas de PP.
- 3) Sobre los contenidos de la PP. Este apartado constó de tres secciones:
 - En la primera, se preguntó la opinión sobre los contenidos contemplados en la PP. Se listaron nueve enunciados, y una pregunta abierta para fundamentar las opciones.
 - En la segunda sección se incluyeron preguntas abiertas respecto a qué asignatura/s aportaron contenidos, información y actividades en cada área de PP.
 - En la tercera sección se indagó sobre los contenidos más utilizados en cada área de PP.
- 4) Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP se inquirió a través de tres ítems:
 - En el primero, sobre las fuentes de información mayormente empleadas.
 - En el segundo, sobre las estrategias didácticas más utilizadas en las cinco áreas de PP.
 - En el tercero, a través de preguntas abiertas, sobre las actividades que no pudieron desarrollar en cada área de PP.
- 5) Sobre tutores y docentes de PP: en cada uno de los diez enunciados listados, el alumnado indicó el grado de acuerdo sobre los roles desempeñados por los tutores y los docentes de PP.
- 6) Sobre la evaluación se describen dos incisos:
 - En el primero se averiguó, a partir de cuatro enunciados, la percepción del alumnado sobre la evaluación de la PP.
 - En el segundo, se investigó sobre las competencias evaluadas en el trayecto de PP.

En los ítems con varios enunciados se incorporó la opción de agregar otra posibilidad a criterio del encuestado. Además, se sumaron espacios abiertos para fundamentar las respuestas.

Este cuestionario se presenta en Anexo C1. Cuestionario de Percepciones respecto a la Práctica Profesional (PP). Cohorte 2017.

Cuestionario para tutores y docentes

A continuación, se detallan, las consignas que difieren del cuestionario respondido por el alumnado.

En el tercer apartado, correspondiente a contenidos, se implementaron preguntas semiabiertas para proporcionar información sobre el desarrollo de los contenidos de la PP mencionados en el programa de la asignatura, y aquellos que no se pudieron desarrollar. Además, se indagó sobre el reglamento y aporte de sugerencias al desarrollo de la PP.

En la cuarta consigna, destinada a indagar la percepción respecto al uso de metodologías, RD y actividades, se limitó la respuesta al área de desempeño de cada tutor y/o docente del espacio curricular.

En la quinta y sexta secciones, se listaron catorce y cinco enunciados, sobre las funciones del tutor y docente de PP, respectivamente, para hacer explícitas las percepciones de dichos agentes. Además, se sumó una pregunta abierta, en ambos casos, para poner de relieve las propuestas destinadas a mejorar los aspectos de mayor debilidad.

En la séptima sección, se indagó a través de ocho enunciados y una pregunta abierta, la percepción sobre el vínculo con el alumnado.

En los ítems con varios enunciados se incorporó la opción de agregar otra posibilidad a criterio del encuestado. Además, se sumaron, espacios abiertos para fundamentar las respuestas.

Este cuestionario se presenta en el Anexo C2. Cuestionario de Percepciones respecto a la Práctica Profesional (PP). Tutores – Docentes 2017.

VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS

Para indicar que un instrumento es idóneo, y se pueda utilizar con toda la confianza se requiere que cumpla con dos requisitos: validez del contenido y confiabilidad (González Ortega, 2008).

Validez de contenido

La validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Corral (2010, p.165) afirma: “el cuestionario se aplicará en un ambiente y contexto similar al de la aplicación real”.

El cuestionario de expectativas para alumnado se validó a través de la aplicación del mismo en la cohorte 2016. Se midieron nueve variables que se detallan a continuación: sobre los objetivos de la asignatura; expectativas que despierta la PP en el alumnado; medios o recursos materiales necesarios para la realización de la PP; sobre el tiempo asignado a cada

área de incumbencia para la realización de PP; aporte que realiza la PP en la formación de los estudiantes; organización de la PP; respecto al seguimiento de los docentes de la PP; acerca del seguimiento de los tutores de la PP y, por último, aspectos que deberían evaluarse en la asignatura.

Los resultados de la aplicación de este primer cuestionario se pueden consultar en Ravelli, Falicoff y Domínguez Castiñeiras (2018).

Además, un grupo de analistas expertos recibieron y calificaron los cuestionarios de expectativas y de percepciones, destinados tanto para el alumnado como para tutores y docentes. Los mismos brindaron su opinión sobre la adecuación de las preguntas, enunciados y las puntuaciones propuestas, en función de los fundamentos teóricos y del objetivo del instrumento.

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

Fiabilidad del cuestionario

Con el propósito de determinar la fiabilidad de los cuestionarios, es decir, su capacidad para demostrar estabilidad y consistencia en los resultados obtenidos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Este coeficiente es uno de los más utilizados para establecer la fiabilidad de cuestionarios o escalas policotómicas.

Dicha fiabilidad expresa el grado de exactitud, consistencia interna y precisión que posee cualquier instrumento de medición (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para calcular el Alfa de Cronbach se utilizó el programa SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Los criterios utilizados para el análisis e interpretación del coeficiente fueron los propuestos por quienes sostienen que el valor mínimo aceptable para el coeficiente Alfa de Cronbach es 0,60. Por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90. Por encima de este valor se considera que existe redundancia o duplicación., es decir, varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo. En la Tabla 5, se muestran los rangos antes detallados.

Tabla 5- *Escala de interpretación de Coeficiente de Cronbach*

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

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

DISEÑO DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La recolección de datos se completó con los aportes derivados de otras técnicas de carácter cualitativo. La entrevista semiestructurada ayuda a recabar datos muy detallados y profundos principalmente porque se adaptan al entrevistado desde aspectos muy variados como, su contexto, su conocimiento sobre el tema, sus creencias, entre otros (Lopezosa, 2020).

Se realizaron entrevistas personales semiestructuradas, las cuales se basaron en una guía de asuntos o preguntas. El entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (Hernández Sampieri, *et al.*, 2014).

En la entrevista a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

El muestreo fue no probabilístico, y se seleccionó a los agentes que estaban convenientemente disponibles para la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Se entrevistó a 3 estudiantes, 4 tutoras y 1 DU. Se envió un correo a estudiantes y tutoras para acordar los encuentros. Respecto a la DU, se entrevistó a la de mayor antigüedad, debido a su experiencia en la asignatura.

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

Las principales ideas que guiaron la formulación de las preguntas fueron las siguientes:

- Objetivos de la PP de la LN.
- Aspectos importantes que colaboren en la formación del Licenciado en Nutrición.
- Actividades reservadas a la carrera de LN.

- Demandas del alumnado, tutores y docentes de PP.
- Desafíos de la PP, en la formación de futuros profesionales.
- Recursos didácticos utilizados en diferentes ámbitos de la PP.
- Competencias a evaluar en la PP de la LN.

Con dichas ideas generales se confeccionaron las preguntas que luego fueron redactadas e implementadas en las entrevistas a los tres agentes de la PP. Este instrumento finalmente se elaboró teniendo en cuenta seis aspectos considerados enriquecedores para esta investigación:

- Organización de la asignatura: tres preguntas relacionadas, cuyo fin fue indagar sobre la participación de los agentes de PP en la construcción integral de la asignatura.
- Contenidos de la PP y perfil profesional: cuatro preguntas que intentaron detectar qué Licenciado en Nutrición se pretende formar.
- Metodología, recursos y actividades de la PP: sección con tres preguntas relacionadas con el empleo de Recursos didácticos en el trayecto de la PP.
- Vínculos entre los participantes: dos interrogantes que pretendieron evaluar las relaciones entre los agentes de la PP.
- Evaluación de competencias: con dos preguntas cuyo objetivo fue dilucidar qué evaluar en la PP.
- Aportes, observaciones y sugerencias de los diferentes agentes para optimizar la PP.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de marzo y abril de 2018. El guion de las mismas se puede observar en el Anexo D, *Guion Entrevista a los Agentes de Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición*.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se describe que tratamiento y análisis recibió la información obtenida. Se subdivide en los siguientes apartados: análisis cuantitativo y análisis cualitativo.

Análisis cuantitativo

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

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

paramétrica se debió a la restricción que impone el tamaño muestral. (Gonzalez y Gilmer, 2006).

Análisis cualitativo

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

Con el objeto de identificar los elementos, palabras y frases más relevantes, se realizaron las escuchas y transcripciones pertinentes de las entrevistas. Se conservó el registro grabado y escrito como fuente de consulta. El análisis se realizó a partir de las siguientes categorías emergentes de las mismas:

- Opinión sobre la organización de la asignatura.
- Contenidos de la PP e injerencia de la misma en la formación del perfil profesional.
- Valoración de los Recursos Didácticos (RD), metodología y actividades de la PP.
- Vínculos de los agentes de PP.
- Evaluación de las competencias del futuro profesional.

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

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que, en cambio, sus fortalezas sí se suman (Quinn Patton, 2014).

Denzin, citado en Pérez Serrano (1998), señala que, aunque pueden coexistir, existen diversas modalidades o tipos de triangulación: triangulación de tiempo o momentos, triangulación de sujetos o niveles combinados de triangulación, triangulación teórica, triangulación del investigador y triangulación de métodos. A continuación se resumen algunas características de las mismas:

- Triangulación de tiempo o momentos: Los datos relevados son contrastados desde una perspectiva temporal que se inicia con antes, durante y después que se producen los hechos en los sujetos y en los ambientes. Este proceso se desarrolla en forma dinámica tomando en cuenta las intenciones, expectativas, propósitos y objetivos (antes) en el compromiso, interés, motivación y participación de los sujetos (durante) para la satisfacción, rectificaciones y análisis (después) que ayudan a comprender su significado y a valorar su desarrollo (Santos Guerra, 1990).

- Triangulación de sujetos o niveles combinados de triangulación: En este tipo de procedimiento los involucrados en la investigación o evaluación, participan a nivel individual, interactivo o en grupos y a nivel de colectividades, organizativo, cultural o social (Hidalgo, 2005).
- Triangulación teórica: Está basada en la preferencia de teorías alternativas sobre la utilización de un solo punto de vista, la del investigador (Hidalgo, 2005).
- Triangulación del investigador: En este procedimiento, la verificación se realiza del contraste de la información emitida por un grupo o equipo de investigadores que participan en el estudio, con la finalidad de disentir diferentes puntos de vista sobre la misma realidad (Hidalgo, 2005).
- Triangulación de métodos: El investigador combina varias fuentes o métodos, para contrastar puntos de vista distintos sobre una misma situación (Pérez Serrano, 1998).

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

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

CAPÍTULO 3: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este tercer capítulo se centra la atención en los resultados obtenidos y sus respectivos análisis, que se utilizarán para responder a los cuatro problemas de investigación. Para ello se distinguieron los siguientes apartados:

C.3.1. Problema de investigación 1: ¿Cuáles son las expectativas del alumnado, tutoras y docentes que participan en la práctica profesional?

Para la resolución de este primer problema de investigación, se analizaron los resultados de las expectativas de estudiantes, tutores y docentes de la práctica profesional, cohorte 2017, a partir de un cuestionario elaborado *ad hoc*.

C.3.2. Problema de investigación 2: ¿Cuáles son las percepciones del alumnado, tutoras y docentes respecto a la práctica profesional, luego de la culminación del año académico?

Para dar respuesta al segundo problema de investigación, se analizaron los resultados obtenidos a partir de un cuestionario de percepciones destinado al estudiantado, tutoras y docentes de las PP, cohorte 2017.

C.3.3. Problema de investigación 3: ¿Existe alguna relación entre las expectativas enunciadas inicialmente con la percepción final de las prácticas profesionales?

Con el fin de buscar si existe relación entre lo que el alumnado, tutoras y docentes esperan antes y perciben después de la PP, se analizaron los resultados obtenidos a partir de los dos cuestionarios mencionados anteriormente y se buscaron relaciones emergentes, cohorte 2017.

C.3.4. Problema de investigación 4: ¿Influyen las expectativas y percepciones del alumnado, tutoras y docentes de universidad en el incremento de calidad de la práctica profesional?

Se estudia la influencia de las expectativas y percepciones de los alumnos, tutores y docentes de universidad en el incremento de calidad de las prácticas profesionales, a partir la triangulación y análisis cualitativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas.

En este último capítulo, con el fin de garantizar la credibilidad del estudio se utilizó la triangulación de sujetos (Hidalgo, 2005), la triangulación de momentos (Santos Guerra, 1990) y la triangulación metodológica (Pérez Serrano, 1998). La primera implicó el análisis proveniente de estudiantes, tutoras y docentes universitarias (DU); la segunda, el de los datos previos y posteriores al desarrollo de la asignatura (expectativas iniciales y percepciones finales) y, por último, el análisis de dos instrumentos (encuestas y entrevista). En este sentido la triangulación metodológica consiste en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada. Denzin (2017) conceptualiza la combinación de diversos métodos como triangulación múltiple.

Parte de los resultados del C.3.3 se presentaron en el “28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, iluminando el Cambio Educativo”, celebrado en la Facultad de

Ciencias da Educación de la Universidad de A Coruña (España), del 5 al 7 de septiembre de 2018 (Ravelli, Avila, Domínguez Castiñeiras y Falicoff, 2018).

C.3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 1: ¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL? COHORTE 2017

En este capítulo se exhiben y analizan los resultados colectados mediante los cuestionarios enviados *on line*. Los mismos fueron respondidos a través de preguntas con escala tipo Likert y otras abiertas, a los efectos de indagar las expectativas de los tres agentes de PP de la asignatura. Los datos se presentan diferenciados en tres apartados: *Expectativas del alumnado*. *Expectativas de tutores*. *Expectativas docentes*.

A su vez cada apartado se organiza en secciones. En el caso del primero, que corresponde a las expectativas de los estudiantes, se exponen cinco, cada una con discusión respectiva: *Sobre los objetivos y la organización*; *Sobre los contenidos de la PP*. *Sobre la metodología, recursos y actividades*. *Sobre los tutores y los docentes*. *Sobre la Evaluación*.

Cada una de las cinco secciones anteriores se organiza según el siguiente orden: *Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach*. *Análisis cuantitativo de los resultados*. *Análisis cualitativo de los resultados*.

EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO

A continuación, se presentan los resultados y su respectiva discusión, de acuerdo al orden de las preguntas del cuestionario, sobre las expectativas del estudiantado de la LN (Licenciatura en Nutrición).

I- Sobre los objetivos y la organización

Este apartado consta de dos ítems: el primero, muestra datos y análisis sobre la planificación; el segundo, sobre los roles a priorizar en la PP.

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 1 respecto a la planificación de la PP [$\alpha = 0,663$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

Los valores de α para el apartado 2 respecto a los roles del LN [$\alpha = 0,728$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

El primer interrogante de este apartado cuestiona sobre la planificación de la asignatura. En la tabla 6, se exhiben los estadísticos descriptivos de la muestra del alumnado (N). Se presentan el Mínimo (Mín.), Máximo (Máx.), Media y Desvío Estándar (DS), de los enunciados sobre las expectativas, en cuanto a objetivos y organización de la PP.

Tabla 6- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado; sobre objetivos y organización de la Práctica Profesional

Expectativas	N	Mín.	Máx.	Media	DS
1. Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio.	47	3	5	4,3	,649
2. La información sobre el programa, es suficiente.	47	2	5	3,8	,842
3. La explicación del plan de trabajo, es adecuada.	47	2	5	3,9	,729
4. Lo informado sobre la evaluación, es conveniente.	47	2	5	3,8	,789
5. El horario es adecuado.	47	2	5	4,0	,989

Nota: DS (desvío estándar)

Los resultados exhibidos en la tabla anterior muestran que los valores son elevados (Medias $\bar{X} > a 3,8$), siendo los más puntuados los enunciados 1 y 5 *Claridad en objetivos de la PP* ($\bar{X}= 4,3$) y *Horarios adecuados* ($\bar{X}= 4,0$), respectivamente. Estas opiniones, podrían deberse al deseo de sentir seguridad en el comienzo del proceso de PP. Esto concuerda con el trabajo realizado por Lema y Graciano (2012), donde afirman la necesidad de explicitar previamente a los alumnos los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se espera desarrollen. Se considera que, debido a la diversidad y flexibilidad de horarios y opciones para el desarrollo de la PP, la ponderación del ítem 5, es alta. Cabe destacar que la PP se realiza mientras los estudiantes cursan asignaturas de la carrera.

Análisis cualitativo de los resultados

Las preguntas abiertas del cuestionario permitieron sumar comentarios del alumnado. En la tabla 7 se resumen los dichos relevantes sobre organización; los horarios y planificación de la asignatura.

A continuación, se presentan, en forma textual, algunas de sus expresiones. Se indica el Cuestionario Alumnado (CA), seguido por el número que identifica al estudiante

Tabla 7- Opiniones previas del alumnado sobre los objetivos y organización de la Práctica Profesional

Alumnado	Opinión respecto a Objetivos y Organización
Expectativas sobre organización de la asignatura	
CA1	<i>"Considero que la materia es de mucha ayuda ya que nos permite evacuar las dudas y tener sostén para el comienzo de las PP "</i>
CA6	<i>"Me parece que los seminarios previos fueron informativos y comprensibles".</i>
CA11	<i>"Si bien la planificación y organización están muy bien realizadas, considero que las PP deberían comenzar antes".</i>
CA12	<i>"La planificación para mi está bien, tenemos lo necesario para presentar y tener en cuenta cargado en el entorno; además mis horarios en los que asisto a la práctica no interfieren con mi cursado".</i>
CA16	<i>"Desde un principio se explicó la forma de trabajo de la cátedra (objetivos, las distintas rotaciones, modalidad de TP). En cada seminario se profundizó sobre cada una de las áreas de trabajo"</i>
CA17	<i>"Considero que son muy adecuadas las maneras de evaluación, explicación, e información del programa, las clases previas a comenzar las practicas fueron muy buenas para poder repasar contenidos y darnos una idea de lo que íbamos a encontrar en las distintas áreas que nos toque realizar la práctica".</i>
CA34	<i>"Fue bastante claro en líneas generales".</i>
CA35	<i>"Fueron buenos los seminarios dictados, pero no fue buena la organización de la elección del primer lugar de prácticas".</i>
CA40	<i>"Creo que los objetivos y el contenido de las prácticas están bien planteados".</i>
Expectativas respecto al horario	
CA9	<i>"Que las prácticas sean por la mañana me parece adecuado, pero me parece que en cuanto a la exigencia de horas por rotación existe contradicción, ya que hay lugares que no alcanzan a cubrir dichas horas y otros que se exceden en demasía".</i>
CA25	<i>"El horario en algunos lugares es adecuado y en otros coinciden con materias".</i>
CA30	<i>"En general están bien informados, pero algunos casos no están bien organizados, principalmente con respecto a horarios y modo de evaluación".</i>
Expectativas sobre la planificación de la PP	
CA5	<i>"En términos generales, la asignatura plantea los objetivos y la finalidad de la misma de forma clara, pero, según mi punto de vista, falta información previa de los lugares de práctica o las actividades que se llevarán a cabo en cada espacio".</i>
CA26	<i>"A veces la información sobre el programa resulta confusa, o quizás en un principio es mucha información y confunde".</i>

En la tabla 7, en los comentarios presentados, se valoran los seminarios previos al inicio de la PP, como espacio de consulta, explicación de temas y contenidos de revisión. Esto posibilita al estudiante seguridad en la primera rotación de la PP. Al igual que en un trabajo de Araya Leal et al. (2017), se valorizan instancias en donde se le explique áreas y flujo de trabajo existente, además de presentar formalmente al equipo de trabajo.

Si bien en la tabla 6 la puntuación referida a los horarios es alta, el análisis cualitativo, de la tabla 7, manifiesta una cierta preocupación en esta dimensión temporal. Esta aparente

contradicción, podría explicarse debido a la modalidad intrínseca del espacio curricular que requiere la articulación con los centros e instituciones de PP y el cursado simultáneo de las restantes asignaturas del plan de estudio. Esto último exige esfuerzo, en términos de coordinación.

Por otra parte, se expresan otras opiniones (CA5 y CA26), que refieren una excesiva cantidad de información al inicio del trayecto. En esta instancia se socializa reglamento, modalidad, actividades y rotaciones de la PP (seminarios iniciales).

La segunda parte del apartado indaga las expectativas sobre el rol profesional a priorizar en la PP.

Análisis cuantitativo de los resultados

La tabla 8 presenta los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar) respecto a la opinión de los roles a priorizar en la PP.

Tabla 8- *Estadísticos descriptivos de expectativas del alumnado sobre los roles a priorizar en la Práctica Profesional*

Enunciados	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Educación- Comunicación	3,0	5,0	4,5	,718
2. Servicios de alimentación	2,0	5,0	4,5	,831
3. Clínica	4,0	5,0	4,9	,282
4. Industria	1,0	5,0	3,9	1,060
5. Investigación	1,0	5,0	3,8	1,076

Nota: DS (desvío estándar)

Se observa que las medias de los roles a priorizar en Educación-Comunicación, Servicio de Alimentación y Clínica (\bar{X} = 4,5, 4,5 y 4,9 respectivamente), son superiores a las medias del área Industria e Investigación. Es decir que el alumnado espera poder desenvolverse mayoritariamente en dichas áreas.

Análisis cualitativo de los resultados

En la tabla 9, se recogen las opiniones del alumnado respecto a las expectativas sobre los roles que esperan priorizar en la PP, resultado del análisis cualitativo.

Tabla 9- Opiniones del alumnado sobre las expectativas de los roles a priorizar en la Práctica Profesional

Alumnado	Opiniones sobre las expectativas que tiene el alumnado sobre el Rol Profesional
CA9	<i>"Educación, clínica y servicio son muy relevantes en el campo de la nutrición. La industria y la investigación no son terrenos muy explorados, pero pueden ampliar el campo de acción del licenciado en nutrición"</i>
CA15	<i>"Todas las áreas son importantes, pero considero que las de mayor relevancia son el área clínica, educación y servicio de alimentación. las demás son más específicas y de menos apertura a la comunidad donde nos toca desempeñarnos como profesional"</i>
CA23	<i>"Creo que las áreas de servicio y clínica son las que más nos interesan a los estudiantes, y en las cuales no tenemos mucha practica durante la carrera"</i>
CA27	<i>"Pienso que la educación debe priorizarse porque es la base de todo, ya que en cada área donde estemos vamos a llevarla a cabo"</i>
CA28	<i>"Se priorizan los 3 primeros, pero lo bueno es que se están abriendo cada vez más lugares de prácticas en industria e investigación"</i>
CA35	<i>"En cuanto a Industria es casi nula la oferta de lugares de prácticas. En cuanto a Investigación el alumno que quiere realizarlo debe concursar para ello (cientibecas, pasantías)".</i>
CA42	<i>"Para priorizar en las practicas es necesario reforzar en conocimientos y que el alumno pueda desenvolverse adecuadamente en la parte clínica, en educación - comunicación y servicios".</i>

Tal como se puede observar, a partir de ambas tablas, las áreas más destacadas para priorizar corresponden a: Educación-Comunicación; Servicio de Alimentación y Clínica. Esta elección, se basa en el conjunto de creencias, conocimientos y supuestos sobre la profesión (Borracci, Manente, Giorgi, y Rubio, 2009). Dichas áreas de desempeño en este espacio de PP guardan relación con las representaciones tradicionales vinculadas al ejercicio liberal de la profesión. Llama la atención que las áreas de incumbencia vinculadas con la Industria y la Investigación científica sean las menos puntuadas, considerando el perfil con que se concibió la carrera de LN originalmente.

En estudios realizados previamente en la ciudad de Córdoba en la carrera de LN, también se destaca el rol de educador del Lic.N, con el 99% de los encuestados revalorizando el área (Del Campo, Martinich, Navarro y Alzate, 2017).

Un estudio Nacional de Egresados de la LN promovido por la AMMFEN (Asociación Mexicana Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición), determinó que el 43% de los egresados, realizaban como PP dominante trabajos en el Área Clínica (Priego Álvarez, Barragán Lizama, y Hurtado Barba, 2009).

Más allá de lo esperado, en cuanto al rol profesional, es necesario pensar en el desarrollo humano de quienes se forman. En este sentido, un trabajo de investigación con estudiantes de medicina concluyó que se debería prestar atención a la formación de identidad profesional y al desarrollo del profesional como persona, durante la transición previa a la PP (Soo, Brett-

Mac Lean, Cueva, y Oswald, 2016). Es decir que además de la proyección del rol social y la inserción de los profesionales de salud en la comunidad, lo individual y humano debe trascender lo estrictamente disciplinar.

II- Sobre los contenidos de la Práctica Profesional

En esta pregunta, se diferencian tres apartados, en primer lugar, se indaga sobre el conocimiento y mención de contenidos de la PP, luego sobre las expectativas respecto a los mismos y por último sobre las asignaturas cursadas previamente en las que se desarrollaron esos contenidos.

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α , respecto a los contenidos de la PP [$\alpha = 0,811$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Sobre el conocimiento y mención de contenidos de la PP

Análisis cuantitativo de los resultados

Se exhibe la frecuencia (Fr) de respuestas sobre el conocimiento de los contenidos de PP, en la tabla 10.

Tabla 10- Frecuencia de respuestas, sobre conocimiento de contenidos del alumnado de Práctica Profesional

	Fr	%	% válido	% acumulado
No	1	2,1	2,1	2,1
NS/NC	11	23,4	23,4	25,5
Si	35	74,5	74,5	72,4
Total	47	100,0	100,0	100,0

Nota: NS/NC (no sabe, no contesta)

Como se expone en la tabla 10, el 74,5% de los estudiantes respondió afirmativamente sobre el conocimiento de contenidos, mientras que el 25% contestó no conocerlos o no respondieron. Si bien la mayoría está informada, el desconocimiento de aproximadamente de un cuarto de los encuestados tendría que ver con la escasa preparación antes de los seminarios de la asignatura.

Análisis cualitativo de los resultados

Es necesario destacar que los aprendizajes teóricos y prácticos se deben planificar coordinadamente en el currículo. En los diferentes centros de PP, se focaliza en la revisión de aquellos contenidos ya desarrollados en los espacios curriculares previos, que son indispensables para la concreción de los objetivos de la práctica específica. A decir de Martinic *et al.* (2014), los cursos prácticos aplican los contenidos teóricos que se entregan en asignaturas diferentes.

El alumnado mencionó, algunos contenidos de las asignaturas. A continuación, se presentan, en forma textual, algunas de sus expresiones. Se indica el Cuestionario Alumnado (CA), seguido por el número que identifica al estudiante.

CA34: *“En educación: Diagnóstico participativo, prevención y promoción de estilos de vida saludable. En clínica: Valoración antropométrica y nutricional de personas que asisten a la institución, aplicación de encuestas alimentarias frecuencias de consumo, cuestionario de hábitos alimentarios, etc. En Servicio: mosaico de menús, dietoterapia, tipificación de alimentos”*.

CA44: *“Dentro de los contenidos podemos citar en cuanto al área de servicio las BPM, las POES⁸; los distintos tipos de servicio...en cuanto a clínica se tiene en cuenta la dietoterapia de las distintas patologías. Y en cuanto a la parte de educación se muestran diferentes didácticas de integración, las GAPA⁹...”*.

CA8: *“Prevención y promoción de hábitos alimentarios y estilos de vida saludables, valoración antropométrica y nutricional, realización de charlas o talleres sobre EAN, participación en el tratamiento nutricional del paciente/individuo, capacitación de los profesionales de la salud, realización de planes y menús alimentarios, etc.”*.

Otros identificaron la función que cumplen los contenidos en la PP.

CA 46 *“Poder contactarse con la realidad de la profesión, en los distintos ámbitos de trabajo”*.

En menor proporción, mencionaron actividades didácticas -no contenidos específicos- a desarrollar en las diferentes áreas:

CA47 *“Trabajos prácticos y entrega de un informe final en cada rotación, clases de consulta semanales”*.

Por la diversidad de comentarios, se detecta cierta imprecisión conceptual a la hora de responder sobre las expectativas respecto a los contenidos a desarrollar durante la PP. Esto se puede atribuir a que la asignatura que aborda estos temas (Educación para la salud y economía familiar) se cursa en forma simultánea a la PP y, en consecuencia, habría ciertos conceptos desconocidos hasta ese momento (contenidos, estrategias, actividades entre otros).

Sobre las expectativas respecto a los contenidos

En la tabla 11, se exponen los estadísticos descriptivos de las Expectativas del alumnado (N=47) respecto a la función que cumplen los contenidos en la asignatura.

⁸ Procedimientos Operativos Estandarizados de Saneamiento

⁹ Guías Alimentarias para la Población Argentina

Tabla 11- Estadísticos descriptivos respecto a las expectativas del alumnado sobre la función de los contenidos de la Práctica Profesional

Enunciados	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1. Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos	3,0	5,0	4,7	,579
2. Complementar la teoría con la práctica	2,0	5,0	4,6	,673
3. Aportar nuevos conocimientos a la formación académica	3,0	5,0	4,7	,498
4. Adaptar los contenidos de las asignaturas anteriores a la realidad de cada centro de PP	4,0	5,0	4,7	,441
5. Actualizar contenidos de asignaturas cursadas anteriormente	2,0	5,0	4,4	,717
6. Capacitar para ejercer profesionalmente	3,0	5,0	4,7	,560
7. Conocer realmente la actividad profesional	4,0	5,0	4,9	,337
8. Aproximar a escenarios profesionales	4,0	5,0	4,9	,312

Nota: DS (desvío estándar)

Los resultados muestran ponderaciones muy altas (superiores a 4,4), para todos los enunciados listados. Se destacan los enunciados n° 7 y n° 8, *Conocer realmente la actividad profesional* y *Aproximar a escenarios profesionales* respectivamente, por presentar los valores más altos de expectativas del alumnado respecto a las funciones de los contenidos del espacio curricular ($\bar{X}=4,9$).

La media menor corresponde al enunciado n° 5 *Actualizar contenidos de asignaturas cursadas anteriormente* ($\bar{X}= 4,4$).

Esto coincide con lo enunciado por Chain Navarro, Garrido Lova, López Luca, y Martínez Pellicer (2002). En su trabajo refieren que el alumnado debe tener un primer contacto con la realidad de las situaciones que deberá afrontar en su profesión.

En esta misma dirección, en un trabajo de investigación precedente, que evaluó la cohorte 2016 de la LN, se encontró que el 59,7 % de los encuestados opina que el principal objetivo es aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos durante la carrera a situaciones reales, mientras que un 24,2% piensa que es relacionar al alumnado con el campo profesional (Ravelli, Falicoff, y Domínguez Castiñeiras, 2018).

La formación de profesionales relacionados con la salud se sustenta, por un lado, en los conocimientos teóricos o disciplinares y, por otro, en el conocimiento profesional que se adquiere fundamentalmente a través de la PP cuando se presta atención a los profesionales expertos con experiencia en sus ambientes de desempeño. Se reconoce la especificidad del conocimiento profesional, que se observa y aprende, solo en contexto de práctica (Martinic *et al.*, 2014).

Sobre las asignaturas cursadas previamente que se relacionan con cada área

En la tercera parte de este apartado, se relevó la opinión del alumnado sobre las asignaturas, cursadas previamente, que proponen contenidos relacionados a cada área de incumbencia de

la PP. La tabla 12, muestra los espacios curriculares más nombrados y, entre paréntesis, la frecuencia de respuesta (f), de cada uno de ellos.

Tabla 12- *Asignaturas de la LN relacionadas con las áreas de incumbencia de la Práctica Profesional*

Asignaturas AE-C	Asignaturas SA	Asignaturas AC	Asignaturas A. Inv.	Asignaturas AI
Educación para la Salud y Economía Familiar (39)	Alimentación institucional (43)	Nutrición en Situaciones Patológicas I y II (47)	Bromatología y Química de los Alimentos (12)	Formulación y Desarrollo de Alimentos (26)
Nutrición en Situaciones Fisiológicas (5)	Seguridad en Laboratorios (10)	Nutrición en Situaciones Fisiológicas (27)	Formulación y Desarrollo de Alimentos (12)	Tecnología de los alimentos (24)
Taller de Psicología (4)	Seguridad Alimentaria e Higiene de los Alimentos (9)	Evaluación Nutricional (13)	Epidemiología General (9)	Bromatología y Química de los Alimentos (19)
Crecimiento y Desarrollo (4)	Tecnología de los Alimentos (7)	Fisiopatología Humana (11)	Estadística (8)	Análisis Sensorial (16)

Nota: Área Educación-Comunicación (AE-C); Servicio Alimentación (SA); Área Clínica (AC); Área investigación (A Inv.); Área Industria (AI)

El alumnado destacó una asignatura prioritaria, en términos de los contenidos relacionados, principalmente en tres áreas de incumbencia de la PP. En el área Educación-Comunicación, enfatizó Educación para la salud y Economía familiar (f: 39). En el área Servicio de alimentación resaltó Alimentación Institucional (f: 43). En Clínica se acentúa Nutrición en Situaciones Patológicas I y II (f: 47).

En las áreas restantes, se evidencian más de una asignatura de igual relevancia en términos de los contenidos relacionados. En el área Investigación prevalecen, Bromatología y Química de los Alimentos (f: 12) y Formulación y Desarrollo de Alimentos (f: 12). En Industria se destacan Formulación y Desarrollo de alimentos (f: 26) y Tecnología de los Alimentos (f: 24).

La elección podría deberse a que son asignaturas que se focalizan en contenidos disciplinares del campo de la nutrición humana, siendo escasa la mención de espacios curriculares del ciclo básico o transversales (ética, psicología, socio-antropología, entre otras). Aun así, en algunas de las respuestas se evidencia la importancia de las diferentes asignaturas del plan de estudios.

A continuación, se presentan en forma textual, algunas de las expresiones. Se indica el Cuestionario Alumnado (CA), seguido por el número que identifica al estudiante

CA25: *“Son necesarias para aplicar los conocimientos adquiridos”*.

CA36: *“En cada caso los contenidos dados en las materias citadas sirven de guía en cuanto a conceptos teóricos y manejo de la parte práctica en cada área planteada”*.

CA42: “Todas las materias cursadas anteriormente se relacionan en algún punto con las áreas mencionadas, pero algunas nos proporcionaron más información y nos capacitaron más en áreas determinadas”.

La aplicación del conocimiento y habilidades a situaciones reales, en el desarrollo de competencias por la participación en experiencias prácticas, en la comprobación del compromiso con la carrera, en la ganancia de “*insight*” en la PP y en la evaluación del progreso, posibilitan la identificación de las áreas donde se necesita desarrollo profesional y personal (Daresh, 1990).

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

En primera instancia, se señala la utilización en general de los recursos bibliográficos que se espera utilizar durante el trayecto de la PP. Luego se diferenciarán los Recursos didácticos empleados en cada área.

Recursos Bibliográficos

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el tercer apartado respecto a la utilización de diferentes recursos bibliográficos en general de la PP: [$\alpha = 0,703$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 13 se exhiben estadísticos descriptivos (Mínimo (Mín.), Máximo (Máx.), Media (\bar{X}) y Desvío Estándar (DS)) de las expectativas del alumnado respecto a los recursos bibliográficos (RB), que esperan utilizar en la PP.

Tabla 13- Estadísticos descriptivos de las expectativas sobre la utilización de recursos bibliográficos en la Práctica Profesional

Recursos Bibliográficos	Mín.	Máx.	\bar{X}	DS
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor),	1,0	5,0	4,4	,942
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor.	2,0	5,0	4,3	,858
3. Apuntes o fotocopias de compañeros.	1,0	5,0	2,6	1,193
4. Guías y trabajos prácticos.	2,0	5,0	4,0	,847
5. Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,8	1,183
6. Tecnologías de la Información y comunicación (Internet)	1,0	5,0	3,9	1,195
7. Artículos de revistas científicas	2,0	5,0	4,0	1,073
8. Diarios y revistas de divulgación.	1,0	4,0	3,0	,642

Nota: DS (desvió estándar)

En la tabla anterior se presentan los resultados de las expectativas del alumnado respecto a los RB. La media mayor corresponde al enunciado n° 1, ($\bar{X}=4,4$). La media menor corresponde a enunciado n° 3, *Apuntes o fotocopias de compañeros* ($\bar{X}=2,6$). Estos resultados ponen de manifiesto la valoración del estudiantado respecto de los aportes de los diferentes profesionales que se desempeñan en la PP.

La utilización de RB adecuados y la búsqueda de información oportuna, posibilitaría la suma de herramientas que fundamentarían el proceso de PP. En este aspecto, para propiciar un aprendizaje significativo, los estudiantes deben buscar información, ubicarla, recuperarla, evaluarla, utilizarla y poder comunicarla. En este sentido, si bien la PP posibilita la adquisición de competencias vinculadas con la búsqueda bibliográfica, es el espacio del Seminario y Trabajo Final, que se cursa en el mismo período, el ámbito que profundiza este desarrollo.

Un estudio precedente, evaluó que el 78,7% de estudiantes encuestados poseía un conocimiento bajo sobre la búsqueda de información biomédica; y el 55,3% de los estudiantes desarrollaba prácticas incorrectas en la búsqueda de información en Internet, siendo éste último el recurso más utilizado (Huamani-Navarro, Alegría-Delgado, López-Sánchez, Tarqui-Mamani, y Ormeño-Caisafana, 2011).

De forma similar, un trabajo realizado con estudiantes de enfermería reveló que el 74,6% de los mismos reconocían no poseer conocimientos suficientes, para hacer las búsquedas de información científica en bases de datos (Guerra-Martín, Lima-Serrano, Zambrano-Domínguez y Fernández-Rodríguez, 2013).

Por otra parte, en un estudio realizado a los Licenciados en Nutrición en Buenos Aires, sobre la búsqueda de información específica, las fuentes bibliográficas y medios de información más nombrados en orden decreciente fueron: internet, libros, congresos, colegas y revistas especializadas y asociaciones de profesionales (Millone, Olagnero y Santana, 2011).

Análisis cualitativo de los resultados

En las preguntas abiertas del cuestionario, respecto a las expectativas del empleo de RB, si bien no se registraron muchas respuestas, la *transmisión oral de experiencias por parte de los profesionales*, fue mencionada por 1 estudiante. Sin embargo, el análisis cualitativo se realizará exhaustivamente después del desarrollo de las expectativas sobre el empleo de Recursos Didácticos en cada área de incumbencia.

Recursos Didácticos. Área Educación-Comunicación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes Recursos Didácticos (RD) en el Área Educación-Comunicación de la PP [$\alpha = 0,803$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 14 se muestran los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar (DS)), respecto a las expectativas de utilización de RD del Área Educación.

Tabla 14- *Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a recursos didácticos. Área Educación-Comunicación*

Recursos Didácticos (RD)	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1.Clases expositivas	1,0	5,0	3,6	1,173
2.Talleres	3,0	5,0	4,7	,579
3.Recursos Audiovisuales	3,0	5,0	4,1	,807
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	1,0	5,0	3,5	1,177
5.Jornadas interdisciplinarias	2,0	5,0	4,1	,947
6.Jornadas de capacitación	1,0	5,0	4,1	1,013
7.Revisiones bibliográficas	1,0	5,0	2,8	1,414
8.Juegos	2,0	5,0	4,5	,687
9. Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas	1,0	5,0	4,1	,890
10.Campañas de divulgación	2,0	5,0	4,4	,845

Nota: DS (desvío estándar).

En la mayoría de los Recursos Didácticos listados, las medias son mayores a 4. Las más elevadas corresponden a *Talleres* ($\bar{X}=4,7$), *Juegos* ($\bar{X}=4,5$) y *Campañas de divulgación* ($\bar{X}=4,4$). Mientras que la media menor corresponde al RD n° 7, *Revisiones bibliográficas* ($\bar{X}=2,9$). Esta selección podría deberse a que la expectativa sobre el Área Educación se relaciona con la aplicación de actividades con diversos grupos poblacionales. En este aspecto, es esperable

el empleo de múltiples estrategias didácticas participativas que permitan la revisión de concepciones y creencias en relación con la salud y la formación del profesional (Morawicki, Ramos y Meinardi, 2011).

Análisis cualitativo de los resultados

El resultado anterior se acompaña con opiniones del alumnado que incluyen en su mayoría RD participativos. Se indica el Cuestionario Alumnado (CA), seguido por el número que identifica al estudiante.

“Va a depender del público al que estén dirigidos; en mi opinión es preferible utilizar técnicas bien didácticas” (CA1).

“Creo que las mejores técnicas a emplear para que los participantes puedan apropiarse de la información son los talleres, juegos, actividades en las que ellos participen, esto hace que aumente su interés” (CA12).

“Según cual sea la población para asistir será la selección de la estrategia didáctica. Los talleres, debates y algún recurso audiovisual siempre hacen más entretenido y llevadero la interacción con el otro” (CA34).

Las afirmaciones promueven la didáctica y los RD, lo que propiciaría el diálogo, la reflexión y la creatividad como base del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo procesos creativos individuales y grupales, comunicación e intercambio de vivencias (Morawicki y Ramos, 2008).

Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Servicio de Alimentación de la PP [$\alpha = 0,826$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 15 se exponen los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y DS) de las expectativas del alumnado respecto al empleo de RD en el Área Servicio de Alimentación.

Tabla 15- Estadísticos de las expectativas del alumnado, respecto a los Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	5,0	3,5	1,214
2. Talleres	1,0	5,0	4,0	1,197
3. Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,5	1,317
4. Tecnologías de información y comunicación	1,0	5,0	3,6	1,173
5. Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	3,7	1,185
6. Jornadas de capacitación	2,0	5,0	4,5	,830
7. Buenas Prácticas de Manufactura	4,0	5,0	4,8	,414
8. Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas	1,0	5,0	3,7	1,155

Nota: DS (desvío estándar)

En esta área las mayores medias se presentan en actividades de *Buenas Prácticas de Manufactura (BPM)* $\bar{X}= 4,8$; y *Jornadas de capacitación* $\bar{X}= 4,5$. Esta elección tendría que ver con la representación que tiene el Licenciado en Nutrición (Lic.N) sobre el trabajo desarrollado en los Servicios de Alimentación, reduciendo la elección de los RD a la *capacitación* de los recursos humanos sobre manipulación de alimentos. El alumnado entonces consideró relevante la implementación de actividades de *BPM*, coincidiendo con algunos autores, que reconocen la capacitación en *BPM* como una herramienta valiosa para esta área específica (Salgado y Castro, 2007).

Análisis cualitativo de los resultados

Las opiniones y comentarios de los estudiantes coincidieron en que las *BPM* y las *jornadas de capacitación* son los RD más esperados.

“Como futuro profesional esta bueno poder capacitar a los demás trabajadores que participan del servicio, a través de talleres, y aplicar técnicas correctas para la manipulación de alimentos” (CA26).

*“Si bien todas son válidas destacaría la necesidad de recordar seguido las *BPM* y la realización de talleres teórico-prácticos”* (CA38).

*“En la parte de servicio es fundamental la capacitación al personal acerca de los tipos de menús. Y acerca de *BPM* y *HACCP*¹⁰, para evitar una alimentación en riesgo”* (CA40).

En este sentido las expectativas tienen que ver con lo mencionado por Román (2007, p.9),

La capacitación en buenas prácticas de manufactura y en análisis de peligros y puntos críticos de control, ha demostrado ser una herramienta muy útil para la mejora de la calidad dentro de la industria alimentaria, mejorando no sólo los aspectos de seguridad alimentaria, cruciales en cualquier proceso alimentario, sino que, además, en aspectos generales de la calidad.

¹⁰ Análisis de peligros y puntos críticos de control

Recursos Didácticos. Área Clínica

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Clínica de la PP [$\alpha = 0,793$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 16, se exhiben los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar (DS)) de las expectativas del alumnado respecto a los RD del Área Clínica.

Tabla 16- *Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a los recursos didácticos. Área clínica*

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	5,0	3,4	1,230
2. Talleres	1,0	5,0	4,1	1,047
3. Recursos Audiovisuales	1,0	5,0	3,5	1,139
4. Tecnología de la información y Comunicación	1,0	5,0	3,7	1,019
5. Jornadas Interdisciplinarias	1,0	5,0	4,1	1,226
6. Jornadas Capacitación	1,0	5,0	4,1	1,083
7. J. Revisión Bibliográfica	1,0	5,0	3,6	1,225
8. Resolución de Casos Ateneos	2,0	5,0	4,5	,905
9. Planes alimentarios	3,0	5,0	4,9	,374
10. Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas	2,0	5,0	4,3	,836

Nota: DS (desvío estándar)

Los resultados antes expuestos, muestran las medias más elevadas en los RD *Planes alimentarios* y *Resolución de Casos, Ateneos* ($\bar{X}=4,9$ y $\bar{X}=4,5$ respectivamente). El RD n° 9 sería una de las incumbencias más esperadas por el alumnado, reflejándose una elevada expectativa en la formulación de *Planes alimentarios*, debido a que es una de las actividades exclusivamente reservada al Lic.N. (Consejo Interuniversitario Nacional, 2016).

Se destaca además la valoración del RD n° 10 *Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas*. Esto podría deberse a la relevancia de temas involucrados con la nutrición humana que generan controversias y dilemas en la actualidad y que son motivo de consulta en la práctica clínica. Solo a manera de ejemplo podría incluirse alimentos transgénicos, consumo de lácteos, entre otros.

Análisis cualitativo de los resultados

Los dichos del alumnado posicionaron al RD n° 9 (*Planes alimentarios*), sobre los otros presentados en el cuestionario.

“En clínica la estrategia más adecuada va a ser aquella que permita la explicación simple para manejar la situación, y que permita que el paciente se enganche y se adhiera al plan. Las clases expositivas están buenas, pero también hay que escuchar al otro para poder generar empatía” (CA4).

“En el área clínica es fundamental la valoración nutricional y la adecuación individual del plan alimentario, así como el trabajo interdisciplinario o en equipo de casos que así lo requieran” (CA9).

“El plan alimentario es el principal pilar para adherirse al tratamiento y mejorar hábitos” (CA20).

“Es importante que el profesional esté capacitado, a través de ateneos charlas con otros profesionales, revisión bibliográfica, para contar con conocimientos actuales sobre los distintos pacientes” (CA12).

La selección de estos RD, tienen que ver con una de las representaciones sobre el rol clínico del Lic.N, que es la elaboración de planes alimentarios individuales para el tratamiento nutricional. Las expectativas se sostienen en los avances de la nutrición, agregados a los de la tecnología aplicada al diagnóstico y tratamiento de patologías, que han hecho posible una mayor esperanza de vida en los pacientes, generando así el desafío de ofrecer planes terapéuticos y apoyos nutricionales de terapia que permitan prevenir y reducir complicaciones en la evolución de la enfermedad, mejorando la calidad de vida de los pacientes (Canicoba, Baptista, y Visconti, 2013).

En la *Resolución de Casos y Ateneos* (enunciado nº 8), se desarrolla un proceso de análisis reflexivo del estudiante para dar soluciones a cada paciente (caso clínico), lo que le facilita el desarrollo del juicio clínico, en un marco de interdisciplinariedad, como parte de las competencias profesionales genéricas y específicas (Pinilla, 2011). Se infiere que la elección de este RD tiene que ver con que la resolución de casos reales, en diferentes niveles de atención con graduación progresiva de complejidad, que permiten el desarrollo de la pericia clínica para el abordaje de nuevas situaciones.

Recursos Didácticos. Área Industria

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Industria [$\alpha = 0,876$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 12 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 17 se presentan los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y DS) de las expectativas del alumnado respecto al empleo de RD, Área Industria.

Tabla 17- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	5,0	3,3	1,128
2. Talleres	1,0	5,0	3,9	1,080
3. Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,6	1,077
4. Tecnologías de información y comunicación	1,0	5,0	3,7	,994
5. Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	3,4	1,316
6. Jornadas de capacitación	1,0	5,0	4,4	,895
7. Trabajo en laboratorios	1,0	5,0	4,3	1,045
8. Diseño y formulación de alimentos	1,0	5,0	4,6	,927
9. Buenas Prácticas de Manufactura	3,0	5,0	4,7	,594
10. Actividades para Control de calidad	3,0	5,0	4,8	,520
11. Análisis Sensorial de alimentos	2,0	5,0	4,0	1,042
12. Discusión y Debate de Controversias Sociocientíficas	2,0	5,0	4,7	,700

Nota: DS (desvío estándar)

En esta área las medias más ponderadas, fueron *Actividades para Control de calidad* ($\bar{X}=4,8$), *Buenas Prácticas de Manufactura (BPM)* y *Análisis Sensorial de alimentos* ($\bar{X}=4,7$), ocupando el último lugar el enunciado *Clases expositivas* ($\bar{X}=3,3$).

La elección de estos RD (*Actividades para Control de calidad*, *BPM* y *Análisis Sensorial de alimentos*), por parte de los estudiantes, se relacionaría con la preocupación propia y ajena, de elaboración, evaluación de opciones de alimentos saludables. En este sentido las carreras relacionadas a las ciencias alimentarias tienen la misión de formar profesionales capaces de gestionar alimentos inocuos para el consumo de la sociedad y, por otro lado, dar apoyo a las entidades productoras de alimentos del territorio en función de la capacitación y la difusión de la innovación en aspectos relacionados con la inocuidad (Espinosa Nieto, Matos Mosqueda y Crespo, 2018).

Análisis cualitativo de los resultados

Resulta importante destacar el incipiente desarrollo de RD en Área Industria. Así lo expresan los comentarios brindados por el alumnado. Se indica el Cuestionario Alumnado (CA), seguido por el número que identifica al estudiante.

“De extrema relevancia es colocarse en un lugar crítico acerca de la industria actual de los alimentos, y es por eso que se necesita muchísima formación en el área” (CA7).

“Durante la carrera, dimos muy poco acerca de industrias en sí. Más que hablar BPM, POES y hacer de panelista análisis sensorial” (CA34).

“Todos los RD citados ayudarían a un mayor conocimiento del profesional en el área industrial” (CA44).

Lo antedicho se corresponde a la novel carrera de LN, que en el marco local y regional se está afianzando, por lo que se limita la incorporación de Lic. N. en las entidades productoras de

alimentos. Según Velázquez y Pérez (2016), las universidades son instituciones de carácter multidisciplinario que en este proceso juegan un papel fundamental, tanto en la formación de profesionales comprometidos en la búsqueda de alternativas, como en la articulación con las necesidades y demandas de la comunidad y del sector productivo.

Recursos Didácticos. Área Investigación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Investigación de la PP [$\alpha = 0,800$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 11 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 18, se exponen los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar) de las expectativas del alumnado respecto a los RD Área Investigación.

Tabla 18- *Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a los recursos didácticos. Área Investigación*

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases Expositivas	1,0	5,0	3,5	1,158
2. Talleres	1,0	5,0	3,7	1,044
3. Tecnologías de la Información y comunicación	1,0	5,0	4,0	1,052
4. Jornadas Interdisciplinarias	1,0	5,0	3,8	1,042
5. Jornadas Capacitación	1,0	5,0	4,2	,966
6. Revisiones Bibliográficas	1,0	5,0	4,5	,975
7. Trabajo en Laboratorios	3,0	5,0	4,8	,519
8. Formulación de alimentos	3,0	5,0	4,6	,605
9. Proyectos de Investigación	1,0	5,0	4,6	,764
10. Redacción de papers	1,0	5,0	4,6	,791
11. Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas	2,0	5,0	4,2	1,004

Nota: DS (desvío estándar)

Las medias mayores puntuadas se obtuvieron para los RD *Trabajo en Laboratorios* ($\bar{X}=4,8$); *Formulación de alimentos*; *Proyectos de Investigación* y *Redacción de papers* ($\bar{X}=4,6$). El primer RD mencionado guarda relación con la creencia en que la investigación requiere de sectores específicos como industrias alimentarias o laboratorios para tal fin, dejando de lado otros ámbitos como la investigación clínica, epidemiológica, de implementación de políticas sanitarias y educativas. Todas de suma relevancia para el campo de la nutrición humana.

Los otros RD mayormente valorados, *Proyectos de Investigación* y *Redacción de papers*, se vinculan con competencias de trascendencia en el área de investigación y en la difusión de los resultados del proceso investigativo.

Por último, el RD *Formulación de alimentos*, es esencial tanto para el área industria y la investigación. Esta elección podría deberse a asignaturas específicas del último tramo de la carrera, coincidiendo con la PP. Pérez (2010), señala que la industria y la investigación de alimentos, tienen la responsabilidad social de implementar y diseminar educación en la comunidad.

Análisis cualitativo de los resultados

Se destacan las expectativas de los estudiantes que relacionan los RD del Área Investigación con actividades en laboratorio.

“En el área de investigación será necesario capacitarse, leer mucho material bibliográfico, saber diseñar el plan de investigación, saber manejarse en el laboratorio y exponer los resultados obtenidos” (CA19).

“En investigación estaría bueno incursionar en lo que es laboratorio” (CA34).

Otras opiniones del alumnado al inicio de su PP, se basaron en la importancia que se le otorga a sectores académicos, industria y consumidor en la educación nutricional (Pérez, 2010).

“Para que una investigación sea completa, es necesario recopilar datos de todas las áreas” (CA5).

“En el área de investigación es fundamental la participación en la adquisición de nuevos conocimientos y la realización de investigaciones que permitan contribuir en área de la nutrición” (CA9).

En este sentido, al igual que en el estudio de Millone et al. (2011), se detectó interés, entre los futuros Lic. N, en profundizar los conocimientos en el área, tornándose un campo fértil para las acciones de capacitación e investigación.

IV- Sobre las tutoras y docentes

Se diferenciarán los resultados referidos a tutoras y luego a docentes de PP.

Sobre las Tutoras

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto las funciones de los tutores de los centros de PP [$\alpha = 0,782$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 9 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 19, se presentan los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar) de las expectativas sobre las funciones de las tutoras según la opinión del alumnado.

Tabla 19- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a las funciones de los tutores de la Práctica Profesional

Funciones de la tutora	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Que acompañe y explique con claridad	2,0	5,0	4,7	,570
2. Que sea ordenado y sistemático en sus actividades profesionales para facilitar el seguimiento	1,0	5,0	4,6	,802
3. Que demuestre, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeña	2,0	5,0	4,8	,576
4. Que se muestre comprometido	4,0	5,0	4,9	,337
5. Que sea flexible y abierto a sus iniciativas	3,0	5,0	4,7	,587
6. Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante	4,0	5,0	4,9	,337
7. Que transmita entusiasmo e interés por la LN	3,0	5,0	4,6	,677
8. Que acompañe permanentemente	4,0	5,0	4,8	,428
9. Que se muestre dispuesto a colaborar en caso de que surjan dificultades en el desarrollo de la PP	3,0	5,0	4,8	,463

Nota: LN (Licenciatura en Nutrición). DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se pone de manifiesto que todas las medias de los enunciados superan el valor 4. Las que obtuvieron mayor ponderación fueron las correspondientes a las funciones *Que se muestre comprometido* y *Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante* ($\bar{X}=4,9$). En orden decreciente, se puntuaron *que Tenga dominio del área*; *Que acompañe permanentemente* y *Que esté dispuesto a colaborar en caso de que surjan dificultades* ($\bar{X}=4,8$). El alumnado destacó, por un lado, funciones relacionadas a lo vincular y al acompañamiento en la trayectoria; y por otro, el dominio del área.

En este sentido, ante la ansiedad, los temores iniciales y la posibilidad de cometer errores, los estudiantes priorizarían los aspectos afectivos de los profesionales que permitirían acompañarlos en el proceso de PP. Esto concuerda con el trabajo de Tiscornia, Santelices, Vásquez y Castillo (2019), que concluye que se debe generar, un clima de aprendizaje que respete las idiosincrasias de todos los participantes, generando una relación de confianza, respeto y que permita el reconocimiento y aceptación tanto de debilidades como de fortalezas.

Análisis cualitativo de los resultados

Algunas opiniones remarcaron las expectativas que tiene el alumnado respecto al vínculo tutor/a-alumno/a.

“Me parece de suma importancia la una relación de compañerismo entre tutor-alumno, donde no haya miedo a equivocarnos o preguntar, siendo que es una instancia de aprendizaje y de iniciación en el mundo laboral” (CA6).

“Los tutores pueden tener desorganización en cuanto a la ejecución de las actividades previstas, pero no puede faltar la predisposición y motivación en todo momento” (CA20).

“Es fundamental que las tutoras ayuden, y estén presente, ya que son las que nos guían acerca de las distintas actividades, en un campo totalmente nuevo. Por ello es necesario su compromiso e interés” (CA26).

En este sentido se refuerza la opinión del estudiantado sobre una de las funciones del tutor, que es el acompañamiento personal a todos los estudiantes (Cano González, 2009; Bisquerra Alzina, 2006); sumado a los aspectos educativos y vocacionales.

Cano González (2009), concuerda en que el tutor debe, además de ser un buen docente, mostrar motivación con y por su trabajo.

Docentes Universitarias

A continuación, se presentan los datos obtenidos respecto a las expectativas del alumnado respecto a lo esperado del docente universitario (DU).

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto al rol del DU [$\alpha = 0,886$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presenta muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 20, se presentan los estadísticos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío estándar) de las expectativas de los estudiantes respecto al rol docente.

Tabla 20- Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado, respecto al rol del docente universitario

Funciones del Docente Universitario	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Que clarifique la importancia de los contenidos de la PP	3,0	5,0	4,6	,648
2. Que procure adaptarse a la preparación previa de su alumnado	3,0	5,0	4,6	,580
3. Que transmita interés por la PP y por la LN	3,0	5,0	4,7	,530
4. Que explique la organización y desarrollo de la PP	3,0	5,0	4,7	,629
5. Que sea el nexo entre las instituciones de cada área y FBCB	2,0	5,0	4,6	,827
6. Que escuche, acompañe e intervenga en caso de dificultades con el desarrollo de la PP	2,0	5,0	4,7	,688
7. Que esté dispuesto y atienda correctamente los horarios de consulta en espacios establecidos	3,0	5,0	4,8	,560
8. Que brinde información, asesoramiento disciplinar y específico en caso de ser necesario	2,0	5,0	4,6	,673

Nota: LN (Licenciatura en Nutrición). DS (Desvío estándar)

Las medias de las expectativas, en todos los enunciados, superan el valor 4. Las puntuaciones mayores obtenidas, fueron para: el ítem nº 7 *Que esté a disposición en consultas* ($\bar{X}=4,8$); el nº 3, *Que transmita interés por LN*; el nº 4, *Que explique, organice y desarrolle asignatura el*

nº 6, *Que escuche y acompañe* ($\bar{X}=4,7$). La elección tendría que ver con el aspecto emocional y afectivo del estudiante, donde el acompañamiento del DU aporta seguridad ante los nuevos desafíos. En relación con lo expuesto, Cano González (2009) señala que la acción tutorial de las DU se ha de centrar en una atención de ayuda personalizada y profunda a todos los estudiantes.

Análisis cualitativo de los resultados

Los estudiantes afirmaron la necesidad de acompañamiento de las docentes de la universidad en el trayecto de PP.

“Es importante que el practicante se sienta acompañado en esta etapa, debido a que es la primera vez que se desarrolla en un ámbito laboral, en el cual siempre se tienen muchas dudas e inquietudes” (CA12).

“Así como es importante el respaldo que nos dará cada tutor, también lo es el Docente de la Universidad. Para el practicante de Lic. N., todo este proceso es nuevo, por lo tanto, es esencial la presencia y acompañamiento de dichos profesionales para poder desplegarse con claridad” (CA14).

“Es importante contar con el apoyo y seguimiento de un profesor de la carrera para poder quitarnos las dudas, y escuchar cualquier problema que pueda surgir para lograr tener una experiencia positiva” (CA17).

“Es fundamental también el acompañamiento por parte de los profesores, transmiten apoyo a los estudiantes en estas experiencias de prácticas donde para no todos son siempre agradables. Siempre hay escollos y es muy gratificante tener alguien que nos escuche, acompañe, oriente, etc.”. (CA36)

Con respecto al enunciado nº 4 (*Que explique y acompañe el desarrollo de la PP*), algunas expectativas coincidieron con García Nieto, Asensio, Carballo, García y Guardia (2004), que consideran la función supervisora del docente de la universidad en tanto, se debería “asesorar, guiar y orientar el proceso educativo” (p. 19).

“Es muy importante que los docentes sepan acompañar este proceso, así como que garanticen un espacio organizado que respalde al alumno” (CA2).

“El profesor debe asegurarse de que la PP se lleve adelante con normalidad” (CA47).

A decir de Cano González (2009, p.185): “En no pocas ocasiones, un porcentaje importante de estudiantes universitarios se siente desatendido o desplazado”. Uno de los encuestados, por su parte, manifiesta expectativas más negativas, relacionadas con la organización de la PP: *“En los seminarios se veía la preocupación por nuestras prácticas. Sin embargo, hubo compañeros que después de un mes aún no han conseguido lugares por falta de convenios lo que demostraría una falta de organización”* (CA43).

Por otra parte, una alumna manifestó sus expectativas, considerando el vínculo que establece el docente de la universidad con los centros de PP y entendiendo a la PP como el puente que

conecta el mundo formativo (Novella, Forés Miravalles, Venceslao, Freixa y Pérez Escoda, 2012). “*Me parece fundamental que sea el nexo entre la Facultad y la Institución en la cual realizamos las prácticas, que se actualicen en cuanto a las actividades que se realizan en el lugar y si realmente se cumplen los objetivos de las prácticas*” (CA46).

V- Con respecto a la Evaluación

En primera instancia se responde a las expectativas de evaluación; y luego a las competencias evaluadas.

Evaluación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la evaluación de la PP [$\alpha = 0,831$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 4 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En primer lugar, el alumnado manifestó sus expectativas sobre la evaluación. En la tabla 21, se exhiben los estadísticos (Mínimo, Máximo, Media, Desvío Estándar) de los enunciados.

Tabla 21- *Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado respecto a la evaluación de la Práctica Profesional*

Enunciados	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.El método de evaluación del curso está claro desde el principio	1,0	5,0	3,8	1,127
2.La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados	2,0	5,0	4,1	,890
3. Que el modo en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)	2,0	5,0	4,5	,776
4. El método de evaluación sea justo	3,0	5,0	4,6	,715

Nota: DS (desvío estándar).

En la tabla antes expuesta se observa que la media más elevada ($\bar{X}=4,6$), corresponde al enunciado nº 4: *El método de evaluación sea justo*. Esto es compatible con respecto a los procesos evaluativos de cualquier espacio curricular. El alumnado siente preocupación por la acreditación de la PP, es decir por la acción estratégica orientada al examen (Álvarez Méndez, 2001). Esto se debería a la creencia en que los encargados de evaluar son profesionales de sus respectivas áreas, con poca o nula formación en competencias docentes, y pueden cometer errores evaluativos o incurrir en falta de objetividad al evaluar (Marrodán, 2009). No obstante, la calificación final de la PP, surge de una ponderación que contempla las notas obtenidas en las diferentes áreas y una valoración conceptual del equipo de cátedra.

Por otra parte, otro valor elevado corresponde al ítem nº 3, que se relaciona con la coherencia entre la modalidad de evaluación y el tipo de tareas. Es decir que sus expectativas prioritarias tuvieron que ver con la justicia y la coherencia.

Análisis cualitativo de los resultados

Los comentarios de los estudiantes coincidieron con los resultados expuestos previamente.

“Que el método de evaluación sea justo y en concordancia con el tipo de tareas me parece lo más apropiado” (CA34).

“El método de evaluación sea claro” (CA4, CA17 Y CA20).

Varios estudiantes mencionaron *“Que la evaluación se ajuste a los contenidos desarrollados y se relacione con las tareas y/o áreas que llevamos a cabo* (CA5, CA7 y CA27).

A decir de Marrodán (2009) es importante que la evaluación se relacione con las actividades (área desarrollada) adquiridas, el conocimiento alcanzado y la apreciación de su comportamiento actitudinal.

Competencias a evaluar en la PP

Con respecto a las competencias a evaluar, se obtuvieron los siguientes resultados.

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto las competencias a evaluar de PP [$\alpha = 0,835$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 15 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 22, se exponen los estadísticos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar), respecto a las expectativas del alumnado de las competencias a evaluar (Competencias Intelectuales (CI); Competencias Organizacionales (CO); Competencias Comunicacionales (CC) y Competencias Interpersonales (C.Int.).

Tabla 22-Estadísticos descriptivos de las expectativas del alumnado, sobre competencias a evaluar en la Práctica Profesional

	Mínimo	Máximo	Mediana	DS
Competencias Intelectuales				
Conocimientos teóricos	1,0	5,0	4,2	,916
Análisis	2,0	5,0	4,3	,695
Síntesis	2,0	5,0	4,0	,884
Valoración crítica	3,0	5,0	4,5	,620
Solución de problemas	4,0	5,0	4,7	,471
Competencias Organizacionales				
Trabajar Independientemente	1,0	5,0	4,3	,902
Iniciativa	1,0	5,0	4,5	,776
Gestión de Tiempo	1,0	5,0	4,5	,804
Competencias Comunicacionales				
Comunicación Oral	3,0	5,0	4,6	,337
Comunicación Escrita	2,0	5,0	4,3	,810
Utilización de Recursos Disponibles	2,0	5,0	4,2	,924
Competencias Interpersonales				
Trabajar con otros	4,0	5,0	4,9	,337
Motivar a compañeros, profesionales	4,0	5,0	4,7	,452
Motivar a Pacientes	4,0	5,0	4,9	,360
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones	4,0	5,0	4,9	,360

Nota: DS (desvío estándar).

Con respecto a las CI, el ítem más ponderado fue *Solución de problemas* ($\bar{X}=4,7$), y el menor fue *Síntesis* ($\bar{X}=4,0$).

Los estudiantes expresaron sus expectativas teniendo en cuenta las habilidades, actitudes, valores y conocimiento, pero fundamentalmente priorizando competencias que puedan ser transferibles a las diversas situaciones laborales, profesionales y sociales en las que pueden verse inmersos. Esto coincide con lo argumentado por Villa Sánchez y Villa Leucea (2007, p. 22) “El área competencia profesional requiere la adquisición y el desarrollo del conocimiento aplicado, es decir, desarrollar la capacidad de resolver problemas, de experimentar, de diseñar, de las diferentes competencias que permiten transferir los conocimientos teóricos a la praxis laboral”.

Similares resultados se encontraron en un estudio sobre graduados en Ciencias de la Educación, los encuestados expresaron que las competencias genéricas (competencias sistemáticas, sociales y personales) se consideraban más importantes que el procesamiento de conocimientos (Brachem y Braun, 2018).

En cuanto a las expectativas del alumnado con respecto a CO, *Iniciativa* recibió la mayor valoración ($\bar{X}= 4,5$) mientras que *Trabajo independiente*, obtuvo la menor ($\bar{X}= 4,3$) Se infiere

entonces que los alumnos esperan ser evaluados por la capacidad de crear y estar predispuestos favorablemente a las situaciones emergentes de la PP (Camperos Camero, 2008).

Respecto a las CC, *Comunicación oral* se ponderó con la media más elevada ($\bar{X}=4,6$). Se detecta en esta elección, mayores expectativas de evaluación como vehículo de expresión y transmisión de saberes. Autores como Rojo Venegas y Navarro Hernández (2016), resaltan la comunicación efectiva en las ciencias de salud. De la misma manera, en Finlandia, estudiantes de doctorado enfatizaron las habilidades de comunicación, como la escritura y publicación de artículos científicos, presentaciones y habilidades lingüísticas y la capacidad de compartir información como parte de futuros doctores (Anttila, Lindblom-Ylänne, Lonka y Pyhältö, 2015). Del conjunto de competencias analizadas, las C.Int., son las que fueron mayormente valoradas. Dentro de ellas las puntuaciones mayores corresponden a los ítems *Trabajar con otros*, *Motivar a pacientes* y *Flexibilidad y adaptación a diferentes situaciones* ($\bar{X}=4,9$). El primer enunciado señalado da cuenta de la expectativa de los estudiantes en la integración de equipos de salud interdisciplinarios. Respecto al segundo dicho, tendría que ver con la concepción del sujeto de intervención terapéutica. Los procesos de asistencia sanitaria demandan la construcción de espacios de comunicación eficaz, para que el individuo que recibe atención no se convierta en un “objeto”, si no en un “sujeto” que solicita el apoyo necesario para comprender y reorganizar sus sentimientos, pensamientos y la relación en este caso con lo alimentario nutricional (Noreña Peña, Cibanal Juan y Alcaraz Moreno, 2010). El alumnado espera trabajar en la comunicación efectiva con los pacientes, no sólo a través de mensajes claros, sino también a través de la empatía, y en consecuencia en el *feedback* y la garantía de comprensión.

Las expectativas del alumnado se corresponden con lo enunciado por el Proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior, tendiendo a facilitar los procesos de interacción social (Tuning, 2003).

Análisis cualitativo de los resultados

Con respecto a las Competencias Intelectuales, el alumnado reforzó con sus comentarios los conceptos precedentes:

“Una buena valoración crítica y la solución de problemas creo que son lo que nos van a identificar y diferenciar del resto de los futuros profesionales” (CA2).

“Todo resulta importante en cuanto a las aptitudes y actitudes esperadas, pero la capacidad de resolver problemas y tener una alta valoración crítica son fundamentales” (CA7).

“Es importante que se tengan en cuenta los conocimientos teóricos, pero que estos también puedan ser adaptados a las distintas realidades y contextos en los que nos encontramos” (CA12).

“Saber solucionar problemas en base a los conocimientos” (CA25).

“Considero que muchas veces es más importante la actitud de análisis, solución de problemas, valoración crítica más que los conocimientos teóricos ya que muchas veces entre teoría y práctica hay una gran distancia” (CA36).

Con respecto a las Competencias Organizacionales, la evaluación de la iniciativa fue relevante en la opinión del alumnado.

“Me parece importante que se pueda tomar iniciativa para realizar determinadas tareas, pero también se tiene que tener en cuenta que se está trabajando con un equipo, por ende, hay que respetar e integrarlo a la actividad que se realice. El manejo del tiempo me parece muy importante, para poder mantener un orden en todo lo que se realice” (CA12).

“En mi opinión se debe trabajar con iniciativa, bien predispuestos, pero en forma conjunta, interdisciplinaria con el fin de lograr mayores conocimientos y conocer nuevas experiencias” (CA14).

“La buena predisposición e iniciativa para llevar a cabo las tareas” (CA27).

Ibarra Almada (2000, p. 97), revaloriza “...las formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los trabajadores, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de todos los integrantes de la organización”.

Con respecto a las expectativas sobre la evaluación de Competencias Comunicacionales, se evidenciaron las opiniones respecto a la necesidad de una comunicación sencilla y clara.

“Tanto la comunicación oral como la escrita deben ser claras” (CA27).

“La comunicación oral clara y concisa, es una herramienta fundamental para poder lograr que el otro se apropie del conocimiento que queremos transmitir” (CA35).

Por último, en cuanto a las expectativas sobre la evaluación de las Competencias Interpersonales, los estudiantes manifestaron como relevantes la interdisciplinariedad y el trabajo con otros profesionales y pacientes. En este contexto, el alumnado opinaría que el éxito del trayecto de la PP se sustentaría en la red de colaboradores, el acompañamiento de diversos profesionales y en la formación del futuro Lic.N.

“Ponerse en el lugar del otro, ser positivo, y saber escuchar son competencias esenciales para formar un equipo de trabajo. Estar predispuesto siempre a aceptar y ayudar a los otros” (CA7).

“Salvo que haga consultorio, la nutricionista está en constante manejo de grupos, debe tener buena relación con sus compañeros” (CA21).

“Siempre hay que estar predispuestos a trabajar con otros porque a veces de los que son más diferentes a nosotros, son de los que más aprendemos” (CA34).

EXPECTATIVAS DE TUTORAS

Los datos se organizaron en siete secciones para una mejor lectura: *Sobre los objetivos y la organización; Sobre los contenidos de la PP; Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP; De las funciones del Tutor; De las funciones del Docente; De las relaciones con el alumnado y Con respecto a la Evaluación.*

Además, cada sección, se subdividió en tres apartados: *Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach; Análisis cuantitativo y Análisis cualitativo de los resultados.*

I- Sobre los objetivos y la organización

En este apartado se diferencian dos secciones; en primera instancia se presentan los resultados sobre la planificación y, en segundo lugar, respecto a los roles a priorizar en la PP.

Planificación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la planificación de la PP, [$\alpha = 0,861$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, presenta muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 23, se presentan los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar) de las expectativas de las tutoras respecto a la planificación.

Tabla 23- *Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras sobre la planificación de la Práctica Profesional*

Enunciados	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio.	3,0	5,0	4,4	,674
2. La información sobre el programa, es suficiente.	3,0	5,0	4,2	,751
3. La explicación del plan de trabajo, es adecuada.	2,0	5,0	4,0	,775
4. Lo informado sobre la evaluación, es conveniente.	3,0	5,0	4,0	,831
5. El horario es adecuado.	3,0	5,0	4,2	,874

Nota: DS (Desvío estándar)

En la tabla anterior se presentan los resultados de las expectativas de las tutoras. Las medias, en su totalidad, superan el valor 4. La puntuación más elevada corresponde a la proposición nº 1, *Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio* ($\bar{X} = 4,4$). En orden decreciente, las opciones nº 2 *La información sobre el programa es suficiente* y nº 5 *el horario es adecuado*, respectivamente ($\bar{X} = 4,2$). De acuerdo con estos resultados, se manifiestan expectativas positivas de las tutoras sobre la información en general y claridad en los lineamientos de la asignatura. Este hallazgo podría deberse a que las mismas tienen algunos años de experiencia en la PP de la FBCB y conocen la organización.

Análisis cualitativo de los resultados

Las tutoras a través de las respuestas abiertas del cuestionario (C), dan cuenta que al inicio de cada período de PP, disponen de información suficiente, por lo que respaldan los valores obtenidos en el análisis cuantitativo. A continuación, se presentan, en forma textual, algunas de sus expresiones. Se indica el Cuestionario Tutoras (CT), seguido por el número que las identifica.

“Me parece bastante adecuado cada punto debido a que está bien detallado y explicado cómo es la modalidad de la PP” (CT1).

Además, en algunos centros, se acuerda plan de trabajo en el que se comparten objetivos.

“Considero que los objetivos dependiendo del área de acción están bien aclarados desde el principio, así como el programa. En cuanto al plan de trabajo lo elaboramos en la institución y enviamos una normativa interna con las actividades tentativas anuales al firmar el convenio” (CT5).

En este aspecto, la necesidad de establecer redes con cada tutor/a y centro de práctica posibilita la fidelización a través de los años, evitando tener que establecer, en cada curso académico, nuevos contactos y protocolos de trabajo. Así, a decir de Gairín Sallán, Armengol Asparó, Muñoz Moreno y Rodríguez-Gómez (2015); se amortiza el trabajo previo realizado y se garantiza que las instituciones reúnan las características adecuadas.

Con respecto a los roles a priorizar en la PP

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a los roles a priorizar por el Lic.N [$\alpha = 0,814$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, presenta muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

La segunda sección de este apartado responde respecto a las expectativas de los roles que deberían priorizarse en la PP. En la tabla 24 se exponen los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar).

Tabla 24- *Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los roles que se deberían priorizar en la Práctica Profesional*

Áreas	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1. Educación- Comunicación	3,0	5,0	4,7	,647
2. Servicio de Alimentación	4,0	5,0	4,4	,505
3. Clínica	4,0	5,0	4,7	,467
4. Industria	3,0	5,0	3,9	,944
5. Investigación	3,0	5,0	3,9	,944

Nota: DS (desvío estándar)

Como se observa en la tabla 24, las medias más elevadas corresponden a las áreas *Educación-Comunicación* y *Clínica* ($\bar{X}=4,7$), seguida del *Servicio de Alimentación* ($\bar{X}=4,4$). Las tutoras

coinciden con las representaciones sociales tradicionales, donde se seleccionan en general, los mismos campos de desarrollo profesional. Estas expectativas surgirían de las propias experiencias previas, siendo difíciles de modificar. A decir de Solís Ramírez, Porlán Ariza, Rivero García, y Martín del Pozo (2012, p.495) “son el resultado de la interiorización de sus propias experiencias como alumnos”.

Es llamativa la puntuación más baja, de los roles a priorizar, que han obtenido las áreas Industria e Investigación ($\bar{X}=3,9$), ya que en el perfil del título se establece para el Lic.N.: realizar investigaciones básicas y aplicadas que contribuyan al progreso de la Nutrición en todos sus aspectos, además de capacitarse para proponer soluciones a los problemas relativos a la salud, los recursos alimenticios naturales, la industria alimentaria y otros que resulten de su permanente desarrollo disciplinar en general y de las demandas regionales en particular, en el marco de los alcances propios de su formación disciplinar (UNL, 2005). Esto alerta sobre la necesidad de revisar la propuesta de PP, para ampliar los intereses profesionales de Lic.N., otorgando relevancia a la investigación, al control y manejo de productos alimenticios, además de la organización y gestión de procesos en establecimientos industriales (Caicedo Hinojosa, Chuquimarca y Velásquez Paccha, 2019).

Análisis cualitativo de los resultados

Las tutoras manifiestan mayores expectativas respecto a los roles del Área Clínica y del Área Educación-Comunicación. Con respecto a ésta última, hay coincidencia de que el rol de educador atraviesa todas las áreas de incumbencia de la profesión.

“Es muy importante la comunicación del Licenciado en su lugar de trabajo transmitiendo conocimientos, pautas, etc. Es el pilar fundamental para que el mismo desarrolle altos estándares en su profesión” (CT3).

“Considero que lo básico que tiene que saber manejar un licenciado es la parte de dietética y dietoterapia, y saber cómo comunicarlo, es decir la parte de clínica y educación; de lo que luego se puede especializar en distintas ramas o inclinarse a otros ámbitos, pero que en su mayor parte implican tener bien clara la dietoterapia (...)” (CT4).

“El rol educativo que desempeña el Lic.N atraviesa todas las demás áreas, es decir, que considero que la educación es una herramienta inherente a cualquier función que realice. En mi experiencia como tutora se observa que por lo general hay dificultades por parte de los alumnos al comenzar la rotación, y es notable la evolución de su desempeño que por lo general se observa. Al comenzar con un grupo nuevo las expectativas a que esto suceda siempre están presentes (CT7)”.

“La principal herramienta en todas las áreas que tendrá el licenciado en nutrición será la educación alimentaria nutricional (EAN) por lo que debe ser prioritaria y debe estar incluida en cada área como eje fundamental que atraviesa las disciplinas y áreas en particular (CT10)”.

Por otra parte, se reconoce el Servicio Alimentación como área de desarrollo importante en la PP.

“Las Áreas Clínica y Servicio de Alimentación deberían priorizarse debido a que son los campos más fuertes de salida laboral” (CT1).

(...) “Servicio de alimentación, es una de las ramas que suele ser de los primeros campos laborales y muchas partes son rutinarias, por lo que implica una posibilidad de trabajo y la única manera de entenderlo es poniéndolo en práctica, en cuanto a tiempos, manejo de personal, planillas, facturación, etc.”. (CT4).

Puede apreciarse que, en las expectativas iniciales de las tutoras, convergen aspectos que influyen en el desarrollo profesional. Por un lado, factores internos como motivación, compromiso, experiencia y conocimiento profesional previos; y por el otro, factores externos como la investigación en entornos colaborativos, la interacción social y las actividades y tareas del programa de formación (Cardona Restrepo, 2013).

II- Sobre los contenidos de la PP

En esta sección se interroga sobre el conocimiento de los contenidos, del reglamento y si consideran importante participar en el diseño y seguimiento del plan de PP.

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a los contenidos de PP [$\alpha = 0,721$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 3 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativos de los resultados

De las tutoras encuestadas, 9 afirmaron conocer los contenidos de la PP y 2 refirieron no conocerlos.

En cuanto al conocimiento del reglamento de PP, 4 tutoras manifestaron desconocerlo (36%). En este sentido, el documento plasma la forma organizativa y regulada que tiene la cátedra para propiciar un adecuado dominio de los modos de actuación que la caracterizan y enmarca las actividades académicas de acuerdo con las particularidades del espacio curricular en pos de lograr los objetivos propuestos.

Respecto a las expectativas de participar en el diseño y seguimiento del plan de PP, 4 tutoras respondieron negativamente a la misma. En este sentido, se pretende integrar activamente a los agentes de la PP en la construcción del currículo; lo que implica la realización de acciones, que conlleven, a la planificación, organización, ejecución, control y evaluación del espacio (Carrera Erazo, Parreño Sánchez y Ayala Esparza, 2018).

Análisis y discusión cualitativa

Los contenidos mencionados tienen que ver con el área de incumbencia y desarrollo del tutor como profesional. Así se describe en la Tabla 25.

Tabla 25- *Contenidos identificados por los tutores de Práctica Profesional*

Área Educación-Comunicación	Área Clínica	Área Servicio de Alimentación
EAN, Seguridad alimentaria, Diagnóstico Institucional. Comunitaria y educación (a nivel nacional y provincial, programas, organización, valoraciones)	Asesoría y consultoría Patologías y dietoterapia Valoración nutricional, planes alimentarios, guías de alimentación, encuestas. historias clínicas, prescripciones dietéticas, educación	Conocimientos sobre equipamientos, planta física, normas BPM, dietoterapia. Planificación y organización de menús. Servicio de alimentación pliegos, compras, planillas

En la tabla anterior se exhiben contenidos de las tres áreas más valoradas por las tutoras. Se pueden observar escasas dimensiones en el Área Educación-Comunicación, teniendo en cuenta que es uno de los campos con gran desarrollo en la PP. Respecto a las Áreas Industria e Investigación no se mencionaron temas, debido a que las tutoras encuestadas en su mayoría no realizaban su trabajo en dichos espacios.

Algunas respuestas tienen que ver con las expectativas que las tutoras poseen respecto a lo que el alumnado debe implementar o llevar adelante en PP. A continuación se presentan, en forma textual, algunos ejemplos de sus comentarios. Se indica el Cuestionario Tutoras (CT), seguido por el número que las identifica.

CT1: “El alumno debe conocer que es lo que se va a desarrollar en sus PP”.

CT2: “Para poder desarrollarse como profesionales”.

CT3: “Porque son los lineamientos que deben seguir tanto el alumno y el tutor”.

CT4: “Para hacer énfasis en lo que se debe trabajar con los alumnos y contenidos prácticos mínimos que tendrían que ver en cada rotación”.

Por otra parte, resaltan la necesidad de conocerlos para realizar actividades, articulando las actividades con los docentes y asignaturas de la Universidad.

CT7: “Es necesario conocer los contenidos, para saber cuáles son los objetivos educativos que busca alcanzar la cátedra con las prácticas en mi lugar de desempeño laboral; para conocer el criterio de los docentes y poder ser un multiplicador de las enseñanzas que intenta alcanzar la cátedra en territorio con los alumnos”.

CT9: “Porque permite exigir más sobre ciertas áreas”.

CT11: “Es necesario que los alumnos dispongan de clases y contenidos que no dieron o de modo de refrescar algunos para desarrollar una PP óptima”.

Con respecto a la opinión sobre la participación en el diseño y seguimiento del plan de PP, se escriben a continuación algunas expectativas deseadas. En primer lugar, algunas tutoras mostraron interés en la colaboración de la planificación.

CT11: *“Es necesario trabajar en conjunto con docentes y tutores a fin de motivar a los alumnos y conocer más en profundidad los lugares de PP así como el trabajo en cada uno”*.

CT4: *“Nos incumbe como profesionales mejorar y promover un mejor sistema de trabajo, conocer obligaciones y derechos y velar por que estos se cumplan y respeten. Además, que se conozcan roles en las distintas instituciones y lugares”*.

Otras, aportaron una opinión contraria, manifestando que no deberían involucrarse en la planificación del espacio curricular:

CT3: *“Es mi opinión, que la coordinadora de la carrera debe ser responsable del diseño y seguimiento del plan, ya que es el que mejor conoce las necesidades de las PP”*.

CT7: *“Considero que los profesionales a cargo de dicha cátedra son quienes deben evaluar las necesidades de los alumnos en sus prácticas profesionales en función de su formación y de los objetivos que aspira la carrera; son los idóneos para dicho trabajo. Mi rol es acompañar a la cátedra y a los alumnos en ese aprendizaje en territorio y facilitar herramientas según sean necesarias, y brindar mi experiencia adquirida en la práctica”*.

CT9: *“No creo que sea útil participar del diseño, aunque se puedan proponer instancias de sugerencias”*.

CT10: *“Corresponde solamente a la cátedra o coordinación de la carrera”*.

En este punto se pudo apreciar que las tutoras tuvieron un posicionamiento tradicional en cuanto a la construcción de un espacio de PP dividido, en donde cada agente tiene una función específica, sin interactuar con los otros. A decir de Ferris (2015), en referencia a las tutorías como estrategia educativa; los participantes deben discutir críticamente los problemas y aprovechar las fortalezas de un grupo diverso. La participación en el diseño y planificación del espacio integrando a las tutoras, permitiría la consolidación de un modelo participativo consensuado por todos (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015).

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

Inicialmente, se pone de relieve la utilización en general de los Recursos bibliográficos (RB) que se espera utilizar durante el trayecto de la PP. Luego se diferenciarán los Recursos didácticos (RD) utilizados en cada área de PP.

Recursos Bibliográficos

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 3 respecto a la utilización de diferentes recursos bibliográficos en general de la PP [$\alpha = 0,530$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presentan

moderada fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la Tabla 26 se describen los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío estándar), de las expectativas de las tutoras respecto al uso de RB en general, a utilizar durante la PP.

Tabla 26- *Estadísticos descriptivos sobre las expectativas de las tutoras sobre el empleo de recursos bibliográficos*

Expectativas	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)	4,0	5,0	4,8	,405
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor	3,0	5,0	4,2	,874
3. Apuntes o fotocopias de compañeros	1,0	3,0	1,6	,809
4. Guías y trabajos prácticos	2,0	5,0	3,7	1,009
5. Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,7	1,272
6. Tecnologías de la Información y Comunicación	2,0	5,0	3,7	1,009
7. Artículos de revistas científicas	2,0	5,0	4,4	,924
8. Diarios y revistas de divulgación	1,0	5,0	3,5	1,753

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se exponen las expectativas de las tutoras respecto a los RB. La media más alta ($\bar{X}=4,8$) corresponde al enunciado n° 1 *Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)*; seguida por el enunciado n° 6 *Artículos de revistas científicas* ($\bar{X}=4,4$). Esto se debería a que el material de cátedra o libros de texto, aun cuando estén destinados a los estudiantes, organizan curricularmente la asignatura. Es decir, ejercen influencia sobre la acción de los docentes por su papel estructurante y de control, toda vez que, en la práctica el libro dice cómo debe desarrollarse un contenido (Angulo y Blanco, 1994).

La expectativa menos valorada es para *Apuntes o fotocopias de compañeros* ($\bar{X}=1,6$). Esta ponderación tendría que ver con iniciativas actuales que aspiran a fomentar el uso de materiales diversos y de calidad.

Análisis cualitativo de los resultados

Se puede apreciar, en algunas de las respuestas colectadas de los Cuestionario Tutoras (CT), el uso de la experiencia, como principal recurso para transmitir información.

CT1: *“La experiencia e información brindada por el tutor es la más adecuada debido a que es la realidad misma con lo que te encontrás día a día. Los libros son muy buenos para tener base principal, pero con lo que después adquirís los conocimientos son las experiencias diarias”*.

CT8: *“con las revistas de divulgación partimos de la evidencia científica (...). La experiencia determina el manejo en la población asistida lo cual en cierta manera valida la forma de trabajo”*.

Es destacable el valor que dan al relato de las experiencias profesionales, al contrario del estudio realizado en Buenos Aires a Lic.N, donde el uso de recursos como "colegas y revistas especializadas" y "asociaciones de profesionales" es menor (Millone, Olagnero y Santana, 2011).

Aquí se otorgó importancia al diálogo entre los actores del proceso, para que los estudiantes puedan nutrirse de los conocimientos que se dan a través de la relación mutua que existe entre la teoría y la práctica. A decir de López Farfán, Moreira Macías, Zambrano Cedeño y Alava Naranjo (2018); el aprendizaje también puede darse a través de una interacción entre la experiencia y la competencia que va desarrollando gradualmente durante sus prácticas.

Recursos Didácticos. Área Educación-Comunicación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes Recursos Didácticos (RD) por tutoras en el Área Educación-Comunicación de la PP [$\alpha = 0,938$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 27, se exhiben los estadísticos (Mínimo, Máximo, Media, Desviación estándar) de las expectativas de las tutoras respecto al empleo de Recursos Didácticos (RD) en el Área Educación-Comunicación.

Tabla 27- *Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Educación-Comunicación*

Expectativas de Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Clases expositivas	1,0	4,0	2,9	1,221
2.Talleres	3,0	5,0	4,4	,674
3.Empleo de Recursos audiovisuales	3,0	5,0	4,3	,647
4.Tecnologías de la Información y Comunicación	3,0	5,0	4,4	,809
5.Jornadas interdisciplinarias	3,0	5,0	4,3	,647
6.Jornadas de capacitación	3,0	5,0	4,0	,701
7.Revisiones bibliográficas	3,0	5,0	3,7	,905
8.Juegos	2,0	5,0	4,3	,905
9.Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición	2,0	5,0	4,3	,905
10.Campañas de divulgación para la ciudadanía	2,0	5,0	3,9	,944

Nota: DS (Desvío estándar)

Las medias más elevadas ($\bar{X}=4,4$) corresponde a *Talleres* y *Tecnologías de la Información y Comunicación*, seguido de *empleo de recursos audiovisuales*; *Jornadas interdisciplinarias*, *Juegos* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición* ($\bar{X}=4,3$). Los valores similares, se deberían a las expectativas respecto a las posibilidades de

empleo y variedad de RD que compartirían en esta área. En este sentido, las tutoras, a través esta diversidad, facilitan y orientan la enseñanza y el aprendizaje.

Se destaca que en esta área uno de los RD con menor valor de la media ($\bar{X}=3,9$), corresponde a *Campañas de divulgación para la ciudadanía*.

Análisis cualitativo de los resultados

El Área Educación-Comunicación es un área de incumbencia valorizada con más actividades, intervenciones y uso de estrategias diversas. Los aportes de las tutoras respecto a las expectativas sobre los RD, así lo manifestaron:

CT1: *“Los talleres y las jornadas son muy importantes en el área debido a que los alumnos se pueden capacitar para ser luego capacitadores”*.

CT3: *“La mejor manera de transmitir el concepto de comunicación efectiva es a través de recursos audiovisuales y juegos/talleres interdisciplinarios”*.

Estas expectativas se relacionan con la importancia que se le brinda a la transmisión del mensaje. Así lo afirman los siguientes comentarios:

CT4: *“Siempre que se utilicen herramientas didácticas y audiovisuales los resultados y llegada genera mayor impacto; tiene mejores resultados y participación por parte del observador”*.

CT11: *“Es necesario que en esta área los talleres cobren vida en base a estrategias didácticas acordes a la población y también buscando formas diversas de educar diferentes a las convencionales”*.

Estos comentarios son sustentados por lo expuesto en el trabajo de Del Campo, Martinich, Navarro y Alzate (2017), donde afirman que en esta área es necesario acercar herramientas, al proceso educativo y dinámico, en el que los conocimientos, actitudes y prácticas pueden modificarse, pero también recuperarse, atendiendo a las pautas culturales, necesidades individuales y disponibilidad de recursos.

Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes Recursos Didácticos (RD) por tutoras en el Servicio de Alimentación de la PP [$\alpha = 0,518$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, se encuentran correlacionados de manera moderada.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 28 se presentan los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo Media, Desviación estándar) de las expectativas de las tutoras respecto a los RD del Área Servicio de Alimentación.

Tabla 28- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Servicio Alimentación

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Clases expositivas	1,0	5,0	2,9	1,221
2.Talleres	3,0	5,0	4,4	,674
3.Empleo de Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,7	1,348
4.Tecnologías de la Información y Comunicación	2,0	5,0	4,0	1,000
5.Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	4,0	1,095
6.Jornadas de capacitación	4,0	5,0	4,4	,505
7. Buenas prácticas de Manufactura	4,0	5,0	4,8	,405
8.Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición	1,0	5,0	3,7	1,348

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se muestra que la media más elevada ($\bar{X}=4,8$) corresponde a la realización de actividades sobre *Buenas prácticas de manufactura (BPM)*. En segundo lugar, se ponderan *Talleres* y *Jornadas de capacitación* ($\bar{X}=4,4$). Esta valoración, tendría su fundamento en que el campo profesional de los Servicios de Alimentación debe asegurar los estándares de calidad, donde las actividades de *BPM* son esenciales. Las mismas podrían ser replicadas a través de talleres y jornadas de capacitación.

Se resalta en esta área uno de los RD con menor valor de las medias ($\bar{X}=3,7$), se refiere a *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición*.

Análisis cualitativo de los resultados

Las tutoras manifestaron las expectativas respecto a la utilización de RD, priorizando capacitación sobre *BPM*.

CT1: “*Es importante la capacitación sobre BPM para obtener alimentos inocuos*”.

CT5: “*Todo lo que sume al conocimiento de normas y procedimientos es útil*”.

Por otra parte, indican la necesidad de utilizar RD *in situ*, para optimizar la PP.

CT4: “*Es importante realizar actividades teniendo en cuenta, tiempos y espacios, lugar de trabajo y cantidad de operarios*”.

CT11: “*Es mejor realizar actividades prácticas y visuales para actualizar las formas de actuar durante el servicio y organización del mismo*”.

En este sentido acuerdan con Salgado y Castro (2007), que la capacitación de las *BPM* representa en el área una herramienta valiosa. Además, se coincide que los cursos de manipulación de alimentos aumentan el nivel de conocimientos sobre prácticas (Carrasco, Guevara y Falcón, 2013).

Recursos Didácticos. Área Clínica

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por tutoras en el Área Clínica de la PP [$\alpha = 0,963$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Los datos de la tabla 29, muestran los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media, Desviación estándar) de las expectativas de las tutoras respecto a los RD del Área Clínica.

Tabla 29- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Clínica

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Clases expositivas	1,0	4,0	2,9	1,044
2.Talleres	4,0	5,0	4,5	,522
3. Recursos audiovisuales	3,0	5,0	4,5	,688
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	3,0	5,0	4,5	,688
5.Jornadas interdisciplinarias	4,0	5,0	4,4	,505
6.Revisión Bibliográfica	3,0	5,0	4,3	,786
7.Jornadas de capacitación	3,0	5,0	4,4	,674
8.Discusión de casos, ateneos	4,0	5,0	4,6	,505
9.Elaboración de dietas, planes alimentarios	3,0	5,0	4,7	,647
10.Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición	3,0	5,0	4,2	,751

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla precedente se presentan las expectativas de las tutoras sobre los RD del Área Clínica. Las medias más elevadas ($\bar{X}=4,7$; $\bar{X}= 4,6$) son las correspondientes a *Elaboración de planes alimentarios* y *Discusión de casos ateneos*, respectivamente. Les siguen en orden los RD *Talleres*, *Recursos audiovisuales* y *tecnologías de la Información y Comunicación* ($\bar{X}=4,5$). Lo esperado al principio de la PP, por parte de las tutoras, tiene que ver con la oportunidad de generar instancias de aprendizaje en el alumnado, siendo un espacio propicio para la elaboración de planes alimentarios y discusión de casos y ateneos. Por un lado, el Documento de consenso de la Federación Latinoamericana de Terapia Nutricional, Nutrición Clínica y Metabolismo, propone “Participar en el desarrollo e implementación del plan de alimentación o cuidados del Soporte Nutricional al momento del alta médica y Orientar sobre las formas de preparación y elaboración de los alimentos que componen los planes de alimentación” (Canicoba, Baptista y Visconti, 2013, p.152).

Con respecto al segundo enunciado, Santana Porbén y Barreto Penié (2009); consideran que los actores hospitalarios se benefician de cursos interdisciplinarios de familiarización con conceptos, términos y definiciones propios de la Alimentación y Nutrición, así como a través de resolución de casos clínicos (ateneos).

Análisis cualitativo de los resultados

En el Área Clínica, una de las tutoras considera relevante el RD casos clínicos y ateneos, por la posibilidad de analizar patologías no presentes en la bibliografía.

CT9: “Los casos y ateneos son didácticos ya que siempre se encuentra algún caso nuevo al igual que los debates porque no siempre es todo como está en la bibliografía”.

En el documento de Consenso, se reporta que el Lic.N debe “realizar y participar en la resolución de casos clínicos” (Canicoba, Baptista y Visconti, 2013, p. 153).

El debate de casos clínicos, la socialización de problemas médicos y nutricionales en grupos de discusión es pensado como un RD enriquecedor en la PP del ámbito clínico.

Recursos Didácticos. Área Industria

Fiabilidad de los resultados. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por tutoras en el Área Industria de la PP [$\alpha = 0,984$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 12 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Algunos autores reconocen que la a industria agroalimentaria ha experimentado importantes cambios en las últimas décadas, exigiendo profesionales en la materia, como dietistas o analistas bromatológicos, dentro de un equipo multidisciplinar (Samaniego-Sánchez et al., 2010). En esta área se observan las medias más bajas.

En la Tabla 30, se exponen los estadísticos descriptivos (Mínimo, Máximo, Media, Desviación estándar) de las expectativas de las tutoras respecto a los RD del Área Industria.

Tabla 30- *Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Industria*

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1.Clases expositivas	1,0	4,0	2,9	1,044
2.Talleres	3,0	5,0	3,9	,831
3.Recursos audiovisuales	3,0	5,0	4,0	,701
4.Tecnologías de la Información y Comunicación	3,0	5,0	4,4	,674
5.Jornadas interdisciplinarias	3,0	5,0	4,0	,632
6.Jornadas de capacitación	3,0	5,0	4,3	,647
7.Trabajo en laboratorios	3,0	5,0	4,5	,688
8.Diseño y formulación de alimentos	4,0	5,0	4,5	,522
9. Buenas prácticas de Manufactura	3,0	5,0	4,5	,688
10.Control de calidad	3,0	5,0	4,5	,688
11.Análisis sensorial de los alimentos o productos	4,0	5,0	4,6	,505
12.Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición	3,0	5,0	4,2	,751

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se presentan las expectativas de tutoras respecto al empleo de RD en el Área Industria. La media más elevada corresponde a *Análisis sensorial de los alimentos o productos* ($\bar{X}=4,6$), seguida por *Diseño y formulación de alimentos*; *Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)* y *Control de calidad* ($\bar{X}=4,5$). Estas expectativas, se verían influenciadas por la representación que se tiene del Lic. N. en la Industria Alimentaria, donde el trabajo es relacionado a la producción y evaluación de alimentos. Tales representaciones, parecen dejar de lado otros RD (por ejemplo: *Talleres*, *Recursos audiovisuales*, *Jornadas interdisciplinarias* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición*) importantes al momento de capacitar, promover y asesorar.

Análisis cualitativo de los resultados

En el Área Industria una tutora menciona que el Licenciado en Nutrición se debe incluir en el rubro para mejorar la calidad del producto alimentario:

CT1: “*En esta área todo lo más importante es relacionado al alimento para que el profesional pueda obtener productos seguros para el consumo humano*”.

Esto exige profesionales con amplia formación en bromatología, dietética, nutrición, análisis y control de calidad o seguridad alimentaria; asignaturas que constituyen la malla curricular del plan de estudios de la carrera.

Recursos Didácticos. Área Investigación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por tutoras en el Área Investigación de la PP [$\alpha = 0,989$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 11 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 31 se presentan los estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los RD del Área Investigación.

Tabla 31- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Investigación

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Clases expositivas	1,0	5,0	3,3	1,272
2.Talleres	1,0	5,0	3,4	1,120
3.Tecnologías de la Información y Comunicación	1,0	5,0	3,9	1,221
4.Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	4,0	1,183
5.Jornadas de capacitación	1,0	5,0	3,9	1,136
6.Revisión Bibliográfica	1,0	5,0	4,3	1,191
7.Trabajo en laboratorios	1,0	5,0	4,3	1,191
8.Diseño y formulación de alimentos	1,0	5,0	4,0	1,221
9.Diseño de proyectos de investigación	1,0	5,0	4,0	1,300
10.Redacción de papers o artículos científicos	1,0	5,0	4,2	1,168
11.Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición	1,0	5,0	4,2	1,168

Nota: DS (desvío estándar)

Los enunciados nº 6 *Revisión bibliográfica* y nº 7 *Trabajo en laboratorios*, obtuvieron las medias más ponderadas ($\bar{X}=4,3$), seguidos de *Redacción de paper o artículos científicos* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición* ($\bar{X}=4,2$). Lo esperado respecto al empleo de RD, tendría que ver con el deseo, por parte de las tutoras, que el alumnado participe en la práctica investigativa. Al respecto, se conoce la existencia de correlación entre la calidad de los conocimientos lograda por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y una política de participación constante de los mismos en la praxis investigativa (Díaz, 2009). En este aspecto, Díaz-Narváez y Calzadilla-Núñez (2016), concluyen que los procesos de enseñanza aprendizaje implicados dentro de la formación universitaria, deben garantizar la adquisición de un estilo de pensamiento independiente, crítico y con capacidad discriminativa y creadora. Estas competencias son propias del accionar en la investigación.

Análisis cualitativo de los resultados

Algunas tutoras mencionaron expectativas respecto al uso de RD, señalando el acompañamiento permanente en el proceso de enseñanza de la investigación y que, a través de esta se puede mejorar la PP.

CT1: “Es muy importante varios puntos debido a que es un área donde se busca mejorar el estado nutricional, los alimentos que consumimos; por lo que es necesario la capacitación a través de talleres investigación, de artículos etc.”.

CT2: “En este ámbito me parece importante la investigación del alumno con bibliografía, papers, y que aprenda a diseñar proyectos de investigación, escritura de papers y exposición en ámbitos socio-científicas”.

Al igual que Miyahira Arakak (2009), consideraron que esta área puede cambiar la forma de capacitar y la estructura que tiene la misma, logrando así talleres o trabajos de investigación que lleven a educar con estrategias más amplias e inclusivas para los alumnos.

Otra tutora consideró que la PP es independiente de la investigación, tomando a esta como asignatura separada del proceso.

CT6: “Considero que la investigación no debería ser parte del plan de las prácticas para no sobrecargar al alumno, dado que existe otra materia para su desarrollo en profundidad”.

IV- De las Funciones del Tutor

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a las funciones del Tutor/a de PP [$\alpha=0,909$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 13 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, en la Tabla 32, se exponen los estadísticos (mínimo, máximo, media, desvío estándar) de las expectativas de las tutoras respecto a sus funciones en la PP.

Tabla 32- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a las funciones en la Práctica Profesional

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Estar disponible para los alumnos.	4,0	5,0	4,6	,505
2. Facilitar al alumno el conocimiento del contexto	3,0	5,0	4,6	,674
3. Integrar al alumno en el centro- Institución.	4,0	5,0	4,8	,405
4. Informar al alumno sobre los servicios de la institución	4,0	5,0	4,8	,405
5. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno	4,0	5,0	4,9	,302
6. Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza.	3,0	5,0	4,6	,674
7. Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP.	3,0	5,0	4,5	,688
8. Tener en cuenta los recursos disponibles, así como las dificultades para realizar la PP.	4,0	5,0	4,7	,467
9. Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno.	3,0	5,0	4,6	,674
10. Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica.	4,0	5,0	4,5	,522
11. Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros.	4,0	5,0	4,7	,467
12. Ayudar al alumno analizar y evaluar sus competencias (rol del licenciado).	4,0	5,0	4,7	,467
13. Evaluar al alumno	2,0	5,0	4,4	,934

Nota: DS (desvío estándar)

Las medias sobre las expectativas de las funciones del tutor son en su mayoría superiores a $\bar{X}=4,5$. El ítem n° 5 *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno*, fue el más valorado ($\bar{X}=4,9$). En este aspecto, algunos autores aportan, coincidiendo con lo anterior, que el tutor debe proporcionar lecciones estimulantes e interesantes que faciliten el pensamiento crítico (Kara y Can, 2019). Desde esta perspectiva, se busca que la educación sea extensiva y se proyecte mucho más allá de una transmisión de saberes, favoreciendo a la construcción del conocimiento a través de la reflexión y pensamiento crítico (Núñez-López, Ávila-Palet y Olivares-Olivares, 2017).

Análisis cualitativo de los resultados

Al indagar el porqué de la valoración, respecto a lo esperado en la función tutorial, un tutor fundamenta que *“es necesario tener suma predisposición a enseñar y recibir críticas al respecto, sin servir al alumno en todas sus necesidades, para habilitarlo al desafío de ver cómo trabajar y proponer nuevas ideas y formas de trabajo”* (CT4). Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre problemas en los que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol de mentor, aunque no solo la experiencia (Vélaz de Medrano Ureta, 2009).

V- De las funciones del Docente

Este apartado presenta las expectativas de las Tutoras respecto a las funciones del Docente de PP.

Con las docentes de PP

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a las expectativas de las tutoras respecto a las funciones del docente de PP [$\alpha = 0,785$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 33 se exponen los estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a las funciones del Docente de PP.

Tabla 33- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a las funciones del docente de Práctica Profesional

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Comunicarse periódicamente con los docentes de PP.	4,0	5,0	4,4	,505
2. Participar de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente.	2,0	5,0	3,4	,934
3. Relacionarse con el resto de los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno.	3,0	5,0	4,3	,647
4. Vincularse con los tutores de otros centros de PP.	2,0	5,0	3,6	1,120
5. Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer la PP del alumno.	3,0	5,0	3,8	,982

Nota: DS (desvío estándar)

Se observa en la tabla anterior que la media mayor obtenida corresponde al enunciado n° 1, *Comunicarse periódicamente con los docentes de PP* ($\bar{X}= 4,4$). Esta opinión, presente en el inicio de la PP, refiere la necesidad de comunicación frecuente entre ambos agentes. La media menor ($\bar{X}= 3,4$), corresponde a *Participar de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente*. Podría deberse a la escasa expectativa del tutor de salir de su lugar, para generar diferentes redes.

Análisis cualitativo de los resultados

Varios tutores manifestaron la importancia de vincularse con los distintos agentes de la asignatura. Algunos canalizan este deseo con el objetivo de ser acompañados y socializar problemas que se generen durante los diversos trayectos. A continuación, se presentan en forma textual, algunos ejemplos de sus comentarios. Se indica el Cuestionario Tutoras (CT), seguido por el número que las identifica.

CT1: *“Es muy importante tener conexión con los docentes de práctica debido a que nos podemos sacar las dudas y contarle experiencias que estamos pasando con los alumnos”.*

CT4: *“Es necesario para realizar un seguimiento, evolución del alumno y mejoras a tiempo o llamados de atención en caso de ser necesario”.*

CT6: *“Si bien las relaciones con otros profesionales y con los docentes de PP son fundamentales, no siempre es posible debido a la carga laboral de cada uno. Sería interesante que durante el comienzo de las prácticas algún docente de la cátedra se acercara al territorio”.*

Otras tutoras manifestaron sus expectativas, con el fin de acordar mejoras y aprovechar el proceso de la PP, como una experiencia de aprendizaje.

CT3: *“Considero importante una reunión anual con los diversos tutores y la Coordinación de la carrera, a fin de intercambiar experiencias e identificar oportunidades de mejora”.*

CT7: “Debido a que tal vez las realidades y población de los diferentes centros de práctica no presentan similitudes el objetivo al recibir al alumno es que podamos brindarle una excelente experiencia y trabajo en equipo”.

VI- De las relaciones con el alumnado de PP

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a las expectativas de la relación tutorial con el estudiantado de la PP [$\alpha = 0,509$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 6 ítems considerados para las expectativas, presentan moderada fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 34, se exhiben los estadísticos (mínimo, máximo, media y desvío estándar) respecto a las expectativas de las tutoras en cuanto a la relación con el alumnado.

Tabla 34- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras, respecto a la relación con el alumnado

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1. Tenga actitud positiva hacia la realización de las actividades.	5,0	5,0	5,0	,000
2. Maneje con solidez conocimientos teóricos.	3,0	5,0	4,5	,688
3. Aplique en la PP conceptualizaciones oportunas.	3,0	5,0	4,5	,688
4. Tenga iniciativa y creatividad en las actividades propuestas.	4,0	5,0	4,7	,467
5. Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejen con cierta independencia, empatía, profesionalismo.	4,0	5,0	4,7	,467
6. Se responsabilice con el cumplimiento de las tareas encomendadas.	3,0	5,0	4,7	,647

Nota: DS (desvío estándar)

La totalidad de las medias exhiben valores elevados (iguales y mayores a 4,5). Este hecho señala altas expectativas de las tutoras en cuanto al vínculo con el alumnado. El enunciado ponderado con mayor valor fue el n° 1 *Tenga actitud positiva hacia la realización de las actividades* ($\bar{X}=5$); seguido del n° 4 *Tenga iniciativa y creatividad en las actividades propuestas*; el n° 5 *Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejen con cierta independencia, empatía, profesionalismo* y n° 6 *Se responsabilice con el cumplimiento de las tareas encomendadas* ($\bar{X}=4,7$). Los resultados dan cuenta de la importancia otorgada por las tutoras a lo actitudinal por sobre los conocimientos específicos.

Análisis cualitativo de los resultados

Los dichos de las tutoras reflejan la importancia que se da al aprendizaje afectivo y actitudinal.

CT1:” *Es muy importante que el alumno se responsabilice de su PP debido a que es una experiencia en donde lleva adelante todo lo estudiado en la carrera y es donde más aprende el alumno*”.

CT3: “*Puede haber casos que el alumno no quiera o pueda desempeñar, pero lo principal es que haya predisposición y buscar herramientas para manejar lo mejor posible los casos que surgen en la práctica y/o inconvenientes. Además, generar expectativas, mediante la iniciativa, ayuda mucho en el lugar de prácticas*”.

Además, una tutora revaloriza el proceso de PP, y no al hecho administrativo de cumplimentar con las horas reglamentarias para la acreditación.

CT9: “*Son expectativas comunes a distintas áreas, pero en particular me gustaría que estén menos pendientes de las horas a cumplir y más del aprendizaje*”.

Por otra parte, una tutora aportó:

CT7: “*El alumno no solo debe implementar los conceptos teóricos en cuanto a la patología sino al paciente como ser integral, integrante de un grupo familiar con su realidad*”.

Estas expresiones reafirman que el alumno debe aprender en un contexto real y social, que va más allá del conocimiento teórico.

VII- Con respecto a la Evaluación

En primera instancia se presentarán resultado y análisis sobre el método de evaluación en general, y luego sobre las competencias a evaluar.

Sobre la evaluación en general

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la evaluación de la PP [$\alpha = 0,815$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 4 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 35, se muestran los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desvío estándar) de las expectativas de las tutoras respecto a la evaluación en general de la PP.

Tabla 35- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a la evaluación en general

Expectativas Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.El método de evaluación del curso está claro desde el principio	3,0	5,0	4,4	,809
2.La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados	3,0	5,0	4,1	,738
3. Que el modo en que se evalúe guarde relación con el tipo de tareas	3,0	5,0	4,5	,707
4.El método de evaluación sea justo	3,0	5,0	4,4	,674

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se exhiben todos los enunciados con valores medios superiores a 4,0. La mayor ponderación fue obtenida por el enunciado n° 3 *Que el modo en que se evalúe guarde relación con el tipo de tareas* ($\bar{X}= 4,5$). En la carrera de medicina de un hospital cubano se obtuvieron resultados análogos, donde los tutores otorgaron la misma importancia a todos los enunciados y realizaban la calificación basados en su experiencia vivencial (Gutiérrez Rufin, González, Taureaux Díaz, Fuentes Garabot y Alpizar Caballero, 2018).

Análisis cualitativo de los resultados

Algunos conceptos aportados por las tutoras consideran la evaluación como aquella que se realiza al finalizar una formación especializada, con el objetivo de garantizar que se han adquirido aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la especialidad (Martínez Carretero, 2005).

CT1: *“La evaluación me parece muy correcta ya que se tiene en cuenta muchos puntos desde la presencia del alumno, puntualidad iniciativa hasta trabajo final entregado”*.

CT8: *“Podría sumarse un ítem de evaluación como cierre de la PP. En mi caso la PP finaliza cuando realizan las tareas solas, allí se aprueba”*.

Martínez Carretero (2005), señala la necesidad de considerar la evaluación como un instrumento diagnóstico de los déficits competenciales, y útil para modificar o mejorar la formación previa y posterior, para la selección de los profesionales.

Algunas tutoras afirmaron:

CT7: *“El alumno va aprendiendo paralelamente con los días de asistencia a las prácticas”*.

CT3: *“Se debe tener en cuenta cuando se trabaja en parejas, generalmente uno de los integrantes tiene muy buena iniciativa y marca los tiempos, sugerir que ambas partes tomen igual responsabilidad y marcarlo desde el principio, para poder exigir las mejoras”*.

En este sentido, Martínez Carretero (2005, p.20) refiere que “la valoración formativa es un instrumento imprescindible en las entrevistas tutor-estudiante/residente (feed back) de la formación basada en la tutorización activa continua”.

Sobre las competencias a evaluar

Con respecto a las competencias a evaluar, se relevaron los siguientes resultados.

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto las competencias a evaluar de PP [$\alpha = 0,766$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 15 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 36, se exponen los estadísticos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío Estándar), respecto a las expectativas de las tutoras sobre las competencias a evaluar (Competencias Intelectuales (CI); Competencias Organizacionales (CO); Competencias Comunicacionales (CC) y Competencias Interpersonales (CInt.).

Tabla 36- *Estadísticos descriptivos de las expectativas de las tutoras respecto a las competencias a evaluar*

	Mínimo	Máximo	Media	DS
Competencias Intelectuales				
Conocimientos teóricos.	2,0	5,0	3,9	1,136
Análisis.	3,0	5,0	4,3	,647
Síntesis.	3,0	5,0	4,1	,701
Valoración crítica.	4,0	5,0	4,8	,405
Solución de problemas.	4,0	5,0	4,8	,405
Competencias Organizacionales				
Trabajar Independientemente.	3,0	5,0	4,2	,603
Iniciativa.	4,0	5,0	4,8	,405
Gestión de Tiempo.	4,0	5,0	4,7	,467
Competencias Comunicacionales				
Comunicación Oral.	4,0	5,0	4,9	,302
Comunicación Escrita.	3,0	5,0	4,5	,688
Utilización de Recursos Disponibles.	3,0	5,0	4,5	,688
Competencias Interpersonales				
Trabajar con otros.	4,0	5,0	4,8	,405
Motivar a compañeros, profesionales.	3,0	5,0	4,7	,647
Motivar a Pacientes.	3,0	5,0	4,7	,647
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones.	4,0	5,0	4,8	,405

Nota: DS (desvío estándar)

Según lo expuesto en la tabla 36, las Competencias Intelectuales, que presentaron mayor puntuación, son los ítems *Valoración crítica* ($\bar{X}= 4,8$), seguido del enunciado *Solución de problemas* ($\bar{X}=4,7$). Esto se debería a que consideran relevantes la toma de decisiones en situaciones reales y/o simuladas de trabajo como tareas auténticas de evaluación (Del Pozo, 2013; Ashford-Rowe, Herrington, y Brown, 2014). Se destaca la menor ponderación de los *Conocimientos teóricos* ($\bar{X}= 3,9$).

Respecto a las Competencias Organizacionales, los ítems *Iniciativa* y *Gestión de tiempo* obtuvieron mayores medias ($\bar{X}=4,8$ y ($\bar{X}= 4,7$), respectivamente.

En Competencias Comunicacionales, el mayor valor medio corresponde a *Comunicación oral* ($\bar{X}=4,9$), mientras que, para *Comunicación Escrita* y *Utilización de Recursos Disponibles*, las medias coincidieron en la puntuación $\bar{X}=4,5$.

Por último, en cuanto a las Competencias Interpersonales las expectativas mayores fueron para *Trabajar con otros* y *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones* ($\bar{X}=4,8$). Estos aspectos sugieren que las tutoras esperan evaluar predominantemente aspectos actitudinales y genéricos, y no tanto los específicos.

Resultado similar se encontró en el estudio de Bennet (2002) y Valencia, Navarrete, López y Burgos (2004), donde en orden descendente, las competencias jerarquizadas fueron: comunicación oral y escrita, habilidades interpersonales, trabajo en equipo, habilidades de liderazgo, solución de problemas, dominio de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), planificación y organización, autogestión, creatividad y capacidad de adaptación.

Análisis cualitativo de los resultados

Las respuestas halladas pusieron énfasis en preparar Lic.N con capacidad crítica, conciencia social y analizar las prácticas en terreno. La experiencia en situaciones laborales reales forma parte integral de la formación de futuros profesionales capacitados (Muñoz Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lúgigo, 2016). Lo dicho por la T4, lo reafirma:

CT4: “*Es necesaria una fuerte base teórica y fundamentos, poder ser concretos, pero especialmente resolver con criterio y hacer un buen análisis de la situación, caso o lo que se vea implicado, para poder resolver lo que se plantea*”.

EXPECTATIVAS DOCENTES

Los datos se organizaron en siete secciones para una mejor lectura: Sobre los objetivos y la organización; Sobre los contenidos de la PP; Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP; De las funciones del Docente; De las relaciones entre los distintos agentes de PP y Con respecto a la Evaluación.

A su vez cada sección se desarrolla según el siguiente orden: *Fiabilidad Alfa de Cronbach; Resultados cuantitativos (y discusión) y Resultados cualitativos (y discusión)*.

I- Sobre los objetivos y la organización

En primer lugar, se indagan las expectativas sobre los objetivos y la organización; y luego sobre los roles que deberían priorizarse en la PP.

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

En el primer apartado, los valores de α respecto la planificación de PP [$\alpha = -5,833$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 Docentes Universitarias,

respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, no se encuentran correlacionados de manera confiable y aceptable. Este valor podría deberse a la escasa cantidad de encuestadas.

Análisis cuantitativo de los resultados

Las docentes universitarias (DU), respondieron sobre la planificación de la Práctica Profesional (PP). En la tabla 37 se exhiben los estadísticos descriptivos de las expectativas sobre la planificación de la asignatura.

Tabla 37- *Estadísticos descriptivos de las expectativas de las docentes universitarias sobre los objetivos y la organización de la Práctica Profesional*

Expectativas Docentes universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio.	5,0	5,0	5,0	,000
2. La información sobre el programa, es suficiente.	3,0	5,0	4,0	,816
3. La explicación del plan de trabajo, es adecuada.	4,0	5,0	4,7	,500
4. Lo informado sobre la evaluación, es conveniente.	4,0	5,0	4,2	,500
5.El horario es adecuado	4,0	5,0	4,2	,500

Nota. DS (desvío estándar)

En la tabla antepuesta, se presentan las expectativas de las DU respecto a la planificación de la PP. En orden decreciente las mayores medias obtenidas son: *Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio* ($\bar{X}=5,0$); *La explicación del plan de trabajo, es adecuada* ($\bar{X}=4,7$); *Lo informado sobre la evaluación, es conveniente*; *El horario es adecuado* ($\bar{X}=4,2$) y *La información sobre el programa, es suficiente* ($\bar{X}=4,0$), respectivamente La elección de los dos primeros enunciados con el puntaje más alto, se debería a que las DU entienden que pueden transmitir y explicar el desarrollo de la asignatura claramente, en los espacios previos al inicio de la misma. Se coincide con Buraschi, Duro, Buraschi, Marano de Sánchez y Vautier (2005), respecto a que las instituciones y los docentes deben definir inicialmente los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Análisis cualitativo de los resultados

En el apartado anterior se presentan los resultados cuantitativos los cuales muestran valores medios elevados en los objetivos de la asignatura. En esta sección las DU mencionan la necesidad de aclarar, en cada cohorte, la información respecto a la organización de la asignatura.

A continuación, se presentan, en forma textual, algunos ejemplos de sus comentarios. Se indica el Cuestionario Docentes Universitarias (CDU), seguido por el número que las identifica.

CDU3: “*La información sobre el programa se encuentra muy bien detallada por escrito, pero considero que se podría realizar una explicación oral con estudiantes para responder sobre dudas y su interpretación del mismo*”.

CDU4: “*Todos los criterios antes mencionados, están planteados acorde a las expectativas y experiencias anteriores de los alumnos, sin embargo, cada año deben hacerse en reiteradas oportunidades las explicaciones de modalidad y forma de trabajo. Me lleva a pensar que puede no estar suficientemente claro en el programa actual*”.

Las DU expusieron que el aspecto organizativo y los horarios, se van modificando de acuerdo a cada centro de PP.

CDU1: “*Es un formato de asignatura muy particular. Se intenta dar una estructura organizacional pero la variabilidad de los lugares de práctica hace que eso no siempre se pueda adaptar a todas las necesidades*”.

CDU 3: “*(...) el horario se adapta a los horarios de los estudiantes y docentes, aunque al tratarse de varios lugares con diversos horarios es difícil acordar con todos un horario que sea acorde a cada uno de los espacios y personas; pero se trata de la mejor manera de acordar un horario que beneficie al grupo*”.

Sobre los roles a priorizar en la PP

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

En el segundo apartado, los valores de α respecto a los roles que deberían priorizarse en la PP [$\alpha = 0,805$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 38, se muestran los estadísticos descriptivos de las expectativas de las DU respecto al rol a priorizar.

Tabla 38- *Estadísticos descriptivos de expectativas de las docentes universitarias sobre los roles a priorizar en la Práctica Profesional*

Expectativas DU	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Educación- Comunicación	5,0	5,0	5,0	,000
2. Servicio de Alimentación	3,0	5,0	3,7	,957
3. Clínica	4,0	5,0	4,7	,500
4. Industria	1,0	5,0	3,7	1,893
5. Investigación	2,0	5,0	4,2	1,500

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, la mayor puntuación, fue obtenida para el área Educación-Comunicación ($\bar{X}=5,0$), seguido de Clínica ($\bar{X}=4,7$) e Investigación ($\bar{X}=4,2$). El Servicio de Alimentación e Industria, fueron ponderadas con valores menores ($\bar{X}=3,7$).

Con respecto al rol a priorizar más valorado (Área Educación-Comunicación), se presupone como eje fundamental en la mayoría de las áreas de incumbencia de la profesión. Esta elección estaría sostenida en que el Lic.N., debe centrarse en la promoción de la Salud (Buss, 2000), a través de la difusión de mensajes en la diversidad de grupos y poblaciones que participan en los centros de PP, en busca de la calidad de vida.

La ponderación de las expectativas en Clínica fue elevada debido a la opinión generalizada, sobre el papel otorgado al profesional de la nutrición dentro de sistema de salud, como personal calificado para realizar diagnóstico y terapia nutricional, así como para llevar adelante el manejo del servicio de alimentación de hospitales y clínicas.

Es llamativa la valoración otorgada al Servicio de Alimentación, cuya puntuación es equivalente al Área Industria. Esto puede deberse a que las DU anticipan las actividades en el campo donde la participación del alumnado es baja, debido a que la función del nutricionista se manifiesta a través de tareas administrativas y de supervisión.

Análisis cualitativo de los resultados

Las DU realizaron sus comentarios y priorizaron los roles en las áreas de la PP.

CDU2: “(...) *educación y comunicación pertenecen a todas las áreas ya que es una tarea inherente al Lic.N donde se encuentre*”. Este mismo DU, manifestó, además:

“No creo que una tenga más prioridad que la otra. Les daría 5 de puntaje a todas. Incluiría la labor de la Lic.N en gestión pública. Creo que a las áreas que le di menos puntaje es porque son lugares de práctica no desarrollados y puestos de trabajo no generados. Por lo tanto, son las áreas en las que más habría que trabajar”.

Otros afirmaron que la rotación en distintos lugares le da en sí mismo riqueza experiencial a la PP:

CDU3: “*Todas las áreas son importantes, y la riqueza de la práctica profesional se intensifica al rotar por cada una de ellas o la mayor cantidad posible, lo que le otorga al alumno la posibilidad de transitar y verse en acción en cada uno de los posibles roles que podría desempeñar en un futuro*”.

CDU4: “*Las áreas presentadas, son de gran relevancia en el quehacer laboral de los futuros profesionales, los objetivos deberán estar ajustados en detalle para el máximo aprovechamiento de la práctica*”.

Algunas limitaciones, en la actualidad, sobre las expectativas del rol profesional la manifestó el CDU4: “*(...) sin embargo en Servicio de Alimentación, en la actualidad según requerimiento ministerial está obviando la presencia de nuestros profesionales y ya no precisa de Lic. N al frente de los Servicios de Alimentación (según Assal) por lo tanto los objetivos planteados se limitan a un aprendizaje sobre control y seguridad del servicio*”.

Se puede observar que las DU destacan todos los roles en las áreas de incumbencia, en mayor o menor medida, al inicio del proceso de PP. Esto es esencial ya que el papel del Lic.N., sigue sin estar reconocido, salvo por breves menciones (Lamata López, 2018). En este sentido las DU, a través de sus respuestas, parecen revalorizar todos los campos donde se desenvuelve el profesional de la nutrición.

II- Sobre los contenidos de la PP

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach.

Los valores de α respecto a los contenidos de la PP [$\alpha = 750$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 3 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Como en este apartado las preguntas fueron dicotómicas, y por el número de DU, se presentan los resultados de forma narrativa.

Ante el interrogante *¿Participó en la programación de contenidos de la PP?* Llamativamente, una sola de las DU respondió afirmativamente.

Al preguntar sobre los *contenidos a revisar durante la PP* la mayoría aportó opiniones:

CDU1: *“Los contenidos para Servicios de Alimentación, los de industria y los de clínica”*.

CDU3: *“El dictado de los seminarios al inicio de PP”*.

CDU4: *“Considero interesante incorporar herramientas de autoevaluación de las actividades a realizar”*.

Esto podría deberse a que cada contenido u objetivo se relaciona con el centro de PP, y de esta manera, se reconocería la flexibilidad y adaptación de los mismos. Así manifestó una DU:

CDU1: *“Porque acorde a la oferta de lugares que se ofrece y su diversidad; los objetivos podrían estar ajustados a cada caso en particular incluso con participación de los tutores de cada lugar, a fin de ajustar los mismos y el aprendizaje”*.

En línea con lo dicho anteriormente, la PP se sustenta en el compromiso de que los procesos y escenarios de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior guarden estrecha relación con la comunidad (Martín y Bondar, 2018). Ejemplo de ello, a través de una propuesta de extensión y después del acompañamiento, orientación y colaboración de las DU en diferentes etapas, se optimizó la diagramación de actividades y propuestas de PP, y la transferencia de contenidos adecuados a los diversos grupos de trabajo, adaptando los mismos a las distintas realidades institucionales y socioeducativas (Ravelli, Paniccia, y Figueroa, 2016).

Por último, ante la pregunta *¿Participó en la elaboración del Reglamento de PP?* Solamente una de las encuestadas respondió afirmativamente.

Análisis cualitativo de los resultados

Las DU fundamentaron la participación en la realización del plan de estudios, con el aporte de cada uno de sus miembros, en pos de una construcción colectiva del mismo.

CDU1: *“Las diferentes miradas que cada integrante de PP aporta, enriquece y favorece el diseño, entiendo que lo mejora”*.

CDU2: *“Realizar evaluaciones del proceso en equipo puede generar aportes positivos en las distintas áreas del Plan de PP”*.

CDU3: “Porque soy graduada de esta facultad y docente de la materia y porque creo que una construcción colectiva del plan permitiría observar distintos aspectos, intercambiar puntos de vista y así tener un menor margen de error en lo propuesto”.

CDU4: “El diseño es un mapa que nos orienta. Cada año es una experiencia diferente y el seguimiento una oportunidad para el aprendizaje del equipo (alumnos-docentes-tutores) Cada miembro tiene su mirada subjetiva enriqueciendo cada año de Práctica Profesional”.

En la mayoría de los espacios académicos la elaboración del plan de estudios se realiza en forma unilateral. En los comentarios precedentes, las DU revalorizaron, al inicio de la PP, la posibilidad de planificar juntamente con todos los sujetos del proceso. De esta manera, los planes de estudio estarían actualizados, contextualizados, acordes a las tendencias disciplinares, a las necesidades y demandas reales del mercado laboral donde se desempeñarán los futuros graduados (Compte Guerrero, 2013).

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

Recursos Bibliográficos

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 3 respecto a la utilización de diferentes recursos bibliográficos en general de la PP [$\alpha = 0,651$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentan moderada fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 39 se muestran los estadísticos descriptivos de las expectativas de las DU respecto al uso de recursos bibliográficos (RB) en general, a utilizar durante el trayecto de PP.

Tabla 39- Estadísticos descriptivos de las expectativas del empleo de los recursos bibliográficos. Docentes Universitarias

Expectativas Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Bibliografía	3,0	5,0	4,0	,816
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor.	1,0	5,0	3,2	1,708
3. Apuntes o fotocopias de compañeros.	1,0	3,0	1,5	1,000
4. Guías y trabajos prácticos.	3,0	5,0	4,5	1,000
5. Recursos audiovisuales (Ej.: documentales)	3,0	5,0	4,2	,957
6. Tecnologías de la información y comunicación (Internet).	3,0	5,0	4,0	,816
7. Artículos de revistas científicas.	3,0	5,0	4,0	,816
8. Diarios y revistas de divulgación.	1,0	5,0	2,7	2,062
9. Información oral aportada por profesores y/o tutores	3,0	5,0	4,2	,957
10. Transmisión oral de experiencias profesionales por parte de profesores y/o tutores.	3,0	5,0	4,0	,816

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se presentan los estadísticos descriptivos respecto a las expectativas de las DU sobre los recursos bibliográficos. Si bien varios ítems son puntuados con valores iguales o superiores a 4, los RB *Apuntes o fotocopias de compañeros* y *Diarios y revistas de divulgación*, obtuvieron muy baja ponderación (\bar{X} = 1,5 y 2,7 respectivamente).

El enunciado n° 4 *Guías y trabajos prácticos* fue puntuado con la media más alta (\bar{X} = 4,5). Esto podría deberse a dos razones. En primer lugar, a través de este recurso, es donde el alumnado realiza y aprende las actividades involucradas con su futura vida profesional (Kirschner, 1992). En segundo lugar, mediante las *Guías y trabajos prácticos*, las DU seleccionan contenidos para resignificar, construir y realizar análisis críticos. Esta acepción solucionaría el problema de tiempo de cada rotación, permitiendo la incorporación de contenidos esenciales de la asignatura.

Los siguientes enunciados valorados fueron, *Recursos audiovisuales e Información oral aportada por los profesores y/o tutores* (\bar{X} = 4,2).

Es interesante destacar que en tercer lugar se ubicaron *Bibliografía; Internet; Artículos de revistas científicas* (\bar{X} = 4,0).

Análisis cualitativo de los resultados

Algunas DU manifestaron sus expectativas resaltando la utilización de *Guías de trabajos prácticos*, como recurso movilizador, de reflexión, además de desarrollo de competencias profesionales.

CDU2: “*Generalmente en el último año trabajamos a través de guías de trabajos prácticos, con el fin de favorecer la reflexión, potenciar competencias y actitudes profesionales positivas*”.

CDU4: “*...en cuanto a las guías de trabajo práctico son más que nada herramientas, disparadoras de interpretación, revisión e investigación*”.

Por otra parte, la DU3 aportó sobre la búsqueda y resignificación de contenidos previos para el desarrollo de la PP.

CDU3: “*La asignatura no cuenta con material propio, sino que se espera que los alumnos utilicen lo aprendido en las demás asignaturas y puedan aplicarlo. Por eso se espera de ellos un proceso creativo y crítico que va a necesitar más de herramientas como internet o el debate con sus propios compañeros, que de fuentes más tradicionalmente académicas*”.

Recursos Didácticos. Área Educación-Comunicación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes Recursos Didácticos (RD) por las DU en el Área Educación-Comunicación de la PP [α = 0,935(Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 docentes, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 40, se muestran los estadísticos descriptivos de las expectativas de las DU, sobre el empleo de RD en el Área Educación-Comunicación.

Tabla 40- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a los recursos didácticos. Área Educación-Comunicación

Expectativas Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	3,0	1,7	,957
2. Talleres	4,0	5,0	4,7	,500
3. Empleo de Recursos audiovisuales	3,0	5,0	4,2	,957
4. Tecnologías de información y comunicación (internet)	3,0	5,0	4,2	,957
5. Jornadas interdisciplinarias.	3,0	5,0	4,2	,957
6. Jornadas de capacitación.	3,0	5,0	4,0	1,155
7. Revisiones bibliográficas.	3,0	5,0	3,7	,957
8. Juegos.	4,0	5,0	4,5	,577
9. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	3,0	5,0	4,2	,957
10. Campañas de divulgación para la ciudadanía.	4,0	5,0	4,7	,500

Nota. DS (desvío estándar)

En la tabla precedente se observa que la media más elevada corresponde para *Talleres* y *Campañas de divulgación para la ciudadanía* ($\bar{X}=4,7$). En opinión de las DU, lo esperado se relaciona con considerar que los RD, son mediadores de aprendizajes, involucrando al entorno. La media más baja fue para *Clases expositivas* ($\bar{X}=1,7$). Podría deberse a que las DU relacionan este RD con un aprendizaje estático, memorístico y tradicional.

Análisis cualitativo de los resultados

Las DU consideraron el aprendizaje en terreno como lo más acertado. Así se plasmó en sus comentarios.

CDU1: “Poner todos los sentidos y experimentar incluso en poblaciones reales de acción e interacción”.

CDU2: “Las clases de Educación se realizan principalmente a través de talleres, los alumnos logran habilidades de comunicación y generan sus propios recursos didácticos para realizar actividades de promoción y prevención de la salud”.

CDU3: “El manejo de mayor cantidad de recursos y el aprendizaje de distintos modos de comunicar hace que esa tarea sea más eficiente y llegue de una mejor manera a la población a educar”.

Las expectativas del empleo de RD en el Área Educación-Comunicación se fundamentan en la búsqueda de un proceso enseñanza-aprendizaje efectivo, caracterizado por la presentación de los contenidos, su simplificación y adecuación a las necesidades y preferencias de los

estudiantes (Pimienta Concepción, Barbón Pérez, Camaño Carballo, González Reyes y González Benítez, 2018).

Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por las DU en el Área Servicio de Alimentación de la PP [$\alpha = 0,804$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 tutoras, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presentan alta fiabilidad.

Análisis y discusión cuantitativa

En la tabla 41, se exponen los estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de RD en Servicio de Alimentación, según la opinión de las DU.

Tabla 41- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación

Expectativas Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	4,0	2,0	1,414
2. Talleres	2,0	5,0	4,0	1,414
3. Empleo de Recursos audiovisuales	3,0	5,0	4,2	,957
4. Tecnologías de la Información y comunicación.	3,0	5,0	4,0	1,155
5. Jornadas interdisciplinarias.	3,0	5,0	4,2	,957
6. Jornadas de capacitación.	3,0	5,0	4,2	,957
7. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM).	4,0	5,0	4,5	,577
8. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	2,0	5,0	3,7	1,500

Nota: DS (desvío estándar)

Según la tabla anterior, los valores otorgados fueron mayores a 4 en casi todos los ítems, excepto en *Clases expositivas* y *Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición* ($\bar{X} = 2,0$ y $3,7$ respectivamente).

Se observa que la media más elevada correspondió para *Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)* ($\bar{X} = 4,5$), seguido para *Empleo de recursos audiovisuales*; *Jornadas interdisciplinarias* y *Jornadas de capacitación* ($\bar{X} = 4,3$). Lo esperado, según las DU, tiene que ver con los RD vinculados a la capacitación de recursos humanos, formación sustentada, en un cuerpo teórico-administrativo que comprende las legislaciones, normativas y fiscalizaciones que rigen y controlen la seguridad e inocuidad alimentaria (Rivas, 2019).

Otro de los RD más valorado fue *Tecnologías de la Información y comunicación* ($\bar{X} = 4,0$). Esto es debido a que las complejidades operacionales y administrativas de los servicios de

Alimentación y Dietética lleva a recomendar que los equipos de Nutrición dispongan de herramientas tecnológicas, como softwares dedicados y redes informáticas, que permitan a los profesionales asegurar una nutrición personalizada, y garanticen además una adecuada asignación, evitando interacciones indeseadas por alergias, intolerancias o aversiones del paciente (Rivas, 2019).

Análisis cualitativo de los resultados

Como aporte sustancial, las DU suman a las expectativas otros aportes sobre la experiencia en terreno y la instrucción entre pares.

CDU1: “*Deben conocer todo un marco legal y teórico particularmente en el ámbito de desempeño. No debe perderse de vista la experiencia en terreno*”.

CDU3: “*Instrucción entre pares (peer instructions) es una forma de aprender de la experiencia del otro, compartiendo también mi experiencia sin sentirme juzgado y permitiendo/me ser crítico de los distintos modos de hacer la alimentación institucional*”.

Recursos Didácticos. Área Clínica

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por las DU en el Área Clínica de la PP [$\alpha = 0,269$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, no presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, se presenta la tabla 42, con los estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de RD en el Área Clínica, según la opinión de las DU.

Tabla 42- *Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de recursos didácticos. Área Clínica*

Expectativas Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	1,0	4,0	2,2	1,258
2. Talleres.	4,0	5,0	4,7	,500
3. Empleo de Recursos audiovisuales.	3,0	5,0	4,0	1,155
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	3,0	5,0	4,2	,957
5. Jornadas interdisciplinarias.	4,0	5,0	4,5	,577
6. Revisión Bibliográfica.	5,0	5,0	5,0	,000
7. Jornadas de capacitación.	3,0	5,0	4,2	,957
8. Discusión de casos, ateneos.	5,0	5,0	5,0	,000
9. Elaboración de dietas, planes alimentarios.	3,0	5,0	4,0	,816
10. Debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición	4,0	5,0	4,7	,500

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla 42, la media más elevada ($\bar{X}=5,0$) correspondió para *Revisión bibliográfica* y *Discusión de casos, ateneos*. La mayor ponderación tendría que ver con que se relacionan

estos dos RD a la búsqueda de información y la preparación ante las diferentes patologías en los diversos centros. El equipo de PP, debe considerar la metodología docente que se requiere para formar profesionales con la máxima cualificación para enfrentarse al mundo real (Rodríguez Martín, 2017).

El RD menos ponderado, igual que en las otras áreas, fue *Clases expositivas* ($\bar{X}= 2,2$).

Análisis cualitativo de los resultados

Una de las DU reafirma la necesidad de disponer de una amplia variedad de RD.

CDU4 aporta: “*Hay distintos lugares donde se practica clínica, muy diversos entre sí, ameritan el uso de distintos recursos y estrategias*”.

Dichas actividades y estrategias realizadas en los centros de atención permiten articular el currículo con el quehacer profesional, vinculando el constructo teórico con la praxis en un escenario real (Hanania Ramos, Sánchez Cabezas y Gómez Parra, 2018).

Recursos Didácticos. Área Industria

Fiabilidad de los datos Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por las DU en el Área Industria de PP [$\alpha =0,441$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 12 ítems considerados para las expectativas, presentan baja fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, en la Tabla 43, se exhiben los estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de RD, en el Área Industria, según la opinión de la DU.

Tabla 43- *Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria*

Expectativas Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	4,0	2,2	1,258
2. Talleres.	4,0	5,0	4,7	,500
3. Recursos audiovisuales.	2,0	5,0	3,5	1,291
4. Tecnologías de la información y comunicación.	3,0	5,0	4,0	1,155
5. Jornadas interdisciplinarias.	3,0	5,0	4,2	,957
6. Jornadas de capacitación.	3,0	5,0	4,2	,957
7. Trabajo en laboratorios.	4,0	5,0	4,7	,500
8. Diseño y formulación de alimentos.	5,0	5,0	5,0	,000
9. Buenas prácticas de Manufactura (BPM).	5,0	5,0	5,0	,000
10. Control de calidad.	3,0	5,0	4,5	1,000
11. Análisis sensorial de los alimentos o productos	5,0	5,0	5,0	,000
12. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	3,0	5,0	4,2	,957

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla precedente, las medias fueron mayores a 4 en todos los enunciados excepto en *Clases expositivas* ($\bar{X}= 2,2$) y *Recursos audiovisuales* ($\bar{X}= 3,5$). La media más elevada correspondió a: *Diseño y formulación de alimentos*; *Realización de actividades para capacitar sobre buenas prácticas de Manufactura (BPM)* y *Análisis sensorial de los alimentos* ($\bar{X}=5,0$).

La elevada puntuación en casi todos los RD pone de relieve la inclusión de estrategias en este campo, poco aprovechado por el profesional de la nutrición. Resolver problemas derivados de análisis, controles de calidad, buenas prácticas de manufactura, entre otros, se traduciría en la mejora de toda la cadena de la industria alimentaria. Las DU, tuvieron altas expectativas en la implementación de diversos RD.

Análisis cualitativo de los resultados

En general es un área de desarrollo en pocos centros de PP, por lo que una DU consideró que cualquier RD es acorde para desarrollar las actividades.

CDU4: “*Cualquiera de estas estrategias estaría bien para incrementar las prácticas en esta área poco explotada*”.

En este campo es necesario trabajar interdisciplinariamente y posibilitar la inclusión del Lic.N., desde la concepción del alimento hasta su consumo.

Recursos Didácticos. Área Investigación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por las DU en el Área Investigación de PP [$\alpha =0,218$ (Expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 12 ítems considerados para las expectativas presentan baja fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 44, se muestran los estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de RD, en el Área Investigación, según lo expresado por las DU.

Tabla 44- Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto al empleo de recursos didácticos. Área Investigación

Expectativas Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	2,0	4,0	2,8	,957
2. Talleres.	3,0	5,0	4,3	,957
3. Tecnologías de la información y comunicación.	4,0	5,0	4,5	,577
4. Jornadas interdisciplinarias.	3,0	5,0	4,3	,957
5. Jornadas de capacitación.	3,0	5,0	4,3	,957
6. Revisión Bibliográfica.	4,0	5,0	4,8	,500
7. Trabajo en laboratorios.	3,0	5,0	4,3	,957
8. Diseño y formulación de alimentos.	3,0	5,0	4,3	,957
9. Diseño de proyectos de investigación.	5,0	5,0	5,0	,000
10. Redacción de papers o artículos científicos	5,0	5,0	5,0	,000
11. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	3,0	5,0	4,3	,957

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, la valoración de la mayoría de los ítems fue elevada (mayor a 4,3), a excepción de *Clases expositivas* ($\bar{X}=2,8$). La mayor puntuación correspondió para *Diseño de proyectos de investigación; Redacción de papers o artículos científicos* ($\bar{X}= 5$) y *Revisión bibliográfica* ($\bar{X}= 4,8$). Se observa que las agentes de PP tuvieron altas expectativas en el empleo de diversos RD en el campo investigativo. Esto puede deberse, a que actualmente la divulgación de la ciencia en forma de artículos científicos ha dejado de ser una opción transformándose en una necesidad para las DU (Barbón Pérez *et al.*, 2019).

Análisis cualitativo de los resultados

Una de las DU, afirmó la importancia del empleo de RD de investigación durante la PP.

CDU4: “A investigar se aprende haciendo. Por lo que propongo eso justamente. Más propuestas, más debates, más participación con los investigadores. Y que quede claro que el área de investigación no sólo es el trabajo en laboratorio. Creo que para el trabajo del Lic.N, es mucho más productivo aprender a investigar en Salud Pública o casos clínicos”.

IV- De las Funciones del Tutor

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a las funciones de las tutoras según las Docentes Universitarias (DU) [$\alpha = 0,816$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 4 DU, respecto a los 13 ítems considerados para las expectativas, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 45 se muestran los estadísticos descriptivos de las expectativas de las DU, respecto a las funciones de las Tutoras de los centros de PP.

Tabla 45- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las funciones del tutor, según opinión de las Docentes Universitarias

Expectativas sobre Funciones del Tutor (DU)	Mínim o	Máxim o	Medi a	DS.
1. Estar disponible para los alumnos.	4,0	5,0	4,8	,500
2. Facilitar al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a la documentación de la instancia	3,0	5,0	4,5	1,000
3. Integrar al alumno en el centro- Institución.	3,0	5,0	4,3	,957
4. Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica.	3,0	5,0	4,3	,957
5. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno.	5,0	5,0	5,0	,000
6. Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza.	4,0	5,0	4,5	,577
7. Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP.	4,0	5,0	4,8	,500
8. Tener en cuenta los recursos disponibles, así como las dificultades para realizar la PP.	4,0	5,0	4,5	,577
9. Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad.	5,0	5,0	5,0	,000
10. Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica.	4,0	5,0	4,8	,500
11. Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros.	3,0	5,0	4,5	1,000
12. Ayudar al alumno analizar y evaluar sus competencias (rol del licenciado).	4,0	5,0	4,8	,500
13. Evaluar al alumno.	3,0	5,0	4,0	,816

Nota: DS (desvío estándar)

Según la tabla anterior las opiniones iniciales en todos los ítems fueron altamente valoradas (\bar{X} mayores a 4,0). Las DU tuvieron altas expectativas en el desarrollo de las citadas funciones por parte de las tutoras, durante el trayecto de PP. Aun así son destacables las expectativas: *Favorecer la reflexión personal, la autoevaluación en el alumno y Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad*, enunciados que fueron ponderados con la mayor puntuación ($\bar{X}=5$). Es decir, que se esperaría que las tutoras acompañen al estudiante en el proceso de desarrollo profesional posibilitando la reflexión y sentido crítico; además de estrechar vínculos con la universidad.

Análisis cualitativo de los resultados

Las DU aportaron, sobre el vínculo con los tutores del centro de PP, algunas reflexiones respecto al enunciado *Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad*.

CDU1: “*Algunos centros de práctica por su dinámica de trabajo y referentes a cargo expresan la libertad de manejarse con los pasantes y llegado el caso referenciar al tutor de PP, caso contrario el contacto periódico es siempre favorecedor*”.

CDU2: “*Es importante establecer relaciones cordiales que favorezcan tanto al alumno, como a la cátedra y los tutores*”.

CDU3: “*Una comunicación fluida con los centros de práctica es fundamental para hacer un acompañamiento, monitoreo y evaluación de las PP*”.

Lo precedente afirma la importancia que brindan las DU al papel de las tutoras en las PP, las cuales no son considerados meras intermediarias entre el centro y universidad, sino que, prioritariamente son apreciadas como agentes que colaboran en la formación profesional.

V- De las funciones del Docente

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α respecto las funciones del Docente del espacio curricular $\alpha = 0,625$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 5 ítems considerados para las expectativas, presentan aceptable fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 46, se exponen los estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a las funciones del Docente de PP.

Tabla 46- *Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a las funciones del docente de Práctica Profesional*

Expectativas respecto a la Función DU	Mínimo	Máximo	Mediana	DS
1.Comunicarse periódicamente con los tutores de PP	4,0	5,0	4,8	,500
2.Planificar y participar de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente	4,0	5,0	4,8	,500
3.Relacionarse con los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumnado	5,0	5,0	5,0	,000
4.Vincularse con profesionales que puedan aportar experiencia a la formación del alumnado de PP	4,0	5,0	4,8	,500
5. Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumnado	1,0	3,0	1,5	1,00

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, la mayoría los ítems obtuvieron puntuación elevada, a excepción del punto *Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumnado* ($\bar{X}=1,5$). Las mayores apreciaciones fueron para *Relacionarse con los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumnado* ($\bar{X}=5$). En el proceso de la PP, la articulación con otras instituciones posibilita expresar y transferir

formas de trabajo y estilos vinculares a fin de crear transformaciones multiplicadoras, al tiempo en que se propician aprendizajes (contenidos, técnicas, competencias, habilidades) (Llosa y Ruiz-Fresquet, 2019).

Análisis cualitativo de los resultados

En general las DU, mencionaron lo esencial del acompañamiento al alumnado, pero insistiendo en la autonomía de los estudiantes. Así lo manifiesta una de las DU:

CDU1: “*Se debe ser cuidadoso en el acompañamiento, para no favorecer una pasividad por parte del alumno. Debemos brindar un acompañamiento a demanda, dejando planificar, actuar y desempeñarse en el rol que le toca, incluso en el momento de su autoevaluación*”.

Lo esperado por las agentes encuestadas tiene que ver con el compromiso en la formación de competencias profesionales, que se fortalecen por un aprendizaje significativo, profundo, continuo, que persiste avanzando, de forma dinámica durante toda su vida profesional (Roa Pinilla, 2018).

VI- De las relaciones con el alumnado de PP

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α respecto a las relaciones con el alumnado [$\alpha = 0,600$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 4 DU, respecto a los 6 ítems considerados para las expectativas, presentan fiabilidad aceptable.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la Tabla 47, se exhiben los estadísticos descriptivos de las expectativas de las DU, respecto a lo esperado en cuanto al vínculo con el alumnado.

Tabla 47- *Estadísticos descriptivos de las expectativas respecto a las relaciones con el alumnado, según las docentes universitarias*

Expectativas Docentes Universitarias Ud. espera que el alumno:	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Tenga actitud positiva hacia la realización de las actividades	5,0	5,0	5,0	,000
2. Maneje con solidez conocimientos teóricos	3,0	5,0	4,5	1,000
3. Aplique en la PP conceptualizaciones oportunas (intervención)	4,0	5,0	4,7	,500
4. Tenga iniciativa y creatividad en las actividades propuestas	4,0	5,0	4,5	,577
5. Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se maneje con cierta independencia, empatía, profesionalismo.	4,0	5,0	4,7	,500
6. Se responsabilice con el cumplimiento de las tareas encomendadas.	5,0	5,0	5,0	,000

Nota: DS (desvío estándar)

De acuerdo con la tabla anterior, los valores medios para todos los enunciados fueron superiores a 4,0. Las puntuaciones más altas corresponden para los enunciados: *Que el alumno tenga una actitud positiva hacia la realización de las actividades y que se responsabilice con el cumplimiento de las tareas encomendadas* ($\bar{X}= 5,0$). Las DU priorizaron el desarrollo de aspectos actitudinales sobre otras competencias.

Análisis cualitativo de los resultados

Las actitudes y la iniciativa del alumnado tuvieron relevancia en los comentarios de las DU.

CDU1: *“Lo esperable algunas veces lo dejo relegado a cada alumno en particular, en algunos casos llega al final de la práctica, en otros se necesita de mayores estrategias para despertar el interés y lograr lo esperado”*.

CDU2: *“Los inconvenientes en general se observan en las actitudes y comunicación más que en los conocimientos teóricos; se destaca en los alumnos el compañerismo con sus pares, la creatividad y predisposición a generar recursos didácticos novedosos para transmitir mensajes educativos”*.

Estos resultados se contradicen a lo relevado por Muñoz Osuna, Medina-Rivillay Guillén-Lúgigo (2016), quienes evalúan con mayor valor las competencias instrumentales y sistémicas con una fuerte inclinación académica mientras que se demuestran ciertas debilidades en competencias interpersonales.

VII- Con respecto a la Evaluación

En primera instancia se presentan los resultados de la evaluación y luego sobre las expectativas sobre las competencias a evaluar.

Evaluación

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la evaluación de la PP [$\alpha = 0,588$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de los 4 DU, respecto a los 4 ítems considerados para las expectativas, presentan fiabilidad aceptable.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 48, se presentan los estadísticos descriptivos de las expectativas de las DU, respecto a la evaluación.

Tabla 48- Estadísticos descriptivos de las expectativas sobre la evaluación de las docentes universitarias

Expectativas Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.El método de evaluación del curso está claro desde el principio	3,0	5,0	4,2	,957
2. La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados	3,0	5,0	4,0	,816
3. Que el modo en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)	4,0	5,0	4,7	,500
4. El método de evaluación es justo.	3,0	5,0	3,7	,957

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla precedente el enunciado *Que el modo en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)* fue puntuado con mayor valor ($\bar{X}=4,7$). Lo esperado por estas agentes, se relaciona con adecuar instrumentos a las diversas dimensiones a evaluar, de una competencia profesional (Olarte y Pinilla, 2016).

Análisis y discusión cualitativa

La evaluación es cuestionada por los docentes de la cátedra. Por un lado, la consideraron parte del proceso de PP y, por otro, aportaron la necesidad de revisar la misma.

CDU2: *“El método de evaluación tiene distintas instancias, favorece a una evaluación continua del proceso que realiza el alumno, permite monitorear, generar observaciones que puedan potenciar el desarrollo de competencias y habilidades del alumno”*.

CDU4: *“Necesitamos hacer reajustes en el modo de evaluación ya que las notas dependen muchas veces del tutor y no del desempeño del alumno”*.

Con estas opiniones, se reafirma lo expresado por Olarte y Pinilla (2016), quienes destacan que cualquier método de evaluación o instrumentos que se escojan, deben evaluar el proceso de formación, semejando lo más posible a la práctica real, teniendo en cuenta lo que se quiere del desempeño profesional y abarcando, en lo posible, todas las dimensiones de las competencias -conocimientos, habilidades y actitudes.

Con respecto a las expectativas sobre las competencias a evaluar, obtuvo los siguientes resultados:

Respecto a las competencias a evaluar

Fiabilidad de los datos, alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto las competencias a evaluar de PP [$\alpha = 0,860$ (expectativas)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 15 ítems considerados, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 49, se exponen los resultados de las expectativas que las DU expresaron respecto las competencias intelectuales (CI), de organización (CO), de comunicación (CC) e interpersonales (C Int.).

Tabla 49- Estadísticos descriptivos de las expectativas de las docentes universitarias respecto a las competencias a evaluar

	Mínimo	Máximo	Media	DS
Competencias Intelectuales				
Conocimientos teóricos.	3,0	5,0	4,0	,816
Análisis.	3,0	5,0	4,5	1,000
Síntesis.	3,0	5,0	4,3	,957
Valoración crítica.	2,0	2,0	2,0	,000
Solución de problemas.	2,0	2,0	2,0	,000
Competencias Organizacionales				
Trabajar Independientemente.	2,0	5,0	4,0	1,414
Iniciativa.	4,0	5,0	4,7	,500
Gestión de Tiempo.	4,0	5,0	4,5	,577
Competencias Comunicacionales				
Comunicación Oral.	5,0	5,0	5,0	,000
Comunicación Escrita.	4,0	5,0	4,7	,500
Utilización de Recursos Disponibles.	4,0	5,0	4,7	,500
Competencias Interpersonales				
Trabajar con otros.	5,0	5,0	5,0	,000
Motivar a compañeros, profesionales.	4,0	5,0	4,8	,500
Motivar a Pacientes.	4,0	5,0	4,8	,500
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones.	1,0	1,0	1,0	,000

Nota: DS (desvío estándar)

Los datos expuestos en la tabla anterior muestran los valores medios de las expectativas respecto a las diversas competencias a evaluar. En cuanto a las CI, el mayor valor fue para el ítem *Análisis* ($\bar{X}= 4,5$), seguido de *Síntesis* ($\bar{X}=4,3$). Por otro lado, los enunciados menos valorados fueron para *Valoración crítica* y *Solución de problemas* ($\bar{X}= 2,0$).

Las DU puntuaron a las CO listadas con valores superiores a 4. La puntuación más alta correspondió al ítem *Iniciativa* ($\bar{X}= 4,7$).

Respecto a las expectativas sobre las CC, fueron notablemente ponderadas con puntaje superior a 4,7. La apreciación más alta, fue para *Comunicación oral* ($\bar{X}= 5,0$).

Por último, sobre las expectativas C Int., se valoró con alta puntuación los ítems *Trabajar con otros* ($\bar{X}=5$); *Motivar a compañeros, profesionales* y *Motivar a pacientes* ($\bar{X}= 4,8$).

Esto significa que las DU, tuvieron altas expectativas para evaluar competencias, que abordarían desde el análisis y reflexión de situaciones de PP; generación de nuevas ideas, hasta relaciones interpersonales y adaptabilidad del alumno a condiciones diferentes del medio académico, al que está acostumbrado.

Análisis cualitativo de los resultados

Las DU requieren que el practicante demuestre sus capacidades, actitudes y valores de forma directa: ya sea practicando acciones, ejecutando tareas que solucionen problemas concretos de salud o creando algún producto en los diversos contextos o escenarios educativos (Salas-Perea, Quintana-Galende y Pérez-Hoz, 2016).

Un docente al respecto expresó:

CDU3: "Se espera que el alumno pueda resolver problemas y situaciones. Lo teórico se puede seguir aprendiendo. La universidad te otorga herramientas para resolver situaciones de la realidad con rapidez y pertinencia, compromiso con el bien común".

Es de esperar que en la formación personal y para la PP, deben considerarse los diferentes componentes de cualquier proceso formativo en salud. Por ello es que en la concepción actual de las competencias se incluyen el conjunto de actitudes y valores requeridos para su desempeño profesional, ciudadano y social (Durante Montiel, Martínez González, Morales López, Lozano Sánchez y Sanchez Mendiola, 2011).

C.3.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 2: ¿CUÁLES SON LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES RESPECTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL, LUEGO DE LA CULMINACIÓN DEL AÑO ACADÉMICO?

Los resultados fueron relevados al finalizar la Práctica Profesional (PP), mediante cuestionarios *on line*, a través de preguntas con escala Likert y también preguntas abiertas. Para una mejor lectura, a continuación, se presentan tres apartados: percepciones de estudiantes, percepciones de tutoras y percepciones de docentes. Además, cada apartado, se encuentra diferenciado en secciones, con la discusión correspondiente.

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

Los datos se organizan en cinco secciones: *Sobre los objetivos y la organización; Sobre los contenidos de la PP; Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP; Sobre las tutoras y las docentes y Con respecto a la Evaluación.*

Cada una de las secciones se presentarán con 3 ítems: *Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach. Análisis cuantitativo de los resultados. Análisis cualitativo de los resultados.*

I-Sobre los objetivos y organización

Este apartado, consideró dos preguntas. En primera instancia se exponen las percepciones sobre los objetivos y la organización de la Práctica Profesional (PP) cumplimentados. En segundo término, las percepciones sobre los roles del Licenciado en Nutrición (Lic.N), que se han priorizado durante el proceso.

Percepciones sobre los objetivos y la organización de la Práctica Profesional

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α respecto a los objetivos y organización de la PP [$\alpha = 0,824$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presenta elevada fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

El alumnado respondió a preguntas referidas a la claridad de objetivos de la asignatura; información sobre el programa, evaluación y plan de trabajo y, por último, sobre el horario. Los estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado, respecto a los objetivos y organización de la Práctica Profesional, se muestran en la siguiente tabla 50.

Tabla 50- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a los objetivos y organización de la Práctica Profesional

Enunciados percepciones	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Los objetivos de la asignatura fueron comprendidos y a través de las propuestas fueron alcanzados.	2,0	5,0	4,2	,851
2. La información sobre el programa, fue suficiente.	2,0	5,0	4,1	,787
3. Lo informado sobre plan de trabajo fue adecuado	2,0	5,0	4,1	,787
4. El sistema de evaluación, fue conveniente	2,0	5,0	4,1	,787
5. El horario fue el adecuado.	3,0	5,0	4,4	,705

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla precedente se exhiben las percepciones del alumnado luego de la realización del trayecto de PP. Las medias obtenidas fueron superiores a 4. Esto significa que la mayoría del alumnado percibió positivamente los ítems mencionados. Los valores elevados, indican que la programación e información de aspectos relevantes para los estudiantes, aseguraron el trayecto PP.

En un trabajo sobre PP en ciencias de la salud realizado en España, se evaluó el grado de satisfacción de las prácticas clínicas. De los estudiantes que respondieron la encuesta, el 88,81% conocían con antelación los objetivos y el 87,5% el sistema de evaluación (Ruiz López, Castelao Naval, Bellido Esteban, González Fernández y Castelao Naval, 2014). Por el contrario, Juvé Udina *et al.* (2007), sobre PP en la carrera de enfermería obtuvieron puntuaciones bajas en horarios, turnos y contemplación de tiempos no asistenciales, entre otros.

Análisis cualitativo de los resultados

De acuerdo con lo respondido en las preguntas abiertas, a continuación, se presentan diversas expresiones textuales sobre la organización del espacio curricular. Se aprecia que las mismas se relacionan con las características de los diversos lugares de PP, cuya cultura e idiosincrasia son diferentes. Estos hallazgos permitirían delinear las alternativas y oportunidades en la elección de instituciones para los practicantes. Algunas respuestas se indican mediante el Cuestionario Alumnado (CA), seguido por el número que identifica al estudiante.

CA4: *“De cada lugar de prácticas pude llevarme un aprendizaje distinto, enriqueciendo mi formación en distintos planos. En cuanto a los horarios, tengo que agradecer la flexibilidad de las docentes de PP que posibilitaron que pueda elegirlos para optimizar mis tiempos”.*

CA9: *“La información fue suficiente y los objetivos fueron cumplidos de forma satisfactoria. El horario fue adecuado, ya que, al ser mayoritariamente de mañana, permite organizarse con el cursado y actividades extras”*

CA12: *“A través de las propuestas fueron comprendidos los objetivos. Los horarios fueron adecuados, no coincidieron con los horarios de cursado”.*

CA14: *“Tanto los objetivos como la información dada fueron claros desde un principio”.*

Se exponen también respuestas negativas, donde los estudiantes percibieron problemas en la comunicación e información.

CA43: “*Ciertas actividades programadas desde un principio no fueron esclarecidas hasta días antes*”.

CA47: “*En ocasiones hubo mal entendidos y mala comunicación entre los docentes de PP y los alumnos, finalmente las dudas eran resueltas*”.

En lo percibido por los estudiantes, la información no fue oportuna, lo que imposibilitó, en algunos casos, un proceso óptimo.

A decir de Zabalza Beraza (2016), un criterio de calidad en la PP supone que, en sucesivos períodos, los estudiantes puedan realizar un recorrido representativo por las diversas secciones o modalidades de trabajo que se lleven a cabo en la institución. Por lo tanto, quienes organicen la PP deben estar muy atentos a esta diversificación.

Rama Vitale (2011), asegura que la PP requiere ser planificada, programada e instrumentada a través de estructuras organizacionales específicas.

Por otra parte, la comunicación e información del espacio curricular es percibida como incuestionable, coincidiendo que es deber de la cátedra comunicar y negociar efectivamente (Tapp, Stansfield y Stewart, 2005).

II. Percepciones sobre los roles del Licenciado en Nutrición, que se han priorizado durante el proceso

Con respecto a la segunda pregunta sobre roles del Lic.N priorizados en la PP, se detalla a continuación los resultados obtenidos.

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α respecto a los roles priorizados durante la PP [$\alpha = 0,128$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presenta baja fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 51, se presentan los estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado sobre los roles priorizados en el desarrollo de la PP.

Tabla 51- *Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado sobre los roles priorizados*

Roles priorizados	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Educación-Comunicación	1,0	5,0	4,2	,890
2.Servicios de alimentación	1,0	5,0	4,2	1,082
3.Clínica	1,0	5,0	4,1	1,083
4.Industria	1,0	4,0	1,3	,815
5.Investigación	1,0	4,0	1,5	,975

Nota: DS (desvío estándar)

Según la tabla anterior, las áreas Educación-Comunicación y Servicio de Alimentación ($\bar{X}=4,2$) y Clínica ($\bar{X}=4,1$), fueron puntuadas con mayores medias. Teniendo en cuenta que la representación del rol profesional se explica a través de comportamientos y prácticas (Lauría, 2016), la elección de estas áreas se debería al mayor desarrollo de actividades e intervenciones de los estudiantes en centros con estas características. En el caso de Industria e Investigación ($\bar{X}=1,3$ y $\bar{X}=1,5$, respectivamente), los bajos valores obtenidos tendrían que ver con la escasa asistencia y participación de estudiantes en centros de PP destinados a esas áreas de incumbencia.

Análisis cualitativo de los resultados

Varios estudiantes aportaron comentarios sobre su percepción del rol priorizado en la PP.

CA14: *“En cada rotación pude desempeñarme sin dificultades, cumpliendo tanto con los objetivos de la institución como personales. Destaco la rotación en clínica, ya que me sentí muy cómoda y aspiro trabajar el día de mañana”.*

CA42: *“Tuve la posibilidad de pasar por 3 áreas (educación, clínica y servicio) cumpliendo con los objetivos y metas correspondientes”.*

CA44: *“En lo que respecta a mis rotaciones de práctica, he pasado por las tres rotaciones siendo mi primer lugar clínica, luego educación y por último servicio. Me parece importante y enriquecedor pasar por las distintas PP, para tener mayor experiencia al momento de recibirnos y desempeñarnos laboralmente”.*

En este sentido, la experiencia por diversas áreas se relaciona con el cumplimiento de objetivos de PP el aprendizaje profesional; y la adquisición de competencias no sólo específicas sino también generales y actitudinales. Es así, que el profesional debe entender la realidad en la que vive cada individuo, grupo o población (Morin, 1999).

Es relevante lo dicho por una alumna respecto al rol en el Área Investigación.

CA36: *“(…)considero que la investigación formó parte de cada una de las instancias. El área de industria no fue prioritaria”.*

Se destaca aquí, la percepción particular que incluye la investigación en todas las experiencias, considerándola transversal a la PP. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no percibieron el rol de investigadores. En cada centro de PP, es necesaria la disposición para formar a otras personas en el área, saber orientar y proveer crítica constructiva. A decir de Frías, Cázares, Orellana y Salazar-Jiménez (2018), entran en juego los estilos de los estudiantes y las creencias que los actores tienen sobre la formación en investigación.

Truffer y Nolla (2016), refieren que en la Licenciatura en Nutrición en Entre Ríos, tampoco se hace referencia a la actividad investigativa en las competencias de egreso, ni está incluido en el perfil profesional.

De todas maneras, algunas estudiantes reclamaron estas facetas de la PP.

CA33: “No tuve experiencia en el Área Industria ni en Investigación. Sería interesante que en los próximos años se implemente para los alumnos que están interesados en las mismas”.

II- Sobre los contenidos de la PP

En primer lugar, se indagaron las percepciones acerca de los contenidos contemplados de la PP. En la segunda parte de la pregunta se puso de manifiesto las asignaturas, en las cuales se obtuvieron, mayoritariamente, contenidos, información y actividades. Por último, se investigó respecto a la percepción de los contenidos más utilizados, durante el desarrollo de la PP, en cada área.

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α , respecto a los contenidos de la PP [$\alpha = 0,809$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados, presentan muy alta fiabilidad.

Percepciones acerca de los contenidos contemplados de la PP

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 52, se muestran los estadísticos (mínimo, máximo, media y desvío estándar) de las percepciones respecto los contenidos contemplados en la PP, según la opinión del alumnado.

Tabla 52 - Estadísticos descriptivos de las percepciones respecto a los contenidos contemplados en Práctica Profesional, según alumnado

Enunciados	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Contactó con la realidad y adecuó a los contextos	4,0	5,0	4,7	,479
2.Complementó la teoría con la práctica	2,0	5,0	4,1	,734
3.Aportó nuevos conocimientos a la formación académica	3,0	5,0	4,5	,718
4.Adaptó los contenidos de las asignaturas anteriores a la realidad de cada centro de PP	2,0	5,0	4,2	,825
5.Actualizó contenidos de asignaturas cursadas anteriormente	2,0	5,0	4,0	,794
6.Capacitó para ejercer profesionalmente	3,0	5,0	4,1	,850
7.Conoció realmente la actividad profesional	3,0	5,0	4,5	,586
8.Aproximó a escenarios profesionales	3,0	5,0	4,6	,568

Nota: DS (desvío estándar)

Como se exhibe en la tabla anterior, las puntuaciones medias de los enunciados obtuvieron valores iguales y superiores a 4. Estos datos dan cuenta que la mayoría de los contenidos fueron considerados. Las apreciaciones más altas fueron para: *Contactó con la realidad y adecuó a los contextos* ($\bar{X}= 4,7$) y *Aproximó a escenarios profesionales* ($\bar{X}= 4,6$).

En la PP el alumnado se enfrenta a un entorno de aprendizaje más complejo y sofisticado que el del aula de clase, por la dinámica propia de las variables que rodean al problema. La adaptación que realiza el estudiante para tener éxito en el reto de sacar adelante el proyecto conlleva un aprendizaje más acelerado que el de un espacio académico normal (Blanco Barros, 2008).

Análisis cualitativo de los resultados

En este apartado se exponen varios aspectos hallados en los comentarios.

En primer lugar, la oportunidad de aplicar la teoría académica a escenarios reales de la profesión.

CA7: “Excelente el acercamiento de la teoría antes vista con la práctica real vivida en los centros de práctica”.

CA11: “La PP fue una aproximación cuidada a lo que es la profesión, pero que no ayuda como capacitación para ejercer profesionalmente sino más bien como una aproximación a lo que uno prefiere”.

En segundo lugar, se apreció la valoración del aprendizaje en cada uno de los centros de PP.

CA21: “La PP me sirvió mucho para llevar la teoría al trabajo de campo. Uno piensa o aprende de una forma, pero el modo de aplicar el conocimiento está condicionado por muchos factores externos a eso “.

CA12: “Considero que los lugares que he asistido a la PP, son posibles lugares en donde podría trabajar en un futuro. En cada lugar asistido he adquirido conocimientos nuevos, y adapte otros conocimientos adquiridos a los contextos y situaciones nuevas”.

Al respecto Zabalza Beraza (2006, p.7), plantea:

Se enriquecen los escenarios de formación y sus contenidos. Los estudiantes se forman a través de las disciplinas académicas y las coreografías didácticas propias de la universidad, pero también a través de la participación en actividades de tipo profesional supervisadas por profesionales en ejercicio.

Los datos de este trabajo coinciden con los obtenidos en una investigación en la LN en la Ciudad de México, donde estudiantes respondieron que la teoría es integradora, permitiéndole unir lo teórico con la vida real (Nieto, Bahena, Rosales, García y Jiménez, 2016). Por otra parte, un estudio realizado en Salta concluyó que el 100% de sus estudiantes percibieron que la PP contribuye al desempeño laboral (Gutiérrez *et al.*, 2018).

Asignatura de la carrera, donde se obtuvo contenidos, información y actividades

La segunda parte de la pregunta puso de manifiesto que las asignaturas, en las cuales se obtuvieron, mayoritariamente, contenidos, información y actividades, pertenecieron a las siguientes áreas: Educación-Comunicación (AE-C), Servicio de Alimentación (SA) y Clínica (AC).

En el ÁE-C, el alumnado respondió que todas las asignaturas aportaron contenidos, aunque la más mencionada fue Educación para la Salud y Economía familiar (ESEF).

En SA, se mencionaron frecuentemente las asignaturas Alimentación Institucional, Seguridad en Laboratorios y Saneamiento e Higiene de los Alimentos.

En el AC las asignaturas Nutrición en situaciones patológicas I y II (NSP I y II), Nutrición en situaciones fisiológicas (NSF), fueron las más nombradas.

Contenidos que más se utilizó durante el desarrollo de su PP en cada área

Por último, en la tabla 53, se exponen el número de respuestas, las frecuencias (f), respecto a la percepción de los contenidos más utilizados, durante el desarrollo de la PP, en las áreas principalmente mencionadas.

Tabla 53- Percepción de los contenidos más utilizados en la Práctica Profesional, según el área

Contenidos AE-C	Contenidos SA	Contenidos AC
- Relacionados a la Planificación Talleres y didáctica Nutricional (Desarrollo material didáctico) (26)	- Buenas Prácticas de Manufactura y Puntos Críticos de Control (5)	- Tratamiento y abordaje de las diferentes patologías (25)
- Diferentes Patologías (ECNT; diarrea; estreñimiento) (7)	- Gestión, Organización del servicio y líneas de producción (7)	- Educación Alimentaria Nutricional (5)
- Educación Alimentaria Nutricional (EAN) (4)	- Infraestructura y equipamiento (9)	- Evaluación Nutricional (11)
- Guías Alimentarias para la población argentina (GAPA) (8)	- Menús y dietoterapia (16)	- Planes alimentarios (7)
- Nutrición en diferentes situaciones fisiológicas (Edad Preescolar Escolar) (5)	- Otros contenidos: Microbiología, Enfermedades transmitidas por los alimentos, Contaminación cruzada) (4)	- Otros: (relación profesional paciente) (2)
- Planes alimentarios y adecuación a diferentes contextos (6)		
- Talleres de Cocina (1)		
- Otros: Atención primaria en Salud; Promoción de hábitos alimentarios; Rotulado Nutricional, Contaminación Cruzada; Control microbiológico; Canasta básica; Alimentación segura (8)		

Nota: AE-C (Área Educación-Comunicación), SA (Servicio de Alimentación), AC (Área Clínica)

Según la tabla 53, los contenidos más utilizados en AE-C corresponden a los relacionados a la *Planificación Talleres y didáctica Nutricional (Desarrollo de material didáctico)* (f: 26).

En el Área SA, los contenidos mencionados con mayor frecuencia fueron *Menús y dietoterapia* (f: 16).

En el AC los contenidos más percibidos durante la PP fueron *Tratamiento y abordaje de las diferentes patologías* (f: 25).

Algunas opiniones completaron lo expuesto:

CA15: “*De las materias cursadas, pude sacar información para realizar actividades de varias de ellas. Siendo tres las principales: educación para la salud, nutrición en situaciones patológicas y alimentación institucional*”.

CA19: “*Todas las materias me sirvieron de base y confianza como para enfrentar el trabajo que me tocaba realizar*”.

En estos resultados se puede apreciar que hubo un amplio reconocimiento de los contenidos curriculares de diferentes materias. A decir de Ruiz-Torres, Restrepo Valencia y Zuluaga (2018), los contenidos desarrollados en las diferentes asignaturas son resignificados en la PP, con el propósito de construir saber, sistematizar experiencias transformadoras, emplear teorías, diseñar y emplear estrategias de investigación, trabajar de forma colaborativa, y generar diferentes campos para la diversidad metodológica y didáctica.

Es necesario destacar aquí que las instituciones de salud donde se desarrolla la PP, son los espacios privilegiados para la formación de los recursos humanos (Jarillo, Mendoza, y Salinas, 2015). Allí se promueven las capacidades técnicas y científicas de los futuros profesionales, con sesiones académicas formales, pero principalmente, por la PP, obteniendo comportamientos definidos en el contexto de la institución donde transita el alumnado.

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la Práctica Profesional

En primer lugar, se presentan los resultados respecto a los Recursos Bibliográficos (RB) mayormente percibidos en la PP. Posteriormente, se exponen los resultados respecto a los Recursos Didácticos (RD) señalados en cada área.

Recursos Bibliográficos

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α , respecto a los RB utilizados durante la PP: [$\alpha = 0,394$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las percepciones, presentan baja fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 54, se identifican los estadísticos descriptivos de los RB percibidos al finalizar la PP.

Tabla 54- Estadísticos descriptivos de las percepciones respecto al empleo de recursos bibliográficos de la Práctica Profesional

	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)	1,0	5,0	3,7	,971
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor	1,0	5,0	3,7	1,250
3. Apuntes o fotocopias del compañero	1,0	5,0	2,0	1,141
4. Guías y trabajos prácticos	1,0	5,0	3,6	,993
5. Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,0	1,251
6. Tecnologías de Información y Comunicación (Internet)	1,0	5,0	4,3	,971
7. Artículos de revistas científicas	1,0	5,0	3,3	1,218
8. Diarios y revistas de divulgación	1,0	5,0	2,5	1,248

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla precedente se exhiben las percepciones del alumnado respecto a los RB empleados en la PP. Los RB *Tecnologías de la comunicación e información (internet)* ($\bar{X}= 4,3$); *Bibliografía y Apuntes de profesor/tutor* ($\bar{X}= 3,7$) presentaron los valores más altos. La elección de estos RB se debería a la seguridad que otorgan los mismos a la hora de realizar la PP (Dávila Pontón *et al.*, 2017). Cabe destacar que solo dos ítems fueron apreciados con valor menor a 3, *Apuntes de compañeros* y *Diarios y revistas de divulgación*

Análisis cualitativo de los resultados

En general se evidencia una gran variedad de RB empleados. Además de lo presentado en la tabla anterior, los estudiantes mencionaron otras fuentes que enriquecieron la PP distinguiéndose cierta autonomía a la hora de la elección del RB:

CA14: “Recomendaciones de otros profesionales, vivencias de otros compañeros”.

CA9 y CA21: “Informes anteriores”.

CA20: “Tesinas”.

CA35: “No leí material recomendado por los tutores en ninguna instancia, yo misma gestioné por cuenta propia la información porque la necesitaba”.

A continuación, se diferencian los resultados respecto a los Recursos Didácticos (RD) percibidos como más utilizados en cada área de PP.

Recursos Didácticos. Área Educación-Comunicación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Educación-Comunicación (AE-C) de la PP: [$\alpha = 0,770$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 10 ítems considerados para las percepciones, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 55, se exhiben los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desvío estándar, DS) de las percepciones del alumnado respecto a los RD en el AE-C.

Tabla 55- Estadísticos descriptivos respecto a las percepciones sobre el empleo de recursos didácticos, del alumnado. Área Educación- Comunicación

	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	5,0	3,5	1,332
2. Talleres	1,0	5,0	4,6	,903
3. Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,0	1,459
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	1,0	5,0	2,3	1,280
5. Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	2,5	1,365
6. Jornadas de capacitación	1,0	5,0	2,8	1,498
7. Revisiones bibliográficas	1,0	5,0	2,5	1,381
8. Juegos	3,0	5,0	4,5	,547
9. Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas	1,0	5,0	2,5	1,266
10. Campañas de divulgación	1,0	5,0	3,2	1,469

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior los RD *Talleres* ($\bar{X}= 4,6$) y *Juegos* ($\bar{X}= 4,5$) presentaron las mayores ponderaciones. Es llamativa la baja apreciación obtenida para las percepciones de los RD como: *Tecnologías de información y comunicación* ($\bar{X}=2,3$), *Jornadas interdisciplinarias* ($\bar{X}=2,5$); *Revisiones bibliográficas* ($\bar{X}=2,5$); *Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas* ($\bar{X}=2,5$) y *Jornadas de capacitación* ($\bar{X}=2,3$).

Según estos resultados, las alumnas percibieron que los RD más utilizados en esta área fueron aquellos que priorizan la participación de los individuos. En este sentido, Salinas, González, Fretes, Montenegro y Vio (2014), plantean un sujeto activo en el aprendizaje, y la realización de actividades educativas prácticas y vivenciales, con recursos innovadores que faciliten la apropiación de nuevas formas de alimentarse, permitiéndoles vivenciar, recuperar experiencias y conocimientos que las personas y familias tienen cotidianamente.

Análisis cualitativo de los resultados

El alumnado percibió, en general, la mayor utilización de los *Talleres*, en todos los espacios y en diferentes poblaciones. En los comentarios se incluyeron otras áreas:

CA8: “*Estando en servicio y clínica realicé Educación Alimentaria Nutricional, no estuve en Educación como tal*”.

CA9: “*En el área educación se brindaron talleres para adultos sobre diferentes temáticas del cuidado de la salud, así como talleres de cocina. Con los niños se trabajó el consumo de frutas y verduras*”.

CA30: “*Los talleres tienen aplicaciones diversas según, época, lugar y población*”.

A través de estos RD, se intentó promocionar e incentivar conductas y hábitos de alimentación saludables, en ámbitos complejos, siendo las personas partícipes del propio aprendizaje. De esta manera, reconocer la complejidad admite aceptar la incertidumbre propia de la práctica, pero también asumir que las mismas son construcciones, históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto, son posibles de modificar (Sanjurjo, 2008).

Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Servicio de Alimentación de la PP: [$\alpha = 0,779$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las percepciones, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, en la tabla 56, se exponen los estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a los Recursos Didácticos Área Servicio de Alimentación.

Tabla 56- *Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación*

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	5,0	2,4	1,469
2. Talleres	1,0	5,0	2,4	1,512
3. Recursos audiovisuales	1,0	5,0	2,1	1,213
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	1,0	5,0	1,7	1,015
5. Jornadas interdisciplinarias	1,0	4,0	1,7	,939
6. Jornadas de capacitación	1,0	5,0	2,5	1,586
7. Buenas Prácticas de Manufactura	1,0	5,0	3,5	1,501
8. Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas	1,0	5,0	1,8	1,068

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior todos los ítems fueron ponderados con medias menores a 3,5. El RD *Buenas prácticas de manufactura (BPM)* obtuvo el mayor valor ($\bar{X}=3,5$), en cambio *Tecnologías de la información y comunicación*; *Jornadas interdisciplinarias* y *Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas* fueron puntuados con valores bajos, ($\bar{X}=1,7$; $\bar{X}=1,8$, respectivamente). Esto se debería a que la capacitación en *BPM* asegura una alimentación inocua y de calidad. Un estudio realizado en un Servicio de Alimentación, luego de capacitar a los empleados, concluyó que se obtuvieron mejoras en los conocimientos de los colaboradores de dicho servicio (Arias, González, Flores y Avendaño, 2019).

Análisis cualitativo de los resultados

Si bien los resultados cuantitativos señalan que los estudiantes apreciaron con la media más elevada las capacitaciones sobre *BPM*, éstas se desarrollaron en escasas oportunidades, según lo confirma una alumna en su comentario:

CA9: “En el área de servicio de alimentación se utilizaron partes de alimentación, planillas totalizadoras, de distribución del menú y colaciones, reparto de raciones. No se realizó formación o capacitación sobre *BPM*”.

Park, Mang, Lee, Yeon, y Suk (2016), mencionan la necesidad de realizar intervenciones para mejorar las buenas prácticas de manipulación de alimentos, en el Servicio de Alimentación.

Recursos Didácticos. Área Clínica

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Clínica de la PP: [$\alpha = 0,846$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 10 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 57, se exponen las medias obtenidas:

Tabla 57- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Clínica

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	5,0	2,6	1,467
2. Talleres	1,0	5,0	3,4	1,524
3. Recursos Audiovisuales	1,0	5,0	3,5	1,139
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	1,0	5,0	2,1	1,240
5. Jornadas Interdisciplinarias	1,0	5,0	2,9	1,555
6. Jornadas Capacitación	1,0	5,0	2,6	1,625
7. Revisión Bibliográfica	1,0	5,0	3,1	1,517
8. Resolución Casos ateneos	1,0	5,0	2,6	1,610
9. Elaboración de Planes Alimentarios	1,0	5,0	4,0	1,302
10. Discusión y Debate de Controversias Socio Científicas	1,0	5,0	2,7	1,387

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, los RD más valorados en Área Clínica corresponden a *Planes alimentarios* ($\bar{X}=4$). Mientras que el uso de *Tecnologías de la información y comunicación* obtuvo menor puntuación ($\bar{X}=2,1$). La mayor percepción del empleo de *Planes alimentarios* se relaciona con la consultoría habitual, donde se implementan estos RD, en consonancia con las actividades reservadas al Lic.N, donde diseñar, prescribir y evaluar planes alimentarios es una de las incumbencias destinadas al profesional (Consejo Interuniversitario Nacional, 2016).

Análisis cualitativo de los resultados

Los datos anteriores señalan que los estudiantes percibieron como RD más utilizados, la realización de *Planes alimentarios*. Sin embargo, en las opiniones del alumnado se mencionan otras actividades y recursos para el enriquecimiento de la PP en el Área Clínica.

CA47: “*En consultoría pude realizar anamnesis alimentaria y seguimiento de controles, no así planes de alimentación. Realizamos pases de salas y actividades externas al consultorio. Fue una experiencia increíble*”.

CA19: “*Mi rotación en clínica fue en un hospital por eso al ser gente de bajos recursos, hay q explicarles lo más didáctico posible*”.

La escasa valoración en la percepción del RD, *Discusión de casos y ateneos* podría deberse a la falta de vínculos con otros profesionales. Así lo señala una alumna:

CA46: “*En lo que respecta a esta área sería enriquecedor el intercambio entre los distintos profesionales de la salud, los tutores y los practicantes para la discusión de los distintos casos*”.

Recursos Didácticos. Área Industria**Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach**

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Industria de la PP: [$\alpha = 0,963$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 12 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, en la tabla 58, se exponen los estadísticos (Mínimo, Máximo, Media, Desvío estándar) respecto a los RD empleados en Área industria.

Tabla 58- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases Expositivas	1,0	4,0	1,2	,586
2. Talleres	1,0	4,0	1,2	,586
3. Recursos Audiovisuales	1,0	4,0	1,2	,664
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	1,0	3,0	1,2	,562
5. Jornadas Interdisciplinarias	1,0	4,0	1,2	,609
6. Jornadas de capacitación	1,0	4,0	1,2	,593
7. Trabajo en laboratorios	1,0	5,0	1,3	1,046
8. Diseño y Formulación de alimentos	1,0	5,0	1,2	,786
9. Buenas Prácticas de Manufactura (BPM)	1,0	5,0	1,3	,949
10. Control de calidad	1,0	5,0	1,3	1,046
11. Análisis Sensorial	1,0	5,0	1,3	1,046
12. Discusión y Debate de Controversias Socio Científicas (D y DCSC)	1,0	4,0	1,1	,577

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se expone que el alumnado pondera con puntuaciones bajas todos los enunciados ($\bar{X}= 1,3$). Cabe resaltar que sólo una empresa recibe a estudiantes para realizar la PP, por lo que lo apreciado se debería a la imposibilidad de contar con más centros de PP en esta área.

Análisis cualitativo de los resultados

Una alumna demandó la posibilidad de transitar por esta área de PP:

CA45: “Si bien no realicé este tipo de práctica, considero que es importante que todo el estudiante próximo a recibirse tenga la posibilidad de hacerlo”.

Recursos didácticos. Área Investigación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Investigación de la PP: [$\alpha = 0,954$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 11 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, en la tabla 59, se muestran los estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de RD en el Área Investigación.

Tabla 59- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto al empleo de los recursos didácticos. Área Investigación

Recursos Didácticos	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases Expositivas	1,0	5,0	1,3	,915
2. Talleres	1,0	4,0	1,2	,723
3. Tecnologías de la Información y comunicación	1,0	4,0	1,3	,804
4. Jornadas Interdisciplinarias	1,0	4,0	1,3	,732
5. Jornadas de Capacitación	1,0	5,0	1,3	,909
6. Revisiones Bibliográficas	1,0	4,0	1,3	,804
7. Trabajo en Laboratorios	1,0	4,0	1,3	,852
8. Formulación de alimentos	1,0	4,0	1,3	,878
9. Proyectos de Investigación	1,0	5,0	1,3	,915
10. Redacción de papers	1,0	5,0	1,4	,978
11. Discusión y Debate de Controversias Socio-Científicas (D y DCSC)	1,0	4,0	1,3	,812

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, la totalidad de los ítems fueron percibidos con valores menores a 1,3. Esto implicaría la escasa utilización de alguno de ellos durante el trayecto. Por el contrario, un estudio realizado por Sandoval-Barrientos *et al.*, (2019), destacan que los estudiantes proponen soluciones usando evidencias científicas; además de desarrollo de proyectos de investigación para responder a situaciones concretas que fundamenten su quehacer

profesional, desarrollando de esta forma estrategias de investigación acordes a posibilidades locales.

Estos resultados podrían presuponer la necesidad de un acompañamiento permanente en el proceso de investigación, en las estructuras conceptuales, metodológicas, axiológicas y actitudinales de quién emprende esta labor (Rojas, 2007).

Análisis cualitativo de los resultados

Los estudiantes, en su mayoría, informaron que no emplearon RD en el Área Investigación. Sin embargo, algunos dieron cuenta que en la PP desarrollada incluyeron algunas acciones relacionadas:

CA9: “La investigación estuvo presente en todas las instancias de PP: ateneos, talleres, jornadas, actividades de investigación o búsqueda bibliográfica, etc.”.

IV- Sobre las tutoras y docentes

En primer lugar, se presentan los resultados respecto a las opiniones del alumnado sobre las funciones de los tutores; y posteriormente respecto a las funciones de las docentes de PP.

Sobre los Tutores

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a las funciones de los tutores: [$\alpha = 0,971$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 9 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 60 se exhiben los estadísticos descriptivos de las percepciones sobre la función tutorial.

Tabla 60- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a las funciones de las tutoras de la Práctica Profesional

Enunciados	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Acompañó y explicó con claridad.	2,0	5,0	4,3	,958
2. Fue ordenado y sistemático en sus actividades profesionales, para facilitar el seguimiento.	1,0	5,0	4,0	1,051
3. Demostró, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeña.	1,0	5,0	4,4	,996
4. Se mostró comprometido.	1,0	5,0	4,3	,999
5. Fue flexible y abierto a sus iniciativas.	2,0	5,0	4,4	,801
6. Fue receptivo y tuvo en cuenta la preparación previa del practicante.	2,0	5,0	4,2	,977
7. Transmitió entusiasmo e interés por la LN.	1,0	5,0	4,3	1,086
8. Acompañó permanentemente.	1,0	5,0	4,2	1,116
9. Estuvo dispuesto a colaborar en las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la PP.	1,0	5,0	4,4	,990

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior los enunciados fueron ponderados con valores superiores a 4. Entre los más valorados estuvieron: *Demostró, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeña*; *Fue flexible y abierto a sus iniciativas* y *Estuvo dispuesto a colaborar en las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la PP*. ($\bar{X}=4,4$). Lo percibido, valorizó el rol de apoyo de las tutoras, quienes sostienen y acompañan en cada centro de PP. Molina Ruiz (2004), afirma que la labor tutorial es orientar y servir de apoyo a los estudiantes que realizan la PP. En ese acompañamiento, el tutor debe conocer el perfil del alumnado, necesidades, aspiraciones, expectativas y temores de estos; y así, desde la instrucción, se favorece la identificación de potenciales propios (Puig Cruells, 2004).

Análisis cualitativo de los resultados

El alumnado expuso sus opiniones, acompañando los resultados anteriores. Se destacan los vínculos en general como factores favorecedores del trayecto de PP. Respecto al enunciado n° 5, *Fue flexible y abierto a sus iniciativas*, se destacó:

CA11: “Me tocaron tutores muy abiertos y motivadores que hacían ameno el trabajo”.

CA25: “Tutores flexibles y con dominio del área que promovió el aprendizaje”.

Respecto al enunciado n° 9, *Estuvo dispuesto a colaborar en las dificultades que se presentaron*, los dichos de las estudiantes reafirmaron lo respondido en el cuestionario:

CA9: “En general, los tutores supieron acompañar en el desarrollo de cada instancia de las PP, estando a disposición ante inquietudes y siempre aportando nuevos conocimientos”.

CA12: *“En general logré un buen vínculo con mis tutoras, quienes se mostraron dispuestas a ayudarme en lo que necesitara, mostrando interés por propuestas que haya podido aportar en cada lugar. Haciéndome participe de la mayoría de sus actividades diarias”.*

CA14: *“Tuve la gran dicha de contar con tutores que siempre estuvieron predispuestos a ayudarme, brindándome sus conocimientos y experiencias profesionales; demostrando en las distintas rotaciones respeto, generosidad y afecto”.*

Por otra parte, como factores obstaculizadores del recorrido en la PP, se recolectaron algunas respuestas negativas referentes a la información inicial que brinda el profesional tutor de cada centro.

CA43: *“No todos, pero un par no explico con claridad ni la primera vez la forma de realizar ciertas actividades por ende la practicante debía hacerlo a su forma para que luego fuera corregido por el tutor”.*

Sobre las Docentes Universitarias

A continuación, se detalla lo relevado respecto a las opiniones del alumnado sobre lo percibido a las funciones de los docentes universitarios (DU).

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a las funciones de los docentes: [$\alpha = 0,951$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 61 se exponen los estadísticos (Mínimo, Máximo, media y Desvío estándar) sobre lo percibido, respecto a la función docente, al finalizar la PP.

Tabla 61- Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a la función del docente universitario

Funciones del Docente Universitario	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clarificó la importancia de los contenidos de la PP	1,0	5,0	4,0	,955
2. Procuró adaptarse a la preparación previa de su alumnado	1,0	5,0	4,1	,942
3. Transmitió interés por la PP y la LN	1,0	5,0	4,4	,993
4. Explicó la organización y desarrollo de la asignatura	1,0	5,0	4,1	1,055
5. Fue nexo entre las instituciones de cada área y FBCB	1,0	5,0	4,0	1,207
6. Escuchó, acompañó e intervino en caso de dificultades en el desarrollo de la PP	1,0	5,0	4,1	1,080
7. Estuvo dispuesto y atendió correctamente los horarios de consulta en espacios establecidos	1,0	5,0	4,2	1,056
8. Brindó asesoramiento disciplinar y específico	1,0	5,0	4,1	1,172

Nota: LN (licenciatura en Nutrición). DS (desvío estándar)

En la tabla precedente las apreciaciones superan, en todos los casos, el valor 4,0. El enunciado con mayor puntuación correspondió a *Transmitió interés por la LN* ($\bar{X}=4,4$); seguido de la *Tuvo disposición en las consultas* ($\bar{X}=4,2$). Se infiere, lo esencial que resulta para el alumnado la orientación y monitoreo de los DU. Según Sagastume y Alexander (2004), la orientación profesional debe mejorar la calidad de la educación, a través de asesoramiento y apoyatura al estudiante en modelos flexibles.

Análisis cualitativo de los resultados

El alumnado aportó sus comentarios respecto a la percepción del vínculo con el docente de la universidad. Se destacaron los encuentros en los seminarios y los espacios de consulta.

“Los encuentros de prácticas siempre fueron interesantes para el acompañamiento y desarrollo de las mismas” (CA44).

“S. tuvo un comportamiento excelente, siempre me solucionó los problemas” (CA N° 22).

“Atendieron siempre las consultas” (CA24).

“Fueron una guía para los momentos de dudas respecto al desarrollo de la práctica” (CA36).

“Los docentes de la PP me brindaron la información necesaria y pude contar con su apoyo en los momentos que necesitaba” (CA42).

Se enfatizaron los enunciados que implican encuentros, consultas y acompañamiento al estudiante. A decir de Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2013), la experticia del docente, el acompañamiento, la guía y dirección del practicante, el uso de la práctica reflexiva en las

estrategias de la formación de este puede resultar finalmente, en la adquisición de competencias profesionales.

V- Con respecto a la Evaluación

En este apartado, inicialmente se presentan los resultados en cuanto a las opiniones sobre el método de evaluación. Luego, se indican las percepciones del alumnado respecto a las competencias evaluadas.

Evaluación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la evaluación [$\alpha = 0,872$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 4 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Los estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado sobre el método de evaluación se detallan en la tabla 62.

Tabla 62- *Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado respecto a la evaluación de la Práctica Profesional*

Enunciados	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. El método de evaluación del curso fue claro.	2,0	5,0	4,2	,914
2. La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados.	2,0	5,0	4,1	,840
3. La evaluación fue adecuada y guardó relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.).	2,0	5,0	4,2	,910
4. El método de evaluación fue justo.	2,0	5,0	4,1	,983

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, se exhiben los resultados de las percepciones del alumnado sobre la evaluación. Se puntuaron con valores más elevados los enunciados *El método de evaluación del curso fue claro*; *La evaluación fue adecuada y guardó relación con el tipo de tareas* ($\bar{X}=4,2$); seguidos por *La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados* y *El método de evaluación fue justo* ($\bar{X}=4,1$).

Análisis cualitativo de los resultados

Pocos alumnos respondieron las preguntas abiertas del cuestionario respecto a este tema. Sin embargo, una alumna consideró:

“La evaluación fue adecuada, plasmando en cada trabajo requerido diferentes contenidos en relación al área de PP” (CA9).

Por otra parte, una de las estudiantes cuestionó, en forma general, la evaluación de la PP:

“No estoy de acuerdo en algunos apartados. Sin embargo, en general fue aceptable” (CA 20).

Competencias evaluadas

Con respecto a las competencias evaluadas, se exponen los resultados obtenidos. En primer lugar, el análisis de fiabilidad para el apartado; luego se presentan los resultados cuantitativos de las competencias intelectuales, de organización, de comunicación e interpersonales. Por último, los resultados cualitativos en el mismo orden.

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto las competencias a evaluar de PP: [$\alpha = 0,902$ (percepciones)] indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 15 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 63 se exponen los estadísticos referidos a las percepciones del alumnado sobre competencias evaluadas: intelectuales, organizacionales, de comunicación e interpersonales.

Tabla 63- *Estadísticos descriptivos de las percepciones del alumnado sobre competencias evaluadas en la Práctica Profesional*

	Mínimo	Máximo	Media	DS
Competencias Intelectuales (CI)				
Conocimientos teóricos	2,0	5,0	4,1	0,834
Análisis	2,0	5,0	4,0	0,794
Síntesis	2,0	5,0	3,8	0,761
Valoración crítica	2,0	5,0	4,2	0,842
Solución de problemas	3,0	5,0	4,4	0,715
Competencias Organizacionales (CO)				
Trabajar Independientemente	2,0	5,0	4,4	0,742
Iniciativa	3,0	5,0	4,5	0,687
Gestión de Tiempo	2,0	5,0	4,2	0,924
Competencias Comunicacionales (CC)				
Comunicación Oral	2,0	5,0	4,5	0,718
Comunicación Escrita	1,0	5,0	3,9	1,209
Utilización de Recursos Disponibles	2,0	5,0	4,1	0,9
Competencias Interpersonales (C.Int.)				
Trabajar con otros	3,0	5,0	4,7	0,562
Motivar a compañeros, profesionales	2,0	5,0	4,3	0,866
Motivar a Pacientes	2,0	5,0	4,4	0,744
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones	2,0	5,0	4,6	0,677

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla precedente se exhiben las apreciaciones finales de los estudiantes respecto a las competencias evaluadas. Se obtuvo, en todos los ítems, valores altos en las medias (mayores a 3,8).

En las Competencias Intelectuales (CI), el enunciado más ponderado fue *Solución de problemas* ($\bar{X}=4,4$); mientras que el menos puntuado correspondió a *Síntesis* ($\bar{X}=3,8$).

Respecto a las percepciones sobre las Competencias Organizacionales (CO), se obtuvo elevado valor para *Iniciativa* ($\bar{X}=4,5$), *Trabajar independientemente* ($\bar{X}=4,4$), y *Gestión de tiempos* ($\bar{X}=4,2$). Es decir que los estudiantes percibieron satisfactoriamente las evaluaciones de las competencias mencionadas.

En cuanto a las percepciones sobre las Competencias Comunicacionales (CC), los ítems fueron evaluados en orden decreciente de la siguiente manera: *Comunicación oral* ($\bar{X}=4,5$), *Utilización de Recursos Disponibles* ($\bar{X}=4,1$); *Comunicación Escrita* ($\bar{X}=3,9$). Esto puede deberse a que las dos primeras competencias ponderadas, comprenden diversas etapas que se deben resolver en tiempo acotado (anamnesis, evaluación nutricional, diagnóstico alimentario, educación nutricional, lograr metas consensuadas y entrega de material educativo de apoyo a las indicaciones) (Roncancio, 2019). Por lo que el alumnado percibe el mayor entrenamiento y evaluación de dichas competencias.

Por último, las percepciones de las competencias interpersonales (C.Int.) son evaluadas con valores altos los enunciados *Trabajar con otros* ($\bar{X}=4,7$) y *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones* ($\bar{X}=4,6$). Esta valoración se debería a la importancia otorgada al tratamiento integral de los casos y/o individuos, en el cual se vislumbra un nuevo enfoque donde los vínculos son relevantes, y que implica por parte del profesional nutricionista un estrecho apoyo y orientación del paciente, en lugar de “instrucción” sobre temas nutricionales (Pico, Soto Montesano y Blasi, 2017).

Análisis cualitativo de los resultados

Algunas respuestas reforzaron los resultados anteriores.

En cuanto a las CI:

“Siento que lo que más nos evaluaron fue como reaccionábamos ante un conflicto sobre todo en el área de servicio. Y los contenidos teóricos que teníamos” (CA32).

“Considero que se evaluó la puesta en marcha de los distintos conocimientos teóricos aplicados a la práctica en la resolución de problemas en los distintos ámbitos” (CA36).

“Creo que se buscaba evaluar la capacidad de resolver diferentes problemas que se pudieran presentar en los distintos lugares de práctica, teniendo en cuenta los conocimientos teóricos para dicha resolución” (CA12).

“Más allá de saber la teoría uno debe saber aplicarlo de la mejor manera ante cada situación” (CA21).

Respecto a las CO, CC y C Int., se hallaron los siguientes comentarios del alumnado:

“Consideraban sobretudo la iniciativa nos evaluaban en las tres rotaciones” (CA32).

“Es importantísimo poder comunicarse bien con los demás” (CA22).

“Se ha evaluado el desempeño tanto en la parte escrita como en la oral cuando se desarrollaban las distintas actividades” (CA44).

Como se observa en estos resultados, las competencias más apreciadas por este grupo son solución de problemas, iniciativa y adaptación a diferentes situaciones. En este sentido, cuando se trata de la evaluación de competencias, es necesario definir las específicas para el campo de estudio y diferenciar componentes del conocimiento y habilidades (Bergsmann, Schultes, Winter, Schober y Spiel, 2015). En la misma línea, autores (Cotton, 2001; Stasz, 1998), afirman que para el mercado laboral se necesitan habilidades como la solución de problemas, la comunicación y la capacidad para trabajar en equipo, complementando las habilidades específicas al trabajo, las cuales pueden ser adquiridas a través de la educación o de la experiencia (García Manjón y Pérez López, 2008).

PERCEPCIONES DE LAS TUTORAS

Los datos se organizaron en siete secciones: *Sobre los objetivos y la organización; Sobre los contenidos de la PP; Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP; De las funciones del Tutor; De las relaciones entre los distintos agentes de PP; De las relaciones con el alumnado de PP y Con respecto a la Evaluación.*

Cada una de las secciones se presentará con 3 ítems: *Fiabilidad. Alfa de Cronbach; Análisis cuantitativo de los resultados; Análisis cualitativo de los resultados.*

I- Sobre los objetivos y la organización

Este ítem, se presenta en dos apartados. En primer lugar, se exponen las percepciones de las tutoras sobre los *Objetivos y organización de la Práctica Profesional (PP)*; y en segunda instancia, respecto a los *roles del Licenciado en Nutrición priorizados.*

Objetivos y organización de la Práctica Profesional (PP) cumplimentados

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el primer apartado, respecto a los objetivos y organización de la PP cumplimentados [$\alpha = 0,822$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presenta muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a objetivos y organización de la PP se exhiben en la tabla 64.

Tabla 64- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los objetivos y organización de la Práctica Profesional

Percepciones	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Los objetivos de la asignatura fueron cumplidos.	3,0	5,0	4,3	,647
2. La información sobre el programa, fue suficiente.	3,0	5,0	4,0	,632
3. El plan de trabajo, fue adecuado.	2,0	5,0	3,9	,831
4. El sistema de evaluación, fue conveniente.	3,0	5,0	4,2	,603
5. El horario fue el adecuado.	4,0	5,0	4,4	,505

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, la mayor ponderación correspondió al ítem *El horario fue el adecuado* ($\bar{X}=4,4$); y en orden decreciente: *Los objetivos de la asignatura fueron cumplidos* ($\bar{X}=4,3$), y *El sistema de evaluación es conveniente* ($\bar{X}=4,2$). De acuerdo con Guerra Martín y Borrero Riego (2018), en el caso de existir una falta de formación en materia de gestión y planificación de la acción tutorial, dará lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje poco eficiente.

Análisis cualitativo de los resultados

Las tutoras demandaron contar con una planificación que asegure su rol, debido a que algunas actividades planificadas, no se concretaron por falta de tiempo. A continuación, se presentan, en forma textual, algunos ejemplos de sus comentarios. Se indica el Cuestionario Tutoras (CT), seguido por el número que las identifica.

CT5: “*Por cuestiones de tiempo y coordinación, no cerramos todas las actividades propuestas*”.

CT4: “*El tiempo de práctica es corto para el trabajo en territorio*”.

Además, manifestaron falta de información con respecto a las actividades de la asignatura:

CT8: “*Necesitaría más información acerca de las actividades de la cátedra*”.

De acuerdo con lo manifestado por Saura-Llamas, Galcerá-Tomás, y Botella-Martínez (2014), en un estudio sobre tutorías en medicina familiar, se coincide en que es esencial entre otros aspectos, la planificación de actividades y la organización de las sesiones.

Roles del Licenciado en Nutrición priorizados

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α respecto a los roles del Licenciado en Nutrición priorizados en la PP [$\alpha = 0,632$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 5 ítems considerados, presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 65, se presentan los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los roles priorizados en la PP.

Tabla 65- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los roles priorizados en la Práctica Profesional

Áreas	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Educación-Comunicación	3,0	5,0	4,5	,688
2. Servicio de Alimentación	1,0	5,0	3,6	1,027
3. Clínica	1,0	5,0	3,9	1,375
4. Industria	1,0	5,0	1,8	1,250
5. Investigación	1,0	5,0	2,8	1,401

Nota: (desvío estándar)

El enunciado más valorado fue Educación-Comunicación ($\bar{X}=4,5$), seguido por Clínica ($\bar{X}=3,9$) y Servicio de Alimentación ($\bar{X}=3,6$). Las tutoras destacaron el rol educativo debido a la importancia brindada, en cada centro de PP, a la promoción de alimentación y nutrición. Esto condice con un estudio realizado en Córdoba donde emergió el valor otorgado a la tarea educativa del Licenciado en Nutrición (Navarro y Del Campo, 2015).

Análisis cualitativo de los resultados

En los centros de PP se percibió la priorización, en mayor medida, del rol en Educación-Comunicación del Lic. N. Algunas tutoras así lo expresaron:

CT1: *“En este caso en el lugar de práctica las alumnas desarrollaron muy bien las áreas de educación-comunicación y clínica, debido a que en el lugar se debía hablar siempre con los abuelos y aquellos que se los podía pesar y medir se realizaban esas tomas”*.

CT11: *“Me parece importante la educación y comunicación, ya que son los pilares para el desempeño como futura licenciada, al igual que clínica porque muchos de los contenidos son necesarios para poder realizar adecuadamente las prácticas”*.

Otras opinaron sobre la incorporación progresiva de otras incumbencias a la PP.

CT5: *“Las principales acciones son de educación comunicación, y en menor medida servicio/clínica. Este año además realizamos investigación en una rotación”*.

En este sentido, son frecuentes las opiniones que los hábitos alimentarios son percibidos como un factor primordial en la prevención de enfermedades y la promoción de la salud. Debido a esto, las tutoras vinculan la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como la herramienta que articula el conocimiento científico y las prácticas en salud.

El rol menos percibido fue en la Industria. Este hallazgo se relacionaría con la escasa cantidad de centros de PP que se disponen en esta área. Este aspecto, es una limitación que presenta la asignatura, en especial por el avance en la ciencia de la nutrición y el desarrollo de productos alimentarios. En otros ámbitos se incluye al nutricionista al sector industrial, como parte de un equipo interdisciplinario, ya que tiene la competencia de colaborar y desarrollar tareas relevantes en materia de mejora de productos, control de calidad, etiquetado nutricional, educación y capacitación (Rodríguez y Ureña, 2007).

II- Sobre los contenidos de la PP

En esta sección se interroga sobre el desarrollo de los contenidos, la utilización del reglamento y el aporte de alguna sugerencia para el desarrollo de la PP.

Acorde a los resultados obtenidos en este apartado, seguidamente, se presentan la *Fiabilidad de los datos*, *Alfa de Cronbach* y el *Análisis cualitativo de los resultados*.

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto los contenidos de la PP [$\alpha = -,143$, (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 3 ítems considerados para las percepciones, no presentan correlación.

Análisis cuantitativo de los resultados

Si bien se tiene en cuenta que los valores de α presentan muy baja fiabilidad se detallan los siguientes resultados:

- La totalidad de las tutoras (11) percibieron haber desarrollado los contenidos para el espacio de PP.
- Sobre el uso de reglamento, sólo 2 tutoras respondieron no haberlo necesitado, mientras que las otras 9 lo implementaron

Análisis cualitativo de los resultados

Cada tutora priorizó los contenidos de acuerdo con el área de desempeño. Lo anteriormente expresado fue mencionado en algunos comentarios:

CT3: “Solo los del área educación comunitaria”.

CT6: “Se realizaron actividades, pero sobre todo en área promoción y consultoría a los empleados de la empresa”.

Sin embargo, otras tutoras mencionaron la diversidad de contenidos que involucran las diferentes áreas:

CT1: “Debido a que las alumnas debían siempre realizar un seguimiento a cada residente del geriátrico, tomando peso, talla, observando resultados de análisis bioquímicos, historias clínicas, brindaron consejos nutricionales. Realizaron charlas y talleres de cocina”.

CT5: “¡Sí! se trabajaron contenidos de todas las áreas (comunicación-educación; consultoría-asesoría, servicio de alimentación e investigación)”.

Al indagar sobre los contenidos que no lograron desarrollar, dos tutoras respondieron: “contenidos de análisis sensorial” y las “actividades de las áreas de investigación e industria”. Se preguntó el motivo y fue atribuido al tiempo destinado a cada área.

CT6: “Muchas veces por falta de tiempo, el diagnóstico de la comunidad no se realiza en profundidad o de forma participativa”.

CT4: “Según la dinámica de población, se van presentando distintos casos y enfermedades según la rotación, por lo que no siempre se ve todo”.

Al indagar los motivos de la implementación del reglamento, la mayoría respondió para ordenar y acompañar a los practicantes. CT1: "Para tener en cuenta lo que se debe cumplir en el transcurso de las practicas"; CT4: "Me permite saber qué pedir al alumno en cumplimiento de horas, entrega de informes, asistencias"; CT3: "Para organizar al alumno".

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

En primer lugar, se presentan los resultados respecto a los Recursos Bibliográficos (RB) percibidos como más utilizados en la PP.

Recursos Bibliográficos

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α , respecto a los RB utilizados durante la PP [$\alpha = 0,632$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 8 ítems considerados para las percepciones, presentan fiabilidad

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 66, se exhiben los estadísticos descriptivos de las percepciones de tutoras sobre recursos bibliográficos más utilizados.

Tabla 66- Estadísticos descriptivos de las percepciones de tutoras sobre recursos bibliográficos

Percepciones	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)	2,0	5,0	3,6	,809
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor	2,0	4,0	3,5	,688
3. Apuntes o fotocopias de compañeros	1,0	4,0	2,7	,905
4. Guías y trabajos prácticos	1,0	4,0	3,3	1,009
5. Recursos audiovisuales	1,0	4,0	3,0	,894
6. Tecnologías de la Información y comunicación	2,0	5,0	3,7	,905
7. Artículos de revistas científicas	2,0	5,0	3,7	,905
8. Diarios y revistas de divulgación	1,0	4,0	2,9	,944

Nota: DS (desvío estándar)

Conforme a la tabla anterior, los enunciados *Tecnologías de la información y comunicación* y *Artículos de revistas científicas* obtuvieron los valores de las medias más altos ($\bar{X} = 3,7$); mientras que la media menor fue para *Apuntes o fotocopias de compañeros* ($\bar{X} = 2,7$). Ninguna media supera el valor 4. Con respecto al primero, esto se debería a que el uso de recursos tecnológicos es una herramienta reconocida y accesible para la mayoría de los individuos de la sociedad actual. Sin embargo, Martínez Figueira y Raposo Rivas (2010), expresan en su estudio, que el uso de las tecnologías de la información y comunicación, en la PP y en la acción tutorial, es modesto a pesar de que se le concede gran importancia como instrumento. Respecto a los artículos científicos, en cualquier nivel es imprescindible sustentar los conocimientos en fuentes fiables, como también actualizarse, sobre todo en el ámbito de las ciencias de nutrición cuyos avances son frecuentes. En este sentido, los tutores y/o docentes

tienen que convertirse en “buscadores” de las referencias más idóneas y actualizadas para fundamentar su trabajo, así como la orientación del alumnado. A decir de Carlino (2007), no es suficiente que los profesores determinen qué han de leer los alumnos, sino también reflexionar sobre los objetivos de la bibliografía elegida a fin de comunicar a los estudiantes para qué y por qué leen.

Análisis cualitativo de los resultados

En cuanto a la pregunta si utilizaron otros RB, varias tutoras coincidieron sobre la riqueza de la experiencia en terreno, como lo muestran los siguientes enunciados.

CT3: “A partir de cursos o material que se reparte en el centro de salud u otros profesionales”.

CT5: “Material elaborado en el área, y experiencia profesional”.

CT9: “La práctica concreta, actividades ya desarrolladas, vinculo y experiencias en el terreno”.

Esto coincide con un estudio de Thompson-Rogers, Joy Davis, Davis-Maye y Turner, (2018), quienes sugirieron que los tutores benefician al alumnado y estimulan el crecimiento profesional cuando comparten sus experiencias.

Una de las tutoras señaló su desconocimiento:

CT6: “El cuestionario no se adecua a la práctica en territorio, no puedo responder si estoy de acuerdo o no con el material dado que no sé qué material usan en la cátedra de práctica”.

Esta situación indica la falta de información o lectura de los documentos de PP, que se ponen a disposición del alumnado y de las tutoras.

Seguidamente se presentan los resultados de la percepción de la utilización de Recursos Didácticos (RD) por Área.

Recursos Didácticos Área Educación-Comunicación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Educación-Comunicación de la PP [$\alpha = 0,895$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 10 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 67, se muestran los estadísticos descriptivos de las percepciones respecto a la utilización de RD en el Área Educación-Comunicación.

Tabla 67- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Educación- Comunicación

Percepciones Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1.Clases expositivas	1,0	5,0	2,2	1,537
2.Talleres	1,0	5,0	4,0	1,549
3.Empleo de Recursos audiovisuales	1,0	5,0	3,0	1,673
4.Tecnologías de Información y comunicación	1,0	4,0	2,3	1,272
5.Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	3,0	1,483
6.Jornadas de capacitación	1,0	5,0	2,9	1,640
7.Revisiones bibliográficas	1,0	5,0	2,9	1,700
8.Juegos	1,0	5,0	3,4	1,206
9.Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición	1,0	4,0	2,5	1,368
10.Campañas de divulgación para la ciudadanía	1,0	5,0	3,4	1,629

Nota. DS (desvío estándar)

La media con mayor valor otorgado fue para *Talleres* ($\bar{X}=4$), seguido de *Juegos* y *Campañas de divulgación de la ciudadanía* ($\bar{X}=3,4$). Esto se debería a la elección de RD que permiten la participación activa de la población en general, facilitando la transmisión de la información y los mensajes de salud en las poblaciones destinatarias. Barragán Lizama, Hurtado Barba y Priego Alvarez (2013) mencionan que una de las principales ventajas y herramientas del Licenciado en Nutrición en la comunidad es la de ejercer la función educadora como forma de vinculación con el entorno, ya que pretenden transmitir conocimiento a la comunidad en busca de un cambio positivo en el estilo de vida de sus integrantes.

Análisis cualitativo de los resultados

Las opiniones de las tutoras demostraron su postura respecto a la elección de RD en el Área Educación-Comunicación. Lo expresado por la T5, se fundamentó en la posibilidad de utilización de recursos participativos para todas las poblaciones:

CT5: “Se utiliza más, todo lo que sea taller, jornadas (como la jornada de Diabetes), charlas de Lactancia Materna. En todo lo que se realiza durante el año se hace participar al alumno practicante y elaborar material. Con los niños se trabaja de forma lúdica”.

La misma tutora mencionó, como otro recurso importante, a las campañas de divulgación para la ciudadanía:

CT5: “Las carpas de Detección de Factores de Riesgo son una forma de educar, brindar información a la comunidad”.

Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Servicio de Alimentación de la PP [$\alpha = 0,946$ (percepciones),] indican que los resultados de opinión de

las 11 tutoras, respecto a los 8 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 68, se muestran los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras sobre los recursos didácticos en el área Servicio de Alimentación.

Tabla 68- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras sobre los recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación*

Percepciones de las Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	1,0	5,0	2,4	1,629
2. Talleres.	1,0	4,0	2,1	1,300
3. Recursos audiovisuales	1,0	4,0	1,9	1,136
4. Tecnologías de información y comunicación	1,0	4,0	2,0	1,183
5. Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	2,2	1,471
6. Jornadas de capacitación	1,0	4,0	2,3	1,489
7. Buenas prácticas de Manufactura (BPM)	1,0	5,0	2,6	1,748
8. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	1,0	4,0	2,1	1,300

Nota. DS (desvío estándar)

Es llamativo que todos los ítems presentan valores inferiores a 2,6. Esto significaría que las tutoras observaron escaso empleo de RD en este campo.

Lo más apreciado fue *Buenas prácticas de manufactura (BPM)* ($\bar{X}=2,6$). La mayor percepción se debería a que estas prácticas son obligatorias para el personal gastronómico. En ese sentido Carrasco, Guevara y Falcón (2013), acuerdan la necesidad de desarrollar capacitaciones constantes a fin de lograr la persistencia de los conocimientos sobre *BPM* y la supervisión de su aplicación por parte de los manipuladores de alimentos a fin de prevenir enfermedades transmitidas por alimentos.

Análisis cualitativo de los resultados

La escasa percepción de RD empleados podría deberse a que es un espacio de actividades rutinarias donde, a través del trabajo cotidiano, se repasan y aplican contenidos de las cátedras relacionadas. En este contexto las tutoras comentaron:

CT5: “*En el servicio se realiza fundamentalmente práctica en campo (elaboración de mosaicos, estandarización de recetas, órdenes de compra, control de temperatura) y trabajos prácticos de diferentes temáticas*”.

CT8: “*Particularmente en esta área son pocas las instancias de capacitación exclusiva. A lo largo de la práctica se aplican constantemente los conocimientos ya trabajados en el cursado*”.

CT10: “*Servicio de alimentación no es la práctica propiamente dicha que se realiza aquí, pero al estar en un hospital que tiene servicio de alimentación, aprovecho para repasar algunos contenidos*”.

Recursos Didácticos. Área Clínica

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Clínica de la PP [$\alpha = 0,929$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 10 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 69, se registran los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras sobre los RD en el Área Clínica.

Tabla 69- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Clínica*

Percepciones Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas	1,0	5,0	2,2	1,401
2. Talleres	1,0	5,0	2,9	1,578
3. Recursos Audiovisuales	1,0	5,0	2,7	1,348
4. Tecnologías de información y comunicación	1,0	4,0	2,2	1,401
5. Jornadas interdisciplinarias	1,0	5,0	3,2	1,471
6. Revisión Bibliográfica	1,0	5,0	3,1	1,578
7. Jornadas de capacitación	1,0	5,0	2,5	1,572
8. Discusión de casos, ateneos.	1,0	5,0	2,7	1,489
9. Elaboración de dietas, planes alimentarios	1,0	5,0	3,0	1,732
10. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición	1,0	4,0	2,2	1,250

Nota: DS (desvío estándar)

Acorde con la tabla precedente los mayores valores correspondieron a *Jornadas interdisciplinarias* ($\bar{X}= 3,2$) y *Revisiones bibliográficas* ($\bar{X}=3,1$). En tercer lugar, se ubicó *Elaboración de dietas y planes alimentarios* ($\bar{X}=3,0$).

Las tutoras tienen cierto recorrido dentro del ámbito donde se realiza la PP, por lo que posibilitaría el establecimiento de redes con los demás profesionales para el diseño de actividades y RD atractivos e interdisciplinarios.

Análisis cualitativo de los resultados

En algunos centros el empleo de RD específicos del Área Clínica podría estar representado por otras intervenciones; así lo manifestaron dos de las tutoras:

CT1: "...en este caso al ser abuelos que se encuentran viviendo en un geriátrico las mayores estrategias que se pueden hacer son talleres de cocina, charlas a los abuelos sobre distintos temas, en donde ellos se distraen un rato y se sacan algunas dudas. Con respecto a la

elaboración de dietas, ellos tienen un mosaico cíclico de 14 días donde a su vez se tiene en cuenta sus patologías”.

CT5: “No es la clínica habitual de consultorio sino intervenciones comunitarias”.

Estos comentarios acuerdan con la idea que el Lic.N., fundamenta su ejercicio profesional en un marco ético y multidisciplinario para responder con calidad y compromiso a las necesidades sociales de alimentación y nutrición presentes y futuras (Flores Solís y Novelo de López, 2012).

Recursos Didácticos. Área Industria

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Industria de la PP [$\alpha = 0,989$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 12 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los recursos didácticos en el Área Industria se presentan en la tabla 70.

Tabla 70- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los Recursos Didácticos. Área Industria*

Percepciones Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	1,0	4,0	1,4	,924
2. Talleres.	1,0	4,0	1,5	1,214
3. Recursos audiovisuales.	1,0	5,0	1,6	1,433
4. Tecnologías de información y comunicación.	1,0	4,0	1,7	1,272
5. Jornadas interdisciplinarias.	1,0	5,0	1,7	1,421
6. Jornadas de capacitación.	1,0	4,0	1,6	1,206
7. Trabajo en laboratorios.	1,0	4,0	1,5	1,036
8. Diseño y formulación de alimentos.	1,0	5,0	1,5	1,214
9. Buenas prácticas de Manufactura (BPM).	1,0	5,0	1,8	1,601
10. Control de calidad.	1,0	5,0	1,9	1,640
11. Análisis sensorial de los alimentos o productos.	1,0	4,0	1,5	1,036
12. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición.	1,0	4,0	1,6	1,120

Nota. DS (desvío estándar)

En la tabla precedente, los valores de las medias son iguales e inferiores a 1,9. La ponderación más elevada correspondió para *Control de calidad* ($\bar{X}=1,9$). Los ítems menos apreciados pueden deberse a la escasa representación de las tutoras en el área. Sin embargo, se lo considera importante ya que tiene en cuenta una de las incumbencias más actuales del Licenciado en Nutrición.

Análisis cualitativo de los resultados

Las tutoras, en su mayoría, no realizaron comentarios. La ausencia de respuestas podría deberse a que, en gran medida, el área no está representada (sólo 1 centro de PP), y/o al posible desconocimiento del tema.

Recursos Didácticos. Área Investigación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Investigación de la PP [$\alpha = 0,971$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 11 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 71 se exponen los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los RD en el Área Investigación.

Tabla 71- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a los Recursos Didácticos. Área Investigación*

Percepciones de las Tutoras.	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	1,0	4,0	1,5	1,036
2. Talleres.	1,0	4,0	1,5	1,036
3. Tecnologías de información y comunicación (TIC).	1,0	4,0	1,5	1,036
4. Jornadas interdisciplinarias.	1,0	3,0	1,4	,809
5. Jornadas de capacitación.	1,0	4,0	1,5	1,036
6. Revisión Bibliográfica.	1,0	5,0	1,7	1,348
7. Trabajo en laboratorios.	1,0	5,0	1,5	1,293
8. Diseño y formulación de alimentos.	1,0	4,0	1,5	1,036
9. Diseño de proyectos de investigación.	1,0	5,0	1,9	1,640
10. Redacción de papers o artículos científicos.	1,0	5,0	1,8	1,471
11. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	1,0	5,0	1,5	1,293

Nota. DS (desvío estándar)

Según la tabla precedente, los valores en todos los enunciados no superan el valor 1,9. Esto se debería a que pocas instituciones desarrollan la PP en el área. El RD percibido por los tutores con más valor fue *Diseño de proyectos de investigación* ($\bar{X}=1,9$) y *Redacción de papers o artículos científicos* ($\bar{X}=1,8$).

Análisis cualitativo de los resultados

Las tutoras percibieron escaso empleo de RD. Sin embargo, hay opiniones respecto al manejo de competencias relacionadas. Dos encuestadas realizaron los siguientes comentarios:

CT5: “*En el espacio pudimos realizar procesamiento de datos, manejo del formulario creado en epi-*nfo**”.

CT3: “*Se relevaron datos, pero no fueron sistematizados por falta de tiempo*”.

Si bien se realizan intervenciones poco frecuentes en el Área Investigación, las mismas no son consolidadas en el trayecto. Desde este punto de vista, algunas tutoras entienden que la investigación está presente en la formación del alumnado que realiza la PP, sin embargo, es necesario reforzar y sistematizar dicho proceso. La sociedad del conocimiento exige de las universidades que, en la formación y en los procesos de enseñanza aprendizaje implicados, garanticen la adquisición de un estilo de pensamiento independiente, crítico y con capacidad discriminativa y creadora (Díaz-Narváez y Calzadilla-Núñez, 2016).

IV- De las funciones del Tutor

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado percepciones del tutor respecto a sus funciones [$\alpha = 0,940$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 13 ítems considerados, presentan alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 72, se presentan los estadísticos (Mínimo, Máximo, Media y Desvío estándar) de las percepciones respecto a la función tutorial en la PP.

Tabla 72 - Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a la función tutorial

Percepciones de Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Estuvo disponible para los alumnos.	3,0	5,0	4,5	,820
2. Facilitó al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a la documentación de la instancia.	4,0	5,0	4,5	,522
3. Integró al alumno en el centro- Institución.	3,0	5,0	4,5	,688
4. Informó al alumno sobre los servicios de la institución de práctica.	4,0	5,0	4,6	,505
5. Favoreció la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno.	3,0	5,0	4,5	,688
6. Estableció con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza.	3,0	5,0	4,6	,674
7. Revisó las actividades que realiza el alumno en la PP.	3,0	5,0	4,5	,688
8. Tuvo en cuenta los recursos disponibles, así como las dificultades para realizar la PP.	3,0	5,0	4,5	,820
9. Disminuyó progresivamente el papel de guía con el alumno.	3,0	5,0	4,3	,786
10. Identificó junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica.	3,0	5,0	4,1	,539
11. Orientó en la elaboración actividades, proyectos, entre otros.	4,0	5,0	4,5	,522
12. Ayudó al alumno analizar y evaluar sus competencias.	4,0	5,0	4,5	,522
13. Evaluó al alumno.	3,0	5,0	4,5	,688

Nota: DS (desvío estándar)

Como se destaca en la tabla anterior, las percepciones que más ponderaron las tutoras fueron los siguientes ítems: *Informó al alumno sobre los servicios de la institución de práctica*, y *Estableció con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza*. Ambos con una media de $\bar{X}=4,6$.

Llama la atención que casi todas funciones fueron bien percibidas (\bar{X} = mayor a 4). Esto se debería a que las tutoras consideran, como un proceso equilibrado, la adquisición de conocimientos, técnicas, valores y actitudes, inherente a su función. En este sentido, la función tutorial debe asesorar y ayudar al estudiante en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación (Tiscornia et al., 2019). El valor más bajo registrado correspondió al ítem *Identificó junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica* ($\bar{X}=4,1$). Aquí se detecta la opinión de las tutoras sobre ciertas dudas a la hora de negociar aspectos de evaluación con los estudiantes; un tema considerado de actualidad y debate en el ámbito académico.

Análisis cualitativo de los resultados

Las tutoras resaltaron que la función tutorial se basa en la afectividad y en las relaciones con los practicantes, para generar experiencias de aprendizaje constructivas. 'Como ejemplo de ello se escribe el comentario de CT1.

CT1: “Es muy importante guiar al alumno, que se establezca una relación de confianza, estar disponible para toda consulta que necesite, integrarlo al lugar de la práctica para que se pueda relacionar a su vez con otras áreas, debido a que si la relación alumno-tutor es distante, no es buena, se genera un ambiente tenso y el alumno está en una etapa de aprendizaje y de desarrollo como futuro profesional y de esta manera no lo estaríamos ayudando a desarrollarse como futuro licenciado en nutrición y lo estaríamos perjudicando”.

Otra tutora, delegó en la Universidad el trabajo sobre aspectos actitudinales:

CT4: “Trabajar desde la universidad los aspectos actitudinales, que prioricen sus PP (por ahí cursan o deben rendir demasiadas cosas), pero es fundamental que se enfoquen en el momento de prácticas por la responsabilidad que esto requiere y puedan brindarle lo mejor a los lugares donde asiste”.

Asimismo, remarcaron que, dentro de sus funciones, es necesario construir espacios de reflexión:

CT7: “Se podrían realizar instancias reflexivas del proceso de la práctica. Como tutoras lo hemos realizado, pero no en forma sistemática”. En este sentido, a decir de Tiscornia et al. (2019), el docente tutor debe ser un agente activo, que acompañe al estudiante y lo ayude en su desarrollo y aprendizaje global.

V- De las funciones del Docente

Este apartado presenta las percepciones de las tutoras respecto funciones de los docentes de PP.

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado percepciones de las tutoras respecto a las funciones de los docentes de PP [$\alpha = 0,863$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 5 ítems considerados, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 73, se observan los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las funciones de los docentes de PP.

Tabla 73- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las funciones de las docentes de la Práctica Profesional

Percepciones de las Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Se comunicó periódicamente con los docentes de PP.	1,0	5,0	3,3	1,421
2. Participó de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente.	1,0	5,0	3,4	1,502
3. Se relacionó con el resto de los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno.	1,0	4,0	3,0	1,342
4. Se pudo vincular con las Docentes Universitarias.	1,0	4,0	2,5	1,293
5. Estableció relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer la PP del alumno.	1,0	5,0	2,9	1,578

Nota. DS (desvío estándar)

La media más elevada refiere al enunciado *Participó de las actividades que realiza la cátedra PP* ($\bar{X}=3,4$). Con menor puntuación se observa el ítem *Se pudo vincular con los DU* ($\bar{X}=2,5$). Es decir, las percepciones finales al cursado de PP evidenciaron la falta de vinculación con los DU.

Análisis cualitativo de los resultados

Como parte esencial del vínculo con los DU, las tutoras percibieron la importancia y la necesidad de comunicación en forma frecuente.

CT1: *“Es importante estar en contacto con los docentes de las PP para poder ir comentando y mostrando lo que las alumnas fueron realizando, sacarnos dudas y escuchar también lo que las docentes pretenden”.*

CT5: *“Considero que se debe tener contacto más fluido al menos una vez por rotación (tres veces al año) para ir ajustando todo lo que sea necesario sobre la marcha y poder hacer intercambios”.*

En este sentido se percibe un aspecto limitante en el desarrollo de la PP. Al igual que en el estudio de Cisterna-Hidalgo, Cabezas-González e Illesca-Pretty (2018); se observa escasa comunicación con el supervisor universitario, siendo esto un factor obstaculizador del trayecto formativo del futuro profesional.

VI- De las relaciones con el alumnado de PP

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado percepciones de las tutoras respecto a las relaciones con el alumnado que realizó la PP [$\alpha = 0,846$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 6 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 74 se presentan los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desvío estándar) de las percepciones de las tutoras respecto a las relaciones con el alumnado.

Tabla 74- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las relaciones con el alumnado*

Percepciones Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades.	3,0	5,0	4,0	,632
2. Manejaron con solidez conocimientos teóricos.	3,0	5,0	3,8	,603
3. Aplicaron en la PP conceptualizaciones oportunas (intervención).	3,0	5,0	3,6	,674
4. Tuvieron iniciativa y creatividad en las actividades propuestas.	3,0	5,0	3,8	,751
5. Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejaron con cierta independencia, empatía, profesionalismo.	3,0	5,0	3,9	,701
6. Se responsabilizaron con el cumplimiento de las tareas encomendadas.	4,0	5,0	4,2	,405

Nota: DS (desvío estándar)

Los enunciados nº 6, *Se responsabilizaron con el cumplimiento de las tareas encomendadas*, y nº 1, *Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades* ($\bar{X}= 4,2$ y $4,0$ respectivamente), fueron percibidos con mayor estimación. Este hallazgo podría deberse a que las tutoras, en general, pueden identificar situaciones individuales; intereses y evolución personales, que facilitan la motivación del alumnado. Esta clase de datos colaboran para conocer al otro (Puig Cruells, 2004). La relación entre estos agentes debe ser de confianza, respeto y que permita el reconocimiento y aceptación tanto de debilidades como de fortalezas (Tiscornia et al., 2019).

La menor puntuación ($\bar{X}=3,6$) la obtuvo el ítem nº 3, *Aplicaron en la PP conceptualizaciones oportunas (intervención)*. Este resultado asumiría la escasa autonomía del practicante, quien busca el refuerzo y apoyo de su tutor permanentemente.

Análisis cualitativo de los resultados

Si bien los resultados cuantitativos muestran valoraciones elevadas respecto al aspecto actitudinal, una de las tutoras se manifestó acerca de la iniciativa de su alumnado.

CT1: “Que los alumnos se animen a proponer actividades que se puedan llevar a cabo en el lugar de práctica y no solo se limiten a lo que el tutor le dice, para eso se encuentra esta instancia de aprendizaje. En mi caso algunas alumnas no propusieron nada durante su paso por el geriátrico o lo propusieron en el TP para la cátedra, pero no lo llevaron a cabo”.

Por otra parte, señalaron la cantidad de actividades extras realizadas, que le impedirían mayor asistencia y responsabilidad.

CT4: “Que se consulte a tiempo y mayor flexibilidad en las actividades personales para cumplir con la práctica, fueron casos puntuales, en la mayoría de los casos cumplieron con mucha responsabilidad”.

CT5: “En cuanto a la mayor debilidad este año (pero no en todos los que asistieron, sí en algunos) el compromiso, muy pendientes de rendir, de cumplir con materias...”.

CT8: “En mi opinión me encontré con alumnos con muy poca predisposición y por lo general ocupados con otras actividades. En primer lugar, quizás sería óptimo que la práctica se realice con menor carga horaria de materias, o bien incluir instancias de práctica antes del último año de cursado”.

Estos comentarios se asemejan a lo indagado por Sáenz y Pampalone (2018), quienes observaron que uno de los obstáculos más marcados en el proceso de PP, es el cursado simultáneo de varias asignaturas.

Por otra parte, continuando con el comentario del CT5, es expresa la inquietud sobre la relevancia de la necesidad de comprometer al estudiante con el proceso transitado: “...*Se debe enfatizar en la responsabilidad que implica una práctica profesional (es un trabajo) y estar inmersos en instituciones, debe ser prioridad del año*”.

VII- Con respecto a la Evaluación

En primer lugar, se exponen los resultados en cuanto al *Método de evaluación*, y luego las percepciones de las tutoras respecto a las *Competencias evaluadas*.

Método de Evaluación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la evaluación [$\alpha = 0,947$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 4 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 75 presentada a continuación, se muestran los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto al método de evaluación de la PP.

Tabla 75- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto al método de evaluación de la Práctica Profesional*

Percepciones Tutoras	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. El método de evaluación del curso fue apropiado.	3,0	5,0	4,0	,632
2. La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados.	3,0	5,0	3,8	,603
3. La evaluación guardó relación con el tipo de tareas.	3,0	5,0	3,8	,603
4. El método de evaluación fue justo.	2,0	5,0	3,9	,831

Nota: DS (desvío estándar)

La mayor valoración de las tutoras correspondió al ítem *El método de evaluación fue apropiado* ($\bar{X}= 4,0$). Respecto a los enunciados *La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados* y *La evaluación guardó relación con el tipo de tareas*, obtuvieron igual valor medio ($\bar{X}= 3,8$). Estos resultados acuerdan con la idea de Zúñiga González y Cárdenas Aguilera (2014): toda evaluación requiere de claridad de propósitos, objetivos, criterios y estándares.

Análisis cualitativos de los resultados

En este apartado, solamente una tutora realizó el siguiente comentario:

CT1: “Me parece correcto el método de evaluación debido a que se observan varios puntos que deben cumplir los alumnos”.

Competencias Evaluadas

Con respecto a las competencias evaluadas, se exponen los resultados obtenidos. En primer lugar, el análisis de fiabilidad para el apartado; luego se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de las competencias intelectuales, de organización, de comunicación e interpersonales.

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto las competencias evaluadas de PP [$\alpha = 0,868$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 11 tutoras, respecto a los 15 ítems considerados, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 76, se exhiben los estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las competencias evaluadas en la PP.

Tabla 76- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las tutoras respecto a las competencias evaluadas en la Práctica Profesional

	Mínimo	Máximo	Media	DS
Competencias Intelectuales				
Conocimientos teóricos.	4,0	5,0	4,3	,467
Análisis.	3,0	5,0	3,8	,603
Síntesis.	2,0	5,0	3,4	,924
Valoración crítica.	2,0	5,0	3,7	,905
Solución de problemas.	4,0	5,0	4,5	,522
Competencias Organizacionales				
Trabajar Independientemente.	3,0	5,0	3,8	,603
Iniciativa.	3,0	5,0	4,3	,647
Gestión de Tiempo.	3,0	5,0	4,4	,674
Competencias Comunicacionales				
Comunicación Oral.	3,0	5,0	4,0	,831
Comunicación Escrita.	2,0	5,0	4,0	,894
Utilización de Recursos Disponibles.	2,0	5,0	3,8	,874
Competencias Interpersonales				
Trabajar con otros.	1,0	5,0	3,4	1,362
Motivar a compañeros, profesionales.	3,0	5,0	4,0	,701
Motivar a Pacientes.	2,0	5,0	4,0	,944
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones.	3,0	5,0	4,3	,786

Nota: DS (desvío estándar)

En cuanto a las Competencias intelectuales (CI), el valor más alto es otorgado al ítem *Solución de problemas* ($\bar{X}= 4,5$); mientras que el menor al de *Síntesis* ($\bar{X}= 3,4$). En este aspecto se coincide con un trabajo realizado en Chile, donde el tutor acuerda con evaluar la capacidad para enfrentar situaciones y resolverlas (Marrodán, 2009).

Con respecto a las Competencias organizacionales (CO), en orden decreciente de las medias, se puntuaron los siguientes enunciados: *Gestión de tiempo* ($\bar{X}= 4,4$); *Iniciativa* ($\bar{X}=4,3$) y *Trabajar independientemente* ($\bar{X}= 3,8$). Estos valores dan cuenta de apreciaciones favorables en el proceso de PP.

Referente a las Competencias Comunicacionales (CC), la *Comunicación oral* y la *Comunicación Escrita* obtuvieron medias de igual valor ($\bar{X}= 4,0$), seguida de la *Utilización de Recursos Disponibles* ($\bar{X}= 3,8$). Lo percibido se debería a las posibilidades otorgadas a los estudiantes en actividades, jornadas, consultas, entre otros. En este aspecto, se considera que la presentación y sustentación de casos clínicos favorece el desarrollo de competencias de comunicación (Pinilla, 2011).

Por último, las tutoras evaluaron las Competencias Interpersonales (C.Int.), y puntuaron con mayor valor el enunciado *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones* ($\bar{X}= 4,3$), seguido de *Motivar a pacientes* y *Motivar a compañeros, profesionales* ($\bar{X}= 4,0$). Es decir, lo percibido daría cuenta de expectativas iniciales satisfechas. La C.Int. Más ponderada, podría deberse a la toma de decisiones del alumnado en las actividades de la PP. En las mismas se adaptan a

los recursos existentes de cada lugar. Estas competencias destacan a un buen profesional de la salud, por tanto, deberían ser estimuladas al máximo durante la formación universitaria (Baños y Pérez, 2005).

Análisis cualitativo de los resultados

Algunas respuestas de las tutoras refuerzan los resultados anteriores.

En cuanto a las CI, una tutora destacó las situaciones cotidianas a las que el alumnado debe responder:

CT1: “Con respecto a las competencias intelectuales lo que más se pudo desarrollar fue solución de problemas, debido a que en el geriátrico se puede observar el día a día de cada abuelo y cómo evoluciona, por lo que es muy importante estar atenta al problema que presenta así se puede solucionar y favorecer un mejor estilo de vida”.

Referente a las CO una tutora detectó ansiedad del alumnado para resolver situaciones. Así se manifestó en el siguiente comentario:

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

Acerca de las CC se destaca la siguiente respuesta, que atiende las necesidades de la población con quien el alumnado realiza la PP:

CT1: “Con respecto a las competencias de comunicación es muy importante la oral debido a que la principal tarea a desarrollar en el lugar es hablar con el abuelo, estar en contacto con ellos para que manifiesten su situación. También fue muy importante la escrita ya que dependiendo lo que el abuelo manifestó se deja todo constatado en su carpeta de historia clínica de cada uno de los abuelos”.

Si bien en el análisis cuantitativo las C.Int fueron apreciadas con valores significativos, no hubo comentarios de las tutoras respecto a las mismas.

En esta investigación queda reflejada la importancia que las tutoras otorgaron a las competencias genéricas o transversales, ya que el rol del Licenciado en Nutrición incluye competencias profesionales que todo agente de salud debe contemplar. Pinilla (2011), destaca habilidades y actitudes generales como relaciones interpersonales, aprender a hablar en público, creatividad, entre otras; en coincidencia con lo planteado en este estudio. En este sentido se acuerda con Pinilla Roa (2012), quien afirma que un profesional es competente cuando logra desempeñarse con autonomía para solucionar problemas de diversa complejidad; cuando puede interactuar y comunicarse eficazmente con otros para mejorar su calidad de vida y la de otros.

PERCEPCIONES DOCENTES

Los datos se organizaron en siete secciones: *Sobre los objetivos y la organización*, *Sobre los contenidos de la PP*; *Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP*; *De las funciones del Tutor*; *De las funciones del Docente de PP*; *De las relaciones con los alumnos de PP* y *Con respecto a la Evaluación*.

Cada una de las secciones se presentará con tres ítems: *Fiabilidad de los datos*. *Alfa de Cronbach*; *Análisis cuantitativo de los resultados* y *Análisis cualitativo de los resultados*.

I- Sobre los objetivos y la organización

Este apartado se presenta en dos secciones. En primer lugar, se exponen las percepciones de los docentes universitarios sobre los *Objetivos y organización de la Práctica Profesional (PP) cumplimentados*; y en segunda instancia, respecto a los *Roles del Licenciado en Nutrición priorizados*.

Objetivos y organización de la Práctica Profesional (PP) cumplimentados

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a los objetivos [$\alpha = 0,514$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 Docentes Universitarias (DU), respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presentan limitada fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Los estadísticos descriptivos de las percepciones de las DU respecto a objetivos y organización de la PP se presentan en la Tabla 77.

Tabla 77- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a objetivos y organización de la Práctica Profesional*

Percepciones de las DU	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Los objetivos de la asignatura fueron cumplidos.	3,0	5,0	4,0	,816
2. La información sobre el programa, fue suficiente.	4,0	5,0	4,5	,577
3. El plan de trabajo, fue adecuado.	4,0	5,0	4,2	,500
4. El sistema de evaluación, fue conveniente	4,0	4,0	4,0	,000
5. El horario fue el adecuado.	1,0	5,0	3,5	1,732

Nota. DS (desvío estándar)

Según la tabla 77, el mayor valor de la media correspondió al enunciado *La información sobre programa, fue suficiente* ($\bar{X}=4,5$). Luego *El plan de trabajo, fue adecuado* ($\bar{X}=4,2$). Mientras que la menor ponderación, fue para el enunciado *El horario fue adecuado* ($\bar{X}=3,5$). Las apreciaciones dan cuenta del interés por informar claramente sobre los objetivos y organización de la asignatura, en pos de lograr una PP de calidad. Estas opiniones sostienen la importancia que implica la difusión de los programas, contenidos e información en los seminarios de cátedra, consultas y la comunicación viabilizada por la visita de los DU a los centros para el seguimiento de estudiante (Tejada y Carvalho, 2013).

Análisis cualitativo de los resultados

A continuación, se presentan en forma textual, algunos ejemplos de los comentarios. Se indica el Cuestionario de las Docentes Universitarias (CDU), seguido por el número que las identifica.

Las DU percibieron que los objetivos fueron cumplidos. Así lo expresaron:

CDU3: “*Los objetivos de formación de los alumnos fueron cumplidos, aunque la experiencia en cada uno de ellos pueda ser completamente diferente debido a los distintos y variados lugares de práctica*”.

Sin embargo, consideraron que siempre hay aspectos a mejorar en las PP:

CDU1: “*Considero muy acorde todos los aspectos planteados, pero a su vez me parece que siempre hay en todos los ítems cuestiones a mejorar y/o innovar con la finalidad de mejorar la PP*”.

CDU4: “*El sistema de evaluación es un aspecto en constante revisión, cada cohorte y cada grupo de alumnos nos permite una revisión, y adecuarnos para una mejor evaluación*”.

Roles del Licenciado en Nutrición priorizados

Fiabilidad de datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α respecto a los roles del Licenciado en Nutrición priorizados [$\alpha = 0,337$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 docentes universitarias (DU), respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presentan baja fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 78, se describen los estadísticos descriptivos de las percepciones de las DU respecto a los roles priorizados en la PP.

Tabla 78- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a los roles priorizados en la Práctica Profesional*

Percepciones de las Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Educación-Comunicación	3,0	5,0	4,0	,816
2. Servicio de Alimentación	2,0	5,0	3,2	1,258
3. Clínica	2,0	5,0	3,2	1,258
4. Industria	1,0	2,0	1,2	,500
5. Investigación	1,0	4,0	2,2	1,500

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior la media de mayor ponderación se obtuvo para Educación-Comunicación ($\bar{X}= 4,0$). Los siguientes valores correspondieron a las áreas Servicio de Alimentación y Clínica ($\bar{X}= 3,2$). Claramente, las DU pusieron de manifiesto la prioridad del rol de educador. Esto se debería a que, en diferentes ámbitos y actividades de la PP, se incluyen la divulgación de información y pautas educativas. Se evidencia la importancia del rol profesional en las prácticas de promoción y cuidado de la salud, pero además en la capacitación de agentes de

servicios, o en la industria alimentaria. En este aspecto, si bien fue levemente percibido su rol en el Área Industria, se entiende la importancia de la inclusión del nutricionista al sector industrial, ya que tiene la competencia de colaborar y desarrollar tareas relevantes en materia de mejora de productos, control de calidad, etiquetado nutricional, educación y capacitación (Rodríguez y Ureña, 2007).

Análisis cualitativo de los resultados

Algunas DU percibieron que los roles de la Lic.N., se priorizan simultáneamente en toda la PP. Así lo mencionó una DU:

CDU1: *“Durante cada rotación, los alumnos integran las diferentes instancias sin mayores prioridades, es decir, tantos aspectos clínicos, educación e investigación se dan simultáneamente”.*

Acerca del rol en Educación-Comunicación se la consideró un aspecto esencial en la carrera:

CDU3: *“Educación es una función fundamental del Lic.N., se le da prioridad en la formación del estudiante y es un aspecto para entrenar sin dudarle, sin embargo, considero que educación es una práctica que se puede desarrollar en otros ámbitos como hospitales, centros comunitarios, industrias, entre otros, no necesita ser una práctica exclusiva”.*

Respecto al Servicio de Alimentación, la misma docente mencionó que esta área debería ser analizada debido a que el alumnado no puede participar como correspondería:

CDU3: *“Las PP en servicio pierden bastante sentido debido al sistema centralizado adoptado por los hospitales de nuestra ciudad, por lo cual los estudiantes no pueden ver el proceso completo de producción de alimentos, por esto es que tal vez la práctica en tales lugares podría ser complementaria y no la única práctica en servicio que desarrollen los estudiantes”.*

La misma docente (DU3) planteó revisar el rol del Lic. N. en el Servicio de Alimentación, ya que en la actualidad es un rol profesional de renovado interés. En este sentido, la formación en este campo supera la concepción funcional del proceso administrativo, ya que esta perspectiva acota su desempeño profesional a la planificación, dirección, control y evaluación de las actividades de un servicio de alimentación (López, Moreno, Hunot, Ortiz y Aguayo, 2011).

Por último, dos docentes fortalecieron los datos cuantitativos respecto a las áreas Industria e Investigación. Comunicaron la importancia de incluir más estos sectores en la PP:

CDU3: *“Las prácticas en industria e investigación claramente no son prioridad en la formación de los estudiantes, además es evidente que el/la Lic.N., no ha encontrado hasta el momento su lugar en estos espacios. Considero que si se quiere hacer PP en estos lugares se debe incorporar a la industria o al equipo de investigación un profesional que guíe y oriente a los practicantes, para favorecer y fomentar su inserción en el campo”.*

CDU4: “El rol en industria pudo desempeñarse muy poco, considero que por los pocos lugares disponibles para realizar la práctica y a su vez en ellos el poco acceso en actividades donde se pudiera aportar e incorporar aprendizajes relacionados a la carrera”.

II- Sobre los contenidos de la PP

Acorde a los resultados obtenidos en este apartado, seguidamente, se presentan la *Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach, Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.*

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto los contenidos de la PP [$\alpha = ,000$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de los 4 DU, respecto a los 2 ítems considerados para las percepciones, presenta muy baja fiabilidad. Esto puede deberse a la escasa cantidad de encuestadas (4) o de enunciados en el apartado (2).

Análisis cuantitativo de los resultados

En esta sección se indagó, a través de una pregunta dicotómica, sobre la participación de las DU en la planificación y desarrollo de contenidos. Todas las agentes encuestadas (4 DU), percibieron que desarrollaron la mayoría de los contenidos del espacio de PP que participan. Sin embargo, reconocieron que los relacionados con las áreas Industria e Investigación eran deficitarios.

Análisis cualitativo de los resultados

Solo una de las DU consideró la falta de contenidos referidos al Área Servicio de Alimentación.

CDU3: “No se ha podido profundizar sobre pliego de condiciones”.

Otra DU manifestó que el Área Investigación se podría enriquecer si se aprovecharan los datos obtenidos en la PP.

CDU4: “IncurSIONAR en la investigación y publicación de datos obtenidos en el transcurso de las prácticas. El rol en investigación es un desafío que considero muy importante incorporar, pero son escasas las oportunidades de hacerlo”.

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

En primer lugar, se presentan los resultados de las percepciones de las DU respecto a los Recursos Bibliográficos (RB). Luego, los Recursos Didácticos (RD) se diferencian por área.

Recursos Bibliográficos

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α , respecto a los RB utilizados durante la PP [$\alpha = - 0,1281$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 10 ítems considerados para las percepciones, no presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la Tabla 79, se exponen los estadísticos descriptivos de los RB percibidos por las DU.

Tabla 79- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias sobre recursos bibliográficos empleados*

Percepciones Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor).	3,0	5,0	3,8	,957
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor.	1,0	5,0	3,0	1,633
3. Apuntes o fotocopias del compañero.	1,0	3,0	2,0	1,155
4. Guías y trabajos prácticos.	4,0	5,0	4,8	,500
5. Recursos audiovisuales	1,0	3,0	2,5	1,000
6. Tecnología de la Información y Comunicación	3,0	5,0	3,8	,957
7. Artículos de revistas científicas.	3,0	5,0	4,0	,816
8. Diarios y revistas de divulgación.	1,0	3,0	2,5	1,000
9. Información oral por profesores y tutores.	3,0	5,0	4,3	,957
10. Transmisión oral de experiencias.	3,0	5,0	4,3	,957

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se exhiben las percepciones de las DU respecto al empleo de RB. El ítem con mayor media en la apreciación fue *Guías y trabajos prácticos* ($\bar{X}= 4,8$) mientras que la menor resultó para *Apuntes o fotocopias del compañero* ($\bar{X}= 2,0$). La ponderación superior podría relacionarse con la disponibilidad del material al que pueden acceder en forma física u online y que son desarrollados por los profesores desde su experiencia profesional en la puesta en práctica del currículum (Área Moreira, 1994). Lo valioso de estos materiales es que son fruto de la reflexión y actividades del grupo de cátedra, adecuados a las características del contexto de la enseñanza y adaptadas a estudiantes de características específicas (Martínez, 1992).

Análisis cualitativo de los resultados

Las DU, no añadieron comentarios a los resultados anteriores. Solamente una docente sugirió la incorporación de “*materiales aportados por los servicios de la institución*” (CDU1). En este sentido se cree que la diversificación de los recursos atiende a facilitar la adquisición de saberes contemplando los distintos estilos de aprendizaje (Morandi *et al.*, 2018).

Recursos Didácticos. Área Educación- Comunicación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Educación-Comunicación de la PP [$\alpha = 0,968$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 docentes, respecto a los 10 ítems considerados para las percepciones presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En tabla 80, se exhiben los estadísticos descriptivos de las percepciones sobre los recursos didácticos en el Área Educación-Comunicación, según las Docentes Universitarias.

Tabla 80 - Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos empleados. Área Educación- Comunicación

Percepciones Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	1,0	3,0	2,0	,816
2. Talleres.	1,0	5,0	3,2	1,708
3. Recursos audiovisuales.	1,0	4,0	2,7	1,258
4. Tecnologías de información y comunicación	1,0	4,0	3,0	1,414
5. Jornadas interdisciplinarias.	1,0	4,0	3,0	1,414
6. Jornadas de capacitación.	1,0	4,0	2,7	1,258
7. Revisiones bibliográficas.	1,0	3,0	2,0	,816
8. Juegos.	1,0	5,0	3,2	1,708
9. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	1,0	3,0	2,0	,816
10. Campañas de divulgación para la ciudadanía.	1,0	4,0	3,0	1,414

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior se observa que los ítems fueron valorados con medias igual y menor a 3,2, es decir que la percepción fue bastante baja. De todas maneras, los enunciados más ponderados correspondieron a *Talleres* y *Juegos* ($\bar{X}=3,2$). Este hallazgo podría deberse a que en el Área Educación-Comunicación, se priorizan encuentros para el tratamiento de didácticas y formas de transmitir los mensajes, relegando las metodologías e intervenciones tradicionales y conductistas.

Por el contrario, los RD menos apreciados por las DU correspondieron a *Clases expositivas*, *Revisiones bibliográficas* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición* ($\bar{X}=2,0$).

Análisis cualitativo de los resultados

Una docente señaló el *Juego* como una herramienta a utilizar en todas las instancias y poblaciones.

CDU4: “Las instancias de juego, sirvieron no sólo como recurso de Educación Alimentaria Nutricional en pacientes y población sino también en el equipo de salud tanto administrativos y profesionales del lugar de práctica”.

En este aspecto, el juego se convierte en un instrumento de motivación para el aprendizaje (Pimienta Concepción *et al.*, 2018).

Recursos Didácticos. Área Servicio de Alimentación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Servicio de Alimentación de la PP [$\alpha = 0,710$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 8 ítems considerados para las percepciones, presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 81, se detallan los estadísticos descriptivos de las percepciones de las Docentes Universitarias respecto al empleo de Recursos didácticos en el Servicio de Alimentación.

Tabla 81- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación

Percepciones Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	1,0	3,0	1,8	,957
2. Talleres.	1,0	4,0	2,8	1,258
3. Recursos audiovisuales.	1,0	3,0	2,0	1,155
4. Tecnologías de información y comunicación.	1,0	3,0	2,0	1,155
5. Jornadas interdisciplinarias.	1,0	3,0	2,0	1,155
6. Jornadas de capacitación.	1,0	3,0	2,0	1,155
7. Buenas prácticas de Manufactura (BPM).	1,0	3,0	1,5	1,000
8. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	1,0	5,0	2,5	1,915

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla precedente se observa, en general, valores de medias muy bajos. La mayor puntuación obtenida fue en *Talleres* ($\bar{X}=2,8$), seguido de *Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición* ($\bar{X}=2,5$). Si bien, son puntuaciones bajas, la elección de estas herramientas se justificaría con la implementación de seminarios de cátedra donde se debaten temas de actualidad y controversiales sobre nutrición, marketing, alimentos fortificados, entre otros, además de condiciones de infraestructura de servicios.

Llama la atención la baja puntuación otorgada a las percepciones sobre el RD *Buenas prácticas de manufactura* (BPM) ($\bar{X}=1,5$). Esto podría corresponder a la rutina diaria, donde las actividades deben realizarse en un tiempo y con procedimientos determinados, para que el servicio de alimentación se gestione de buena manera.

Análisis cualitativo de los resultados

En cuanto a los comentarios, una docente manifestó la necesidad de socializar y debatir, a través de guías, temas actuales y relacionados a esta área de PP.

CDU3: “*Las prácticas en Servicios de Alimentación son muy variadas por lo que es fundamental que los estudiantes socialicen y problematice sus experiencias para aprender unos de otros, problematizando cada lugar y experiencia con una guía donde se cuestionan temas centrales de la PP (Infraestructura, equipamientos, diseño y aceptación de menús, BPM, marketing, alimentos fortificados)*”.

En los seminarios de la asignatura, sobre esta área, la discusión de temas relacionados a la nutrición encuentra un lugar propicio para el debate.

Recursos Didácticos. Área Clínica

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Clínica de la PP [$\alpha = - 0,597$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 10 ítems considerados para las percepciones, no presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 82, se muestran los estadísticos descriptivos de las percepciones de los DU, respecto al uso de RD en el Área Clínica.

Tabla 82- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Clínica

Percepciones Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Clases expositivas	1,0	5,0	2,5	1,915
2.Talleres	1,0	5,0	3,2	1,708
3.Recursos audiovisuales	1,0	4,0	3,0	1,414
4.Tecnologías de información y comunicación	3,0	4,0	3,2	,500
5.Jornadas interdisciplinarias	3,0	4,0	3,5	,577
6.Revisión Bibliográfica	2,0	5,0	3,5	1,291
7.Jornadas de capacitación	3,0	3,0	3,0	,000
8.Discusión de casos, ateneos	3,0	5,0	4,0	,816
9.Elaboración de dietas	3,0	5,0	4,0	,816
10.Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición	2,0	5,0	3,5	1,291

Nota DS (desvío estándar)

No obstante, la falta de fiabilidad, en la tabla 82, las medias de casi la totalidad de enunciados superaron el valor 3, a excepción de *Clases expositivas* ($\bar{X}=2,5$). Los RD más ponderados correspondieron a *Discusión de casos, ateneos* y *Elaboración de dietas* ($\bar{X}=4$). Esta selección podría deberse a que son herramientas esenciales en el trabajo del Lic.N. Y, además de emplearlos en los centros de PP, se realizan simulaciones reales en los seminarios de la asignatura para aplicar los RD mencionados. Es muy importante que el profesor ponga a disposición del alumnado RD adecuados que sirvan de orientación y apoyo para alcanzar los objetivos y resultados de aprendizaje planteados (Rodríguez Martín, 2017).

Análisis cualitativo de los resultados

Una de las DU aportó otros RD como son *Resolución de trabajos prácticos (TP)* y *Discusión de experiencias*.

CDU3: “Se propone que las consignas de la guía de resolución de TP sea disparador del intercambio de las experiencias de cada estudiante. La disposición en ronda de iguales y la aclaración de que no serán desaprobados en esta instancia los anima a exponer libremente sus experiencias. Además, se los anima a discutir y reflexionar sobre la diversidad de las prácticas en esta área, destacando aspectos positivos y negativos de cada lugar. Es una instancia que los estudiantes valoran positivamente y es de gran aprendizaje”.

En este sentido se potenciarían los RD en el ámbito de PP. Ejemplo de ello son los encuentros y seminarios, en los cuales el aporte individual beneficie el aprendizaje del grupo.

Recursos Didácticos. Área Industria

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Industria de la PP [$\alpha = 0,942$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 tutoras, respecto a los 12 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

Se recuerda que sólo se desarrolló la PP en el Área Industria en un centro. En la siguiente tabla 83, se exponen los estadísticos descriptivos de las percepciones de las Docentes Universitarias respecto al empleo de Recursos Didácticos en el Área Industria.

Tabla 83- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Industria*

Percepción Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Clases expositivas.	1,0	1,0	1,0	,000
2. Talleres.	1,0	3,0	1,5	1,000
3. Recursos audiovisuales.	1,0	1,0	1,0	,000
4. Tecnologías de información y comunicación.	1,0	1,0	1,0	,000
5. Jornadas interdisciplinarias.	1,0	3,0	1,5	1,000
6. Jornadas de capacitación.	1,0	2,0	1,2	,500
7. Trabajo en laboratorios.	1,0	2,0	1,2	,500
8. Formulación de alimentos.	1,0	2,0	1,2	,500
9. Buenas prácticas de Manufactura (BPM).	1,0	3,0	1,5	1,000
10. Control de calidad.	1,0	3,0	1,5	1,000
11. Análisis sensorial de los alimentos o productos.	1,0	3,0	1,5	1,000
12. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.	1,0	1,0	1,0	,000

Nota. DS (desvío estándar)

Se observaron valores notablemente bajos, inferiores a $\bar{X} = 1,5$. Esta apreciación podría incumbir, por un lado, a que esta área de la PP sólo se desarrolló en una institución y, por el otro, a la falta de conocimiento respecto al quehacer del Licenciado en Nutrición en este campo.

Análisis cualitativo de los resultados

La DU1, afirmó que algunos de los RD presentados se aprovechan en otras áreas:

CDU1: “*Algunos aspectos relacionados a industria, quedan reservados para quienes realizan su práctica en Servicio de Alimentación (...). Mi percepción es muy en desacuerdo al no poder utilizar recursos didácticos en esa área*”.

Recursos Didácticos. Área Investigación

Fiabilidad Alfa de Cronbach. Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD en el Área Investigación de la PP [$\alpha = 0,733$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 docentes universitarias (DU), respecto a los 11 ítems considerados para las percepciones, presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, se presenta la tabla 84, con los estadísticos descriptivos sobre la percepción de las DU respecto al empleo de RD en el Área Investigación.

Tabla 84 - Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de recursos didácticos. Área Investigación

Percepción Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1.Clases expositivas	1,0	1,0	1,00	,000
2.Talleres	1,0	1,0	1,00	,000
3. Tecnologías de información y comunicación	1,0	1,0	1,00	,000
4.Jornadas interdisciplinarias	1,0	1,0	1,00	,000
5.Jornadas de capacitación	1,0	1,0	1,00	,000
6.Revisión Bibliográfica	1,0	1,0	1,00	,000
7.Trabajo en laboratorios	1,0	1,0	1,00	,000
8.Diseño y formulación de alimentos	1,0	1,0	1,00	,000
9.Diseño de proyectos de investigación	1,0	3,0	2,00	1,155
10.Redacción de papers o artículos científicos	1,0	3,0	2,00	1,155
11.Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición	1,0	3,0	2,00	1,155

Nota: DS (desvío estándar)

En la tabla anterior, las medias de las apreciaciones, en general, alcanzaron valores muy bajos. Los ítems *Diseño de proyectos de investigación*; *Redacción de papers o artículos científicos* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (DDCSC)*, fueron los más ponderadas ($\bar{X}=2,0$).

Para los demás RD se obtuvo valores bajos ($\bar{X}=1,0$). De la misma forma que en el Área Industria, la escasa percepción se relacionaría con los lugares específicos elegidos para la PP, o bien con la participación en proyectos o trabajos concretos de investigación. Desde este punto de vista no se considera a la PP como una oportunidad clara (en cualquiera de sus instituciones) para la investigación. Lo percibido, se entiende como una limitación, debido a

que la Educación Superior (ES) promueve, donde concurren procesos formativos, no solo la enseñanza aprendizaje, sino también la investigación e innovación articulados armónicamente en el nivel (Gafas González, Herrera Molina, Brossard Pena, Roque Herrera y Ferrera Larramendi, 2018).

Análisis cualitativo de los resultados

Una de las DU sostuvo, que los RD en Área Investigación se aprovechan cuando se colectan datos de los diversos centros y en la confección de los informes.

CDU1: *“Las instancias de investigación se hacen poco, pero se trata de relevar datos y redactar informes con cierto rigor metodológico”.*

Las actividades de investigación son fundamentales para preparar adecuadamente a los futuros profesionales de la salud, ya que las carencias investigativas afectan a la propia actividad profesional, la de posgrado, y en el estudio de especialidades médicas, entre otras profesiones del área de la salud (Díaz-Narváez y Calzadilla-Núñez, 2016).

IV- De las Funciones del Tutor

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado percepciones del DU respecto a las funciones del tutor [$\alpha = 0,975$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 13 ítems considerados para las percepciones, presentan muy alta fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 85 se muestran los estadísticos descriptivos de las percepciones de los DU respecto a las funciones de las tutoras.

Tabla 85- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias sobre las funciones de las tutoras

Percepciones de las Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1. Estar disponible para los alumnos.	3,0	5,0	4,3	,957
2. Facilitar al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a la documentación de la instancia.	3,0	5,0	4,3	,957
3. Integrar al alumno en el centro- Institución.	4,0	5,0	4,5	,577
4. Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica.	4,0	5,0	4,5	,577
5. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno.	2,0	5,0	4,3	1,500
6. Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza.	3,0	5,0	4,5	1,000
7. Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP.	3,0	5,0	4,3	,957
8. Tener en cuenta los recursos disponibles, así como las dificultades para realizar la PP.	3,0	5,0	4,3	,957
9. Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad	2,0	5,0	3,8	1,258
10. Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica.	2,0	5,0	4,0	1,414
11. Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros.	3,0	5,0	4,3	,957
12. Ayudar al alumno analizar y evaluar sus competencias (rol del licenciado)	2,0	5,0	3,8	1,258
13. Evaluar al alumno	4,0	5,0	4,3	,500

Nota: DS (desvío estándar)

Las medias de las percepciones lograron puntuaciones superiores a 3,8. Se podría decir que las DU apreciaron cumplidas las expectativas, respecto a las funciones de las tutoras. Los enunciados puntuados con mayor valor fueron *Integrar al alumno en el centro- institución*, *Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica* y *Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza* ($\bar{X}= 4,5$). En este sentido, las DU consideraron que las tutoras se vincularon con el estudiante de la mejor manera. El tutor es guía del estudiante en un espacio amplio de interacciones afectivas y académicas entre otras, donde se consideran sus motivaciones, expectativas, temores, experiencias y aprendizajes (Tiscornia et al., 2019).

Análisis cualitativo de los resultados

Una de las DU juzgó esencial la formación de los tutores.

CDU3: “El metaanálisis en general es la mayor debilidad, pero también implica un nivel de análisis de la práctica mayor. Considero que, si pretendemos que se haga primero, debemos capacitar a los tutores. Las demás características son muy variables entre los distintos tutores. Considero que para aquellos lugares de PP que sean valiosos para la formación del

alumno pero cuenten con un tutor que no se ajusta con los requerimientos por parte de la PP, debemos acercarnos de otra manera y convenir nuevamente la forma de trabajo”.

En este sentido se coincide con Tiscornia et al. (2019), quienes consideran de gran importancia la formación de tutores de PP.

V- De las funciones del Docente

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado percepciones del DU respecto a sobre las funciones de los docentes de PP [$\alpha = 0,457$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presentan baja fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la Tabla 86, se exhiben los estadísticos descriptivos de las percepciones de las DU respecto a las funciones de los docentes de la PP.

Tabla 86- *Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a las funciones de los docentes de la Práctica Profesional*

Percepciones de las Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
1. Se comunicó periódicamente con los tutores de PP.	4,0	5,0	4,3	,500
2. Planificó y participó de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente.	3,0	5,0	4,3	,957
3. Se relacionó con los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumnado.	1,0	4,0	3,3	1,500
4. Se vinculó con profesionales que puedan aportar experiencia a la formación del alumnado de PP.	1,0	4,0	3,3	1,500
5. Estableció relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumnado.	1,0	5,0	3,5	1,732

Nota: DS (desvío estándar)

Las funciones valoradas en mayor medida correspondieron a los ítems *Se comunicó periódicamente con los tutores de PP* y *Planificó y participó de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente* ($\bar{X}=4,3$). Esto significaría que, en estos aspectos, las DU percibieron cumplidas las expectativas del inicio de la asignatura. Es destacable la opinión sobre la comunicación frecuente con el tutor, ya sea personalmente (llegada a territorio), vía telefónica o por mail. En esta instancia formativa, este hecho facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente que es diferente al del aula. A diferencia de la opinión de las DU en esta tesis, en un estudio realizado en Chile se concluyó que la ausencia y escasa comunicación con el supervisor universitario, en el lugar, es un factor obstaculizador de la PP (Cisterna-Hidalgo, Cabezas-González e Illesca-Pretty, 2018).

Análisis cualitativo de los resultados

Si bien los resultados anteriores ponderaron positivamente el vínculo de las DU con los tutores en los centros, la DU1 afirmó que la relación se canalizaba a través de actividades formales.

CDU1: “Las formas de interrelacionarse es a través de encuentros, invitaciones a seminarios, etc.”.

Por otro lado, la DU3, señaló que su comunicación no fue exclusivamente con las tutoras.

CDU3: “Las comunicaciones no fueron exclusivamente con tutores de los centros de los que soy responsable sino con otros colegas cercanos que se acercaron con consultas o a los cuáles consulté respecto de los estudiantes que se encontraban realizando su PP”.

Quedó clara la preocupación por la comunicación y la necesidad de relacionarse con los tutores de los centros, aunque las visitas a los mismos no fueran frecuentes.

CDU4: “Una comunicación fluida con los centros de práctica es fundamental para hacer un acompañamiento, monitoreo y evaluación de las PP”.

VI- De las relaciones con el alumnado de PP

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto a las relaciones con el alumnado [$\alpha = -3,000$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 6 ítems considerados para las percepciones, no presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 87, se exponen los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desvío estándar) de las percepciones de las DU, respecto a las relaciones con el alumnado.

Tabla 87- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a las relaciones con el alumnado

Percepciones de las Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1. Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades.	3,0	4,0	3,5	,577
2. Manejaron con solidez conocimientos teóricos.	3,0	4,0	3,8	,500
3. Aplicaron en la PP conceptualizaciones oportunas (intervención).	4,0	5,0	4,3	,500
4. Tuvieron iniciativa y creatividad en las actividades propuestas.	3,0	4,0	3,5	,577
5. Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejaron con cierta independencia, empatía, profesionalismo.	3,0	4,0	3,3	,500
6. Se responsabilizaron con el cumplimiento de las tareas encomendadas.	3,0	5,0	3,8	,957

Nota. DS (desvío estándar)

Si bien esta sección no presenta fiabilidad, el ítem más valorado correspondió a *Aplicaron en la PP conceptualizaciones oportunas* ($\bar{X}= 4,3$). En este sentido la preparación previa no solo

se constituye con saberes académicos, sino que también aportan a la misma las prácticas sociales y otros elementos afectivos.

Por otra parte, el menor valor se obtuvo en el ítem *al Relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejaron con cierta independencia, empatía, profesionalismo* ($\bar{X}=3,3$). Esta baja apreciación se debería tener en cuenta ya que, en la asignatura, se promueve permanentemente la relación con pacientes, profesionales y otros grupos, lo que motiva a los estudiantes a tomar un papel activo y reflexivo en el proceso de PP. Esta interpelación supone un desafío para lograr que los estudiantes sean más conscientes y empáticos (Njoku, Wakeel, Reger, Jadhav y Rowan, 2017).

Análisis cualitativo de los resultados

Las DU percibieron que los estudiantes comenzaron con ciertas iniciativas que fueron decreciendo al final de la PP. Esto podría deberse a la cantidad de actividades y el desgaste propio de las actividades de fin de ciclo.

CDU4: *“Pude observar a lo largo del año, que en la primera rotación la iniciativa era mayor y decrecía con el tiempo”.*

La misma docente evidenció que los estudiantes disponían de conceptos teóricos pero que, en la PP, no se aprovecharon. Tal vez, el causante sería el miedo inicial a la salida en terreno.

DU 4: *“Si bien los conocimientos teóricos en clases áulicas y trabajos prácticos se observan, en el lugar de prácticas sus tutores refieren que no están totalmente claros o sólidos. También ocurre esto con la independencia y autonomía del alumno, se evidencia el miedo a la equivocación. Sugiero reforzar en los seminarios estos aspectos, con actividades prácticas, revisión de casos donde se evidencien estos aspectos”.*

En este sentido, el proceso de aprendizaje está lleno de contradicciones, límites e incertidumbres (Puig Cruells, 2004).

VII- Con respecto a la Evaluación

En primer lugar, se exponen los resultados en cuanto al *Método de evaluación*, y luego las percepciones de las DU respecto a lo percibido sobre las *Competencias evaluadas*.

Método de Evaluación

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto al método de la evaluación [$\alpha = 0,333$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 tutoras, respecto a los 4 ítems considerados para las percepciones, no presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

En la tabla 88, se presentan los estadísticos descriptivos respecto a las percepciones de las DU sobre el método de evaluación de la PP.

Tabla 88- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto al método de evaluación de la Práctica Profesional

Percepciones Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS.
1. El método de evaluación del curso fue apropiado.	3,0	5,0	4,0	,816
2. La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados.	4,0	5,0	4,3	,500
3. La evaluación guardó relación con el tipo de tareas.	4,0	5,0	4,3	,500
4. El método de evaluación fue justo.	3,0	4,0	3,5	,577

Nota: DS (desvío estándar)

Los ítems más ponderados correspondieron a *La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados* y *La evaluación guardó relación con el tipo de tareas* ($\bar{X}= 4,3$). Estos valores darían indicios que, según las DU, las expectativas en la evaluación fueron satisfechas. Las DU tienen una visión amplia sobre el proceso, ya que pueden evaluar el trayecto de manera integral por medio de diversas actividades, capacitaciones, encuentros y seminarios que involucren a todos los actores de la PP.

Análisis cualitativo de los resultados

Una de las DU opinó sobre la evaluación: “*Si bien considero justo que la evaluación la realice el tutor del lugar de prácticas, una apreciación del equipo docente del desempeño del alumno me parece importante*” (CDU 4).

Las DU de la PP de la LN de la FBCB, acompañan con instancias académicas además de las acciones que se realizan en terreno, permitiendo interrelaciones que posibilitan conocer a los estudiantes y colaborar en la evaluación formativa.

Competencias Evaluadas

Con respecto a las competencias evaluadas, se exponen los resultados obtenidos. En primer lugar, el análisis de fiabilidad para el apartado; luego se presentan los resultados cuantitativos de las competencias intelectuales (CI), de organización (CO), de comunicación (CC), e interpersonales (C. Int.) y, por último, los análisis cualitativos de los resultados.

Fiabilidad de los datos. Alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado respecto las competencias evaluadas de PP [$\alpha = 0,150$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 15 ítems considerados para las percepciones de las competencias evaluadas, no presentan fiabilidad.

Análisis cuantitativo de los resultados

A continuación, en la tabla 89, se muestran los estadísticos descriptivos de las percepciones de los DU, respecto a las competencias evaluadas en la PP.

Tabla 89- Estadísticos descriptivos de las percepciones de las docentes universitarias respecto a las competencias evaluadas

Percepciones Docentes Universitarias	Mínimo	Máximo	Media	DS
Competencias Intelectuales				
Conocimientos teóricos.	4,0	5,0	4,3	,500
Análisis.	3,0	5,0	4,3	,957
Síntesis.	3,0	5,0	4,0	,816
Valoración crítica.	4,0	5,0	4,3	,500
Solución de problemas.	4,0	5,0	4,5	,577
Competencias Organizacionales				
Trabajar Independientemente.	3,0	5,0	4,0	,816
Iniciativa.	3,0	5,0	4,3	,957
Gestión de Tiempo.	3,0	5,0	4,3	,957
Competencias Comunicacionales				
Comunicación Oral.	4,0	5,0	4,5	,577
Comunicación Escrita.	4,0	5,0	4,5	,577
Utilización de Recursos Disponibles.	3,0	5,0	4,0	,816
Competencias Interpersonales				
Trabajar con otros.	4,0	5,0	4,3	,500
Motivar a compañeros, profesionales.	4,0	5,0	4,3	,500
Motivar a Pacientes.	4,0	5,0	4,3	,500
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones.	4,0	5,0	4,3	,500

Nota: DS (desvío estándar)

En todas las competencias se observa que los ítems fueron puntuados con valores mayores a 4.

Las Competencias Intelectuales (CI) más valoradas fueron *Solución de problemas* ($\bar{X}=4,5$), *Conocimientos teóricos*, *Análisis* y *Valoración crítica* ($\bar{X}=4,3$).

En cuanto a las Competencias Organizacionales (CO) se obtuvo mayor valor para *Gestión de tiempos* e *Iniciativa* ($\bar{X}=4,3$).

Respecto a las Competencias Comunicacionales (CC), los ítems más puntuados correspondieron para *Comunicación oral* y *Comunicación escrita* ($\bar{X}=4,5$).

Acerca de las Competencias Interpersonales (C. Int.), las DU ponderaron con valores equivalentes todos los enunciados: *Trabajar con otros*, *Motivar a compañeros, profesionales*, *Motivar a pacientes* y *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones*. ($\bar{X}=4,3$). Estos

resultados determinan que las percepciones de las DU respecto a las C. Int., fueron favorables al final de la PP.

Análisis cualitativo de los resultados

De los resultados anteriores y los comentarios, se deduce que hubo una percepción similar en todas las competencias estimadas.

CDU3: *“En los trabajos prácticos y seminarios se ponen en evaluación estas competencias. Es necesario una continua evaluación de las actividades realizadas para mejorar su aprovechamiento año tras año”*.

CDU4: *“Se trabajan constantemente en trabajos prácticos y encuentros presenciales”*.

La valoración de las competencias genéricas (transversales) por parte de estas agentes da cuenta del reconocimiento que se le otorga en la PP a dichas capacidades. En este sentido es importante una formación integral cualificada para enfrentar un mundo laboral cada vez más exigente, tanto en su capacitación profesional como en la formación como ciudadanos responsables (Muñoz Osuna; Medina-Rivilla y Guillén-Lúgigo, 2016).

C.3.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 3: ¿EXISTE ALGUNA RELACIÓN ENTRE LAS EXPECTATIVAS ENUNCIADAS INICIALMENTE CON LA PERCEPCIÓN FINAL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES?

Luego de exhibir los resultados de las expectativas y percepciones de los agentes de Práctica Profesional (PP), se procedió a compararlos (cohorte 2017).

El tratamiento cuantitativo de la información se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 18. Primero, se obtuvieron las medias de cada ítem. Seguidamente, para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas, se utilizó la prueba no paramétrica, de los rangos con signos de Wilcoxon. Se utilizó un nivel de significación $p=0.05$, con una confianza del 95%. Cabe aclarar que esta prueba se utilizó con los datos del alumnado y las tutoras (n: 47 y n: 11, respectivamente). Los estadísticos de contraste se adjuntan en el ANEXO F.

En cuanto a la relación de expectativas y percepciones de las DU, al ser una muestra pequeña (n: 4) para el empleo del test estadístico mencionado, se realizó de manera descriptiva.

La comparación se organizó de la siguiente forma:

C.3.3.1. Resultados y análisis comparativos entre expectativas y percepciones del alumnado de la PP, cohorte 2017.

C.3.3.2. Resultados y análisis comparativos entre expectativas y percepciones de tutoras de la PP, cohorte 2017.

C.3.3.3 Resultados y análisis comparativos entre expectativas y percepciones de docentes universitarias de la PP, cohorte 2017.

A su vez cada apartado estará dividido en secciones de acuerdo con las preguntas del cuestionario para una mejor presentación.

C.3.3.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE LA PP, COHORTE 2017

Este apartado se organiza en las siguientes secciones: *Sobre los objetivos y organización; Sobre los contenidos de la Práctica Profesional; Sobre la metodología, recursos y actividades de la Práctica Profesional; Sobre las tutoras y docentes y Con respecto a la Evaluación.*

I-Sobre los objetivos y la organización

En esta sección se presentan dos componentes: *Comparación de las medias de las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre aspectos organizativos y, en segundo lugar, Diferencias entre expectativas y percepciones respecto a la priorización de los roles del Licenciado en Nutrición (Lic. N).*

Comparación de las medias de las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre aspectos organizativos

En la Figura 1 se presenta la comparación de las medias de las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre los objetivos, y organización de la PP.

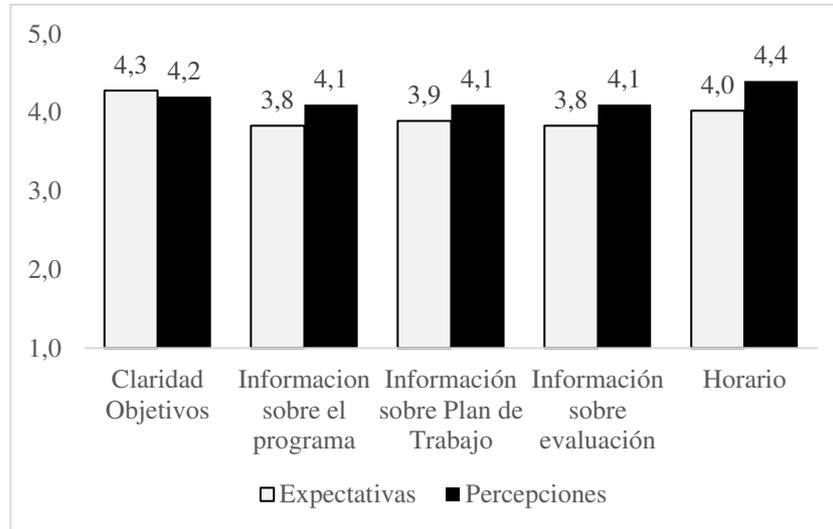


Figura 1- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre los objetivos y organización de la Práctica Profesional

Los valores de α respecto a los objetivos y organización de la PP [$\alpha = 0,663$ (expectativas) y $\alpha = 0,824$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presentan alta fiabilidad. En la figura 1 se observa que lo percibido por los estudiantes, fue mayor que la expectativa, en casi todos los enunciados.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon, en dos ítems se obtuvo diferencias estadísticamente significativas entre las expectativas y percepciones: en Información sobre evaluación ($p=0.042$) y en el enunciado Horario ($p=0.025$). En el primer caso podría deberse a la insistencia y reiteración en cada rotación de la importancia de la evaluación por parte de las tutoras y de las DU.

En cuanto al ítem Horario, podría deberse a la diversidad de opciones y oportunidades brindadas para la elección de los centros de PP; en el transcurrir del desarrollo del espacio curricular.

Respecto a los ítems restantes, la no existencia de diferencias estadísticamente significativas podría interpretarse como que lo percibido satisfizo sus expectativas originales.

Diferencias entre expectativas y percepciones respecto a la priorización de los roles del Licenciado en Nutrición

A continuación, en la figura 2, se exponen las diferencias entre expectativas y percepciones

respecto a la priorización de los roles del Licenciado en Nutrición, en las diferentes áreas de incumbencia.

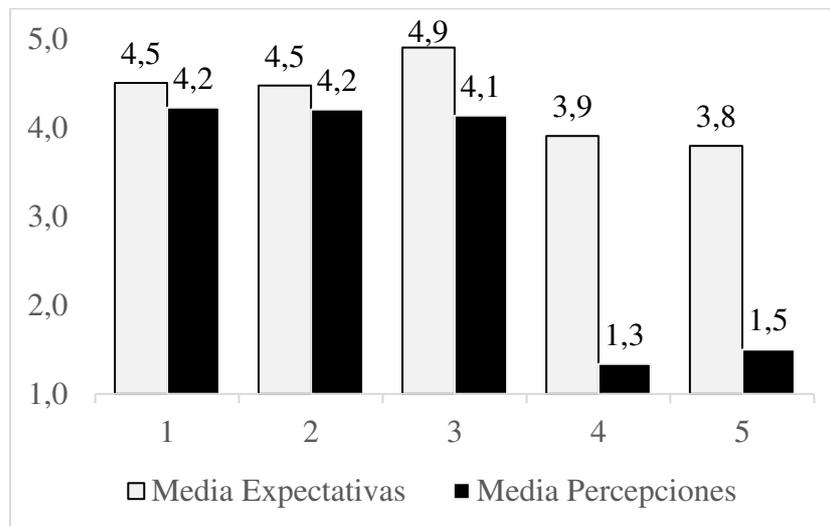


Figura 2- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre priorización de los roles del Lic. en Nutrición en la Práctica Profesional

Nota: 1. Rol Área Educación-Comunicación; 2. Rol Área Servicio Alimentación; 3. Rol Área Clínica; 4. Rol Área Industria; 5. Rol Área Investigación

Si bien se tiene en cuenta que los valores de α respecto a los roles priorizados de la PP [$\alpha = 0,128$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 5 ítems considerados para las percepciones, presenta baja fiabilidad, en la figura 2, se observa que las medias percibidas son menores a las medias de las expectativas en todas las áreas.

Se aplicó la prueba de los rangos de Wilcoxon a los datos y se obtuvieron valores de $p=0.000$ ($p < 0.05$); en los roles en las áreas Clínica; Industria e Investigación. Estas diferencias estadísticamente significativas indican que las expectativas iniciales son mayores a lo percibido al final de la PP. Es llamativo el resultado en el Área Clínica, ya que es una de las áreas más esperadas por el alumnado. La escasa percepción tendría que ver con la visión limitada que incluye la confección de planes alimentarios y consultoría, solamente, como actividades específicas del área mencionada. Según el Cuestionario Alumnado (CA), seguido por el número que identifica al estudiante, una alumna CA31 informa: “*En mi caso particular en el área de clínica me tocó en un geriátrico y realizamos más educación y servicio que clínica*”. Esta interpretación sesgada y reduccionista, tiene que ver con el enfoque tradicional donde se esperan sólo gestiones dietéticas en el entorno hospitalario y atención clínica nutricional, y donde no se reconoce el rol profesional integral e interdisciplinario donde se trate al individuo desde lo humano, subjetivo, cultural, social e histórico (Demetrio, Braga de Paiva, Gonçalves Fróes, Soares de Freitas y Silva Santos, 2011).

De la misma manera, no siempre los procesos de aprendizaje en las áreas teóricas y clínicas están lo suficientemente cohesionados, lo que podría llevar a una confusión por parte del estudiante, quien espera realizar procedimientos que puede, pero que no están descritos como

esperados en el programa de carrera o enfrentarse a situaciones inesperadas que sí estaban designadas, sin cumplir, por tanto, sus expectativas (Iríbar, Campos y Peinado, 1999).

Con respecto a las muy bajas percepciones en las áreas Industria e Investigación, podría deberse a la escasa disponibilidad de ámbitos para implementar la PP. El plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la UNL plantea que los graduados están capacitados para proponer soluciones a los problemas relativos a la industria alimentaria. Sin embargo, en los ámbitos empresarial e industrial, existe la concepción del nutricionista clínico y por esta razón optan por otros perfiles profesionales a la hora de reclutar practicantes.

Respecto a la investigación, vale la pena recordar, que esta carrera está inserta en una Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, que presenta una tradición en investigación básica, con modelos animales o en el área de la biotecnología, y escasos ámbitos vinculados a la nutrición específicamente. Si bien el perfil destaca que el Lic. N., pueda realizar investigaciones básicas y aplicadas que contribuyan al progreso de la nutrición, lo anteriormente mencionado, podría ser una de las razones que explica la menor percepción final respecto de las expectativas iniciales.

En consecuencia, lo escrito precedentemente y ante la evolución de la industria alimentaria, la investigación y formulación de alimentos, se plantea la necesidad creciente de participación del nutricionista en las áreas mencionadas (Rodríguez y Ureña, 2007).

II- Sobre los contenidos de la Práctica Profesional

En la figura 3, se exponen los resultados de la comparación entre las medias de las expectativas del comienzo de la PP y las percepciones una vez finalizadas la misma, del alumnado, respecto a los contenidos de la PP.

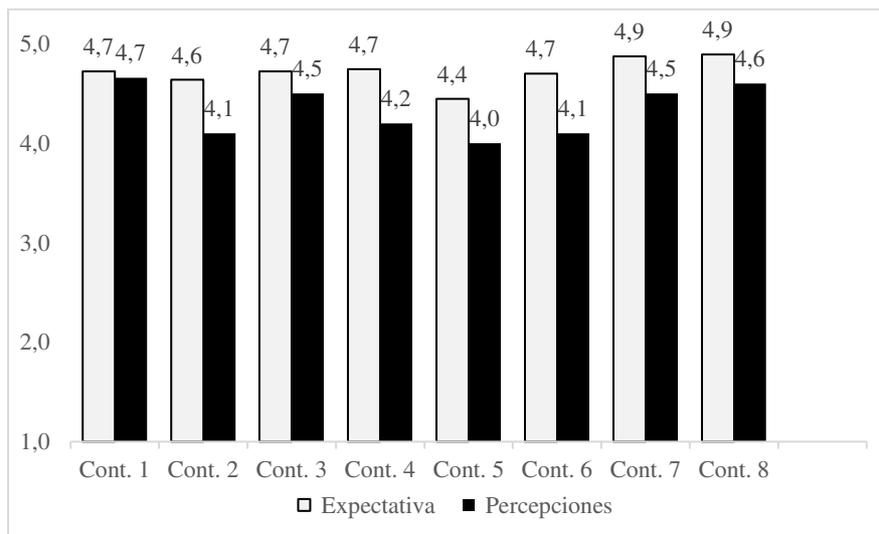


Figura 3- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado respecto a las funciones de los contenidos de la Práctica Profesional

Nota: 1. Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos; 2. Complementar la teoría con la práctica; 3. Aportar nuevos conocimientos a la formación académica; 4. Adaptar los

contenidos de las asignaturas anteriores a la realidad de cada centro de PP; 5. Actualizar contenidos de asignaturas cursadas anteriormente; 6. Capacitar para ejercer profesionalmente; 7. Conocer realmente la actividad profesional; 8. Aproximar a escenarios profesionales.

En la figura 3 se advierten grandes diferencias de medias entre expectativas y percepciones. En el enunciado 1, *Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos*, se obtuvo valores equivalentes al comienzo y al final de la PP. En los demás enunciados las medias de las expectativas superaron las medias de las percepciones. Esto significaría que las expectativas del alumnado, respecto a este apartado, no fueron satisfechas.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, se obtuvieron diferencias significativas ($p < 0.05$) en todos los enunciados, excepto en el 1, *Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos*, donde lo esperado, fue realmente percibido. En este aspecto, los saberes profesionales trabajados, elaborados, modelados, e incorporados a las situaciones laborales son, en cada momento reconstruidos, adaptados y aplicados de forma significativa y con apropiación a cada situación, constituyendo saberes de acción (Day, 2005).

Como dato interesante se suma la opinión en relación a las asignaturas que aportaron contenidos en cada área respecto a lo esperado al inicio de PP. En Área Educación-Comunicación se consideró Educación y Economía Familiar y prevalecieron los contenidos relacionados con la *Planificación y didáctica nutricional*. En Área Servicio de Alimentación, el espacio más nombrado fue Alimentación Institucional y se destacaron los contenidos *Menús y dietoterapia*. En el Área Clínica, sobresalieron las asignaturas Nutrición en Situaciones Patológicas I y II, con mención de los contenidos relacionados al *Tratamiento y abordaje de las diferentes patologías*.

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la Práctica Profesional

En primer lugar, se presenta la comparación de los resultados de expectativas y percepciones de Recursos Bibliográficos (RB). Posteriormente, la comparación de expectativas y percepciones respecto a Recursos Didácticos (RD) según las áreas de PP.

Recursos Bibliográficos

En la figura 4, se observa lo esperado y percibido por el alumnado respecto a la utilización de RB.

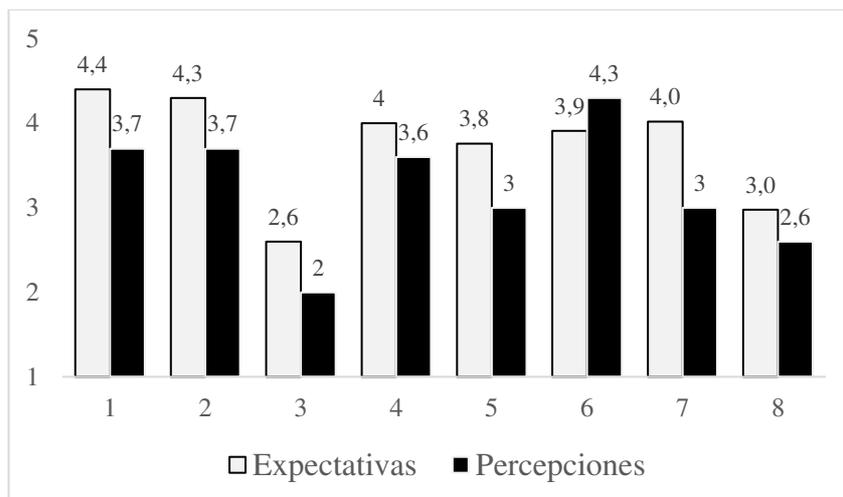


Figura 4- Comparación de medias de expectativas y percepciones de los recursos bibliográficos de la Práctica Profesional

Nota: 1. Bibliografía de cátedra; 2. Apuntes profesor tutor; 3. Apuntes de compañeros; 4. Guías y TP; 5. Recursos Audiovisuales; 6. Tecnologías de la Información y Comunicación; 7. Artículos revistas científicas; 8. Diarios y revistas de divulgación.

Si bien se tiene en cuenta que los valores de α respecto a los recursos bibliográficos de la PP [$\alpha = 0,394$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de los 47 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las percepciones, presenta baja fiabilidad, en la figura 4, se detecta que las percepciones obtuvieron medias menores que las expectativas en la mayoría de los RB presentados; excepto en *Tecnologías de la Información y Comunicación (internet)* (RB 6), donde lo percibido fue superior. Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon a los datos obtenidos, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los enunciados ($p < 0,05$) (Anexo F). Esto significa que al comienzo de la PP casi todos los RB fueron más valorados.

La mayor percepción del uso de RB 6, podría deberse a que es uno de los recursos que los estudiantes tienen inmediatamente a su disposición. Este hecho les permite implicarse y resolver situaciones habituales de PP (teorías, problemas, búsqueda de información entre otros). A través de *Internet*, el alumnado puede aumentar su rendimiento, al poder asimilar de forma clara y adecuada muchos de los conceptos en este campo, necesarios en último término de su carrera profesional (Migallón *et al.*, 2016).

Contrariamente a éste, en un estudio realizado a estudiantes en ciencias de la salud, se concluyó que fue bajo el porcentaje de estudiantes que utiliza internet para la búsqueda de información (Maury-Sintjago, Pereira-Centurión, Labbé-Gibert, Sepúlveda y Valdebenito, 2015).

A continuación, se describen y analizan los resultados relacionados con los recursos didácticos (RD) para las Áreas: Educación-Comunicación, Servicio de Alimentación, Clínica, Industria e Investigación.

Recursos Didácticos. Área Educación-Comunicación

Análisis Comparativo

En la figura 5, se representan las medias de las expectativas y percepciones respecto a los RD, Área Educación-Comunicación.

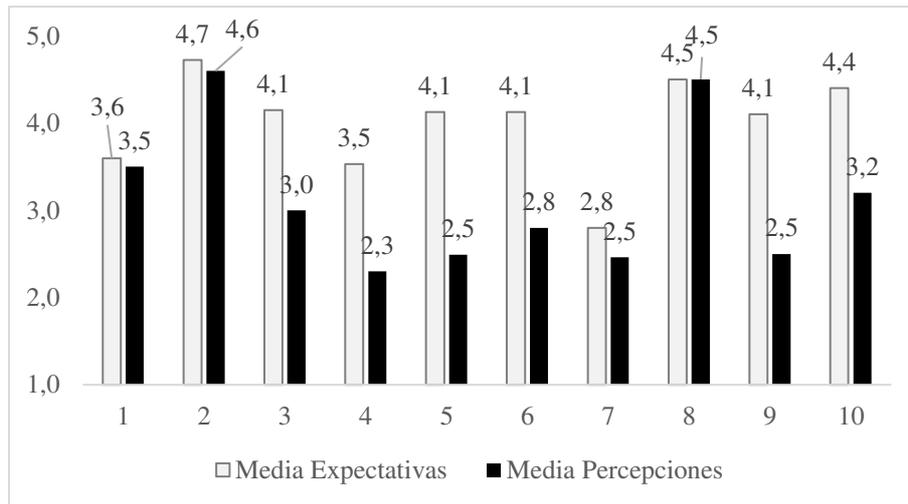


Figura 5- Comparación de medias de expectativas y percepciones de recursos didácticos. Área Educación- Comunicación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Recursos Audiovisuales; 4. Tecnología de Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias 6. Jornadas de capacitación; 7. Revisión Bibliográfica; 8. Juegos; 9. Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas. 10. Campañas de divulgación.

En primer lugar, se ha de señalar que se aplicó la prueba de Wilcoxon a los datos y se obtuvieron valores de $p=0.000$ ($p \leq 0.05$) para: *Recursos Audiovisuales*, *Tecnología de Información y Comunicación*, *Jornadas interdisciplinarias*, *Jornadas de capacitación*, *Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas* y *Campañas de divulgación*. Esto indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las expectativas y percepciones del alumnado respecto a la utilización de esos RD. Estas diferencias ponen de manifiesto que el alumnado adjudicó una mayor calificación al inicio de la PP, de lo que realmente percibió al final de la misma.

En *Clases expositivas*, *Talleres*, *Revisión Bibliográfica* y *Juegos*, ($p=0,976$; $p=0,555$, $p=0,087$ y $p=0,986$, respectivamente), no hay diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$) entre las expectativas y percepciones del alumnado. Estos resultados se consideran en términos de opiniones iniciales y finales semejantes, respecto a los RD mencionados. Las apreciaciones sobre estos RD en particular se deberían al uso frecuente de los mismos en las diferentes intervenciones educativas, facilitando la transmisión de mensajes relacionados a la nutrición.

Llama la atención la notable diferencia en *Jornadas interdisciplinarias* y *Jornadas de capacitación*. La menor percepción se destaca, en las reiteradas expresiones del alumnado: “*contamos con escasos recursos y tiempo para su utilización*”.

Recursos Didácticos. Área Servicio Alimentación

Análisis Comparativo

En la figura 6, se muestran las medias de las expectativas y percepciones el alumnado respecto a los RD del Área Servicio de Alimentación.

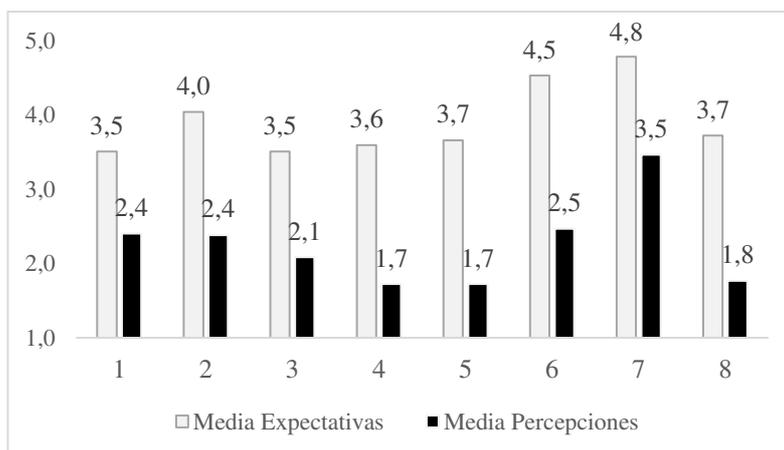


Figura 6- Comparación de medias de expectativas y percepciones de recursos didácticos. Área Servicio de Alimentación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Recursos Audiovisuales; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias; 6. Jornadas de capacitación; 7. Buenas Prácticas de Manufactura; 8. Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas.

Como se observa en la figura anterior, las medias de las expectativas superaron en todos los casos las medias de las percepciones.

De la aplicación de la prueba de Wilcoxon a los datos obtenidos, se manifiesta que existen diferencias estadísticamente significativas [$p=0.000$ ($p \leq 0,05$)], entre las expectativas y percepciones del alumnado en todos los ítems. Las mismas describen que el alumnado, al inicio de la PP, expresa una mayor perspectiva en la utilización de los RD respecto a lo que aprecia al final de esta.

Los Servicios de Alimentación responden a una estructura sistematizada y rutinaria, siendo necesario aplicar los RD a la situación de aprendizaje concreta que se quiere poner en marcha. En este sentido, el alumnado mencionó “*que deben adaptarse al lugar*”, posiblemente esta sería una de las causas de su menor valoración al concluir esta PP.

El RD 7, actividades que promueven *Buenas prácticas de manufacturas (BPM)*, contempla un contenido esencial del área y presenta la menor diferencia en las medias. Esto puede ser debido a que el personal debe realizar capacitaciones frecuentes como parte de su labor; por tanto, la mayoría de las empresas debe contemplar el desarrollo de acciones para mejorar la calidad del servicio y las BPM. Lo indican las manifestaciones del alumnado: “*la capacitación al personal debe ser acerca de los menús, y de BPM para evitar una alimentación en riesgo*”; “*tenemos responsabilidad de educar sobre inocuidad y*

manipulación de alimentos”.

Respecto a la baja percepción final sobre la utilización de los demás RD enumerados, estaría relacionado con la gestión del Servicio de Alimentación; ya que su organización, tiempo disponible para la preparación y consumo; es esencial para poder cumplir con pautas asignadas, y calidad del trabajo. Por lo tanto, la implementación de RD creativos y diversos, es compleja; al igual que lo reportado por Lema y Graciano (2012) en cuanto a innovaciones en el área. Los datos relevados, son similares al estudio de la Universidad de Monash, que encontró diferencias significativas entre la percepción del estudiante de su ambiente de aprendizaje clínico real y su entorno de aprendizaje clínico ideal inicial (Brown *et al.*, 2011).

Obviamente los conocimientos específicos difieren de un área a otra. La elevada sistematización de actividades en el área de Servicio de Alimentación determina que se utilicen menor número de RD respecto al área de Educación-Comunicación.

Recursos Didácticos. Área Clínica

Análisis Comparativo.

En la figura 7 se muestran las medias de las expectativas y percepciones respecto a los RD en el Área Clínica.

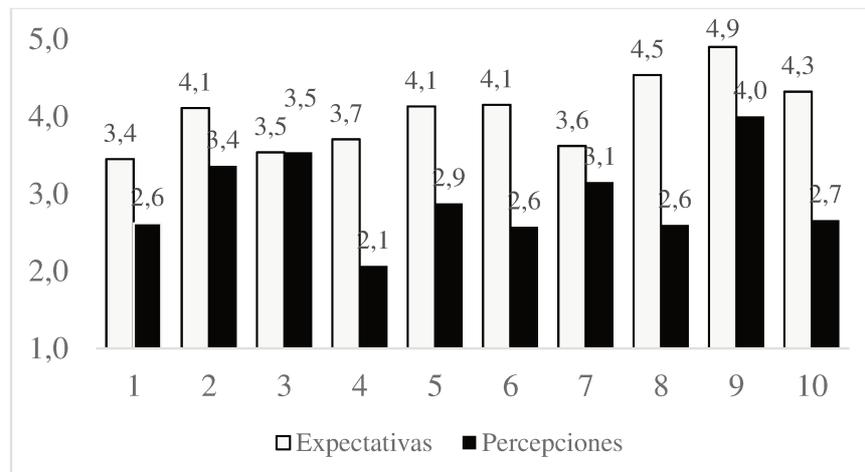


Figura 7- Comparación de medias de expectativas y percepciones de recursos didácticos. Área Clínica

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Recursos Audiovisuales.; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas Interdisciplinarias; 6. Jornadas de Capacitación; 7. Revisión Bibliográfica; 8. Resolución Casos Ateneos; 9. Planes alimentarios; 10. Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas.

Se observa en la figura que casi en la totalidad de las expectativas se obtuvieron medias superiores a las percepciones.

Sólo el RD 3 *Recursos audiovisuales*, presenta medias iguales ($\bar{X}=3,5$), es decir que lo esperado y percibido no tuvieron diferencias en el proceso de PP. Esto se debería a que los mismos son prácticos, disponibles y de fácil acceso para acompañar en las intervenciones del

Área Clínica.

El RD 7 *Revisión Bibliográfica*, tiene medias similares, al inicio y al final del trayecto, debido a que, en Clínica, la lectura de casos, teorías, revisión de libros y apuntes, para la actualización, es frecuente.

El RD 9 *Planes alimentarios*, obtuvo medias elevadas, debido a que es una de las actividades reservadas exclusivamente al Licenciado en Nutrición y en los centros de PP constituye uno de los RD utilizados con frecuencia.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon a los datos obtenidos (Anexo F), se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) entre las expectativas y percepciones de los estudiantes respecto a *Clases expositivas, Talleres, Tecnologías de la información y comunicación, Jornadas interdisciplinarias, Jornadas de capacitación; Resolución de casos, Planes alimentarios y Discusión y debate de controversias socio-científicas*. Esto indica que la perspectiva del inicio de la PP, es diferente a lo apreciado al final del trayecto. En contraste con este trabajo, en una universidad mexicana, se obtuvo que en la PP de LN la presentación de *Casos clínicos* era la estrategia más empleada (Morales García, Priego Álvarez, Ávalos García, y Córdova Hernández, 2012).

Con respecto a *Revisión bibliográfica* ($p = 0,062$) y los *Recursos audiovisuales* ($p = 1$), no se advierten diferencias estadísticamente significativas. Esto puede deberse a que los estudiantes conocen previamente, que se requiere de los mismos para la lectura y actualización de información, en caso de consultoría y asesoría de pacientes, por un lado; y la utilización de imágenes, videos y maquetas de alimentos, para la explicación de platos nutricionales o propuestas alimentarias, por el otro. Esto coincide con lo evaluado por Pico, Soto, Montesano y Blasi (2017), quienes consideran que el nutricionista que ofrece la información necesaria con respecto al plan alimentario es buen educador a la hora de contar con herramientas didácticas para explicar el impacto de la dieta en su salud (protocolos, dibujos, material de apoyo, etc.).

Recursos Didácticos Área Industria

Análisis Comparativo

En la figura 8 se muestran las medias de expectativas y percepciones respecto a los RD del Área Industria.

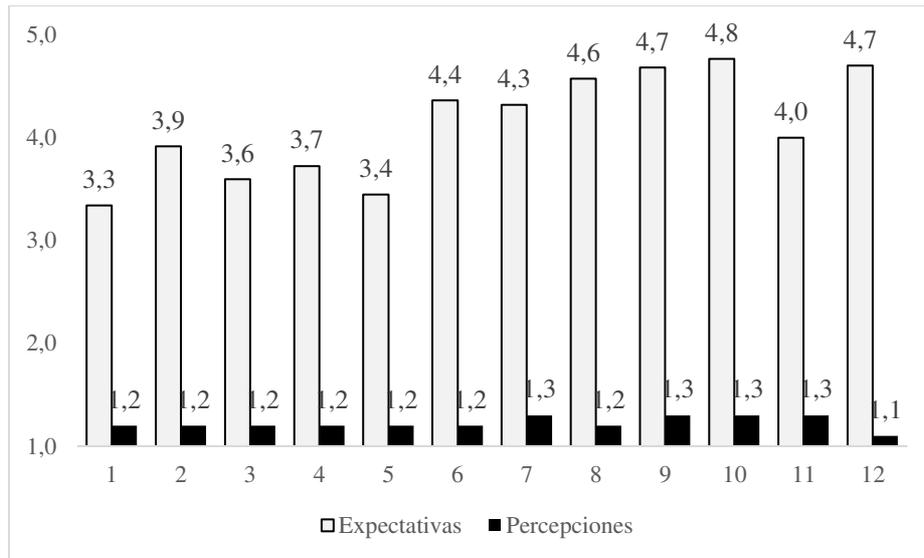


Figura 8- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los recursos didácticos. Área Industria

Nota: 1. Clases Expositivas; 2. Talleres; 3. Recursos Audiovisuales; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas Interdisciplinarias; 6. Jornadas de Capacitación; 7. Trabajo en laboratorios; 8. Diseño y formulación de alimentos 9. Buenas Prácticas de Manufactura; 10. Actividades para Control de calidad; 11. Análisis Sensorial de alimentos; 12. Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas.

En la figura anterior se puede apreciar que todas expectativas fueron notablemente superiores a las percepciones. Al aplicar la prueba de Wilcoxon, RD existen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) entre ambas variables, en todos los RD.

En este aspecto los resultados interpelan la PP, debido a la escasa disponibilidad de espacios destinados al Área Industria. Por su parte, la propia dinámica estandarizada de los procesos productivos, en este sector, fue limitante para la utilización de RD y la innovación.

Esta situación demanda una revisión de la PP ya que, actualmente, el amplio desarrollo de productos alimenticios y el surgimiento de la etiqueta o rotulado nutricional como herramienta del consumidor; requiere la capacitación del personal y equipos multidisciplinarios, para cumplir con el compromiso de ofertar en el mercado productos y alimentos que cumplan con las exigencias de las poblaciones. El nutricionista tiene injerencia en los distintos ámbitos, desde la formulación del alimento hasta cuando éste llega a la casa del consumidor y es consumido (Rodríguez y Ureña, 2007).

Recursos Didácticos. Área Investigación

Análisis Comparativo

Las medias de las expectativas y percepciones del alumnado respecto a los RD en Área Investigación se exhiben en la figura 9.

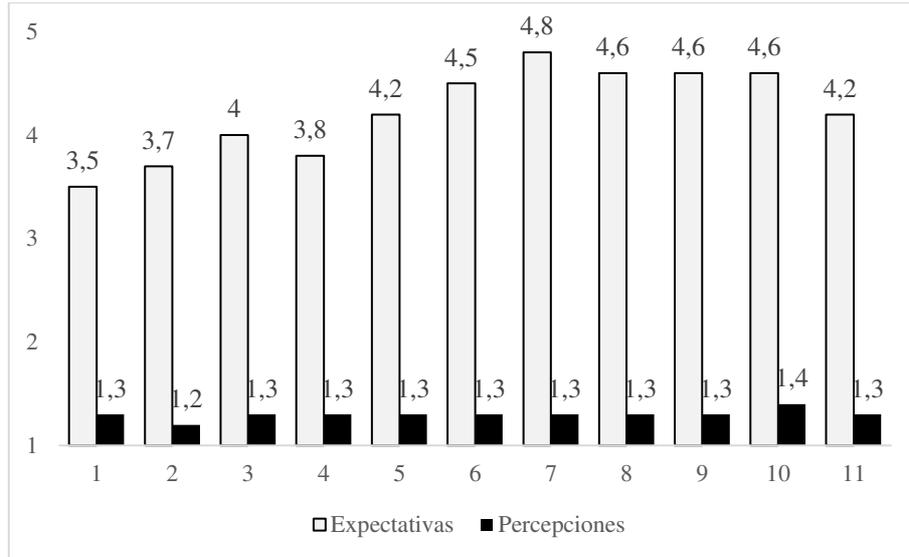


Figura 9- Comparación de medias de expectativas y percepciones de los recursos del alumnado. Área Investigación

Nota: 1. Clases Expositivas; 2. Talleres; 3 Tecnologías de la Información y Comunicación.; 4. Jornadas Interdisciplinarias; 5. Jornadas Capacitación; 6. Revisiones Bibliográficas; 7. Trabajo en Laboratorios; 8. Formulación de alimentos; 9. Proyectos Investigación; 10. Redacción de papers; 11. Discusión y Debate Controversias Socio-Científicas.

Las medias de las expectativas fueron notablemente superiores a las percepciones, las cuales obtuvieron valores menores a 1,5. Al aplicar la prueba de Wilcoxon, en todos los RD existen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) entre ambas variables del alumnado. Esto advierte que lo deseable por los estudiantes supera lo descubierto en el transcurso de PP.

La mayoría del estudiantado piensa en el Área Investigación, como parte de una práctica específica de laboratorio o grupo propiamente dicho. Sin embargo, la propia dinámica de la PP concibe el desarrollo de competencias investigativas en todos los ámbitos de desempeño. En este sentido es importante promover la indagación en la formación de los estudiantes, ya que el propio perfil de la carrera promueve la realización de estudios, investigaciones y asesoramientos en diferentes áreas de la disciplina. Llama la atención que no se aproveche la PP para desarrollar habilidades investigativas que serán de utilidad para el Trabajo final, redacción de informes solicitados en la asignatura, seminarios, redacción de resúmenes o papers, debate y resolución de casos entre otros, donde también se utiliza la metodología de la investigación. En ciencias de la salud existen estrategias que permiten al estudiante pensar de manera crítica y analítica y a buscar, encontrar y utilizar los recursos apropiados para aprender (Miyahira Arakaki, 2009).

IV- Sobre las tutoras y docentes

Tutoras

En primer lugar, en la figura 10, se presentan las medias de las expectativas y percepciones del alumnado sobre la función del tutor del centro de PP.

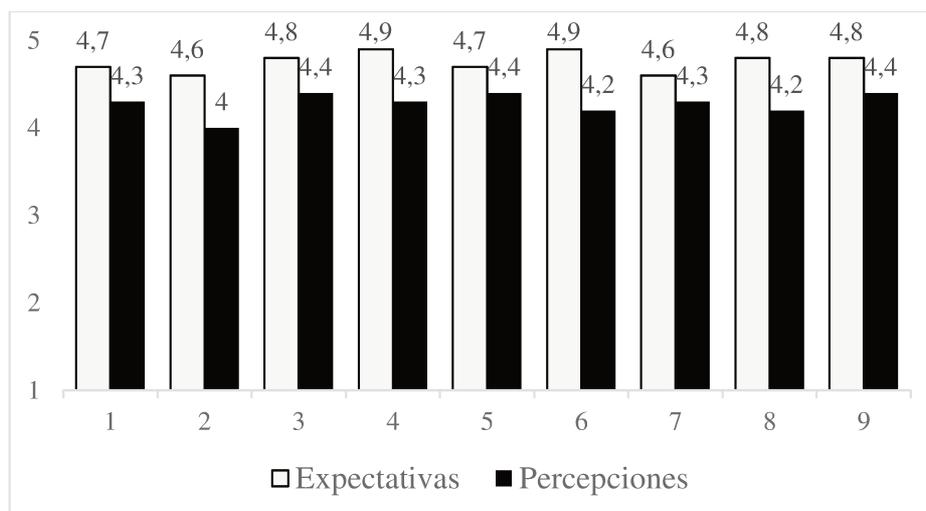


Figura 10- Media de expectativas y percepciones del alumnado respecto a las funciones de las tutoras de Práctica Profesional

Nota: 1. Que acompañe y explique con claridad; 2. Que sea ordenado y sistemático en sus actividades profesionales, para facilitar el seguimiento; 3. Que demuestre, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeña; 4. Que se muestre comprometido; 5. Que sea flexible y abierto a sus iniciativas; 6. Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante; 7. Que transmita entusiasmo e interés por la LN; 8. Que acompañe permanentemente; 9. Que se muestre dispuesto a colaborar en caso de que surjan dificultades en el desarrollo de la PP

En la figura anterior, se observa que la ponderación de las medias tanto de expectativas como de percepciones superan el valor $\bar{X}=4,0$. Se detecta que aquellas condiciones que les brindan confianza y seguridad, ante posibles equivocaciones en el proceso de aprendizaje, fueron priorizadas.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, no se obtuvieron diferencias significativas ($p > 0,05$) en las funciones *Que sea flexible y abierto a sus iniciativas* ($p=0,075$), *Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante* ($p=0,075$) y *Que transmita entusiasmo e interés por la LN* ($p=0,059$). Esto significa que lo estimado previamente fue apreciado al finalizar la PP.

En las restantes funciones listadas sí existieron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Es decir que las valoraciones iniciales superaron las finales.

En un estudio realizado en la Universidad de Vigo con estudiantes de magisterio, los resultados fueron similares al presente trabajo, e indicaron que las funciones tutoriales que deberían realizarse eran mayores a las efectivamente ejecutadas (Cid Sabucedo y Ocampo, 2013).

El alumnado destaca al tutor de PP como un profesional que guía y orienta su actividad profesional. Esto condice con un estudio realizado en Granada a estudiantes universitarios de magisterio (López y Hinojoza Pareja, 2008).

Docentes Universitarias

En segunda instancia se presentan las medias de las expectativas y percepciones del alumnado sobre el rol del DU. En la figura 11, se exhiben los resultados.

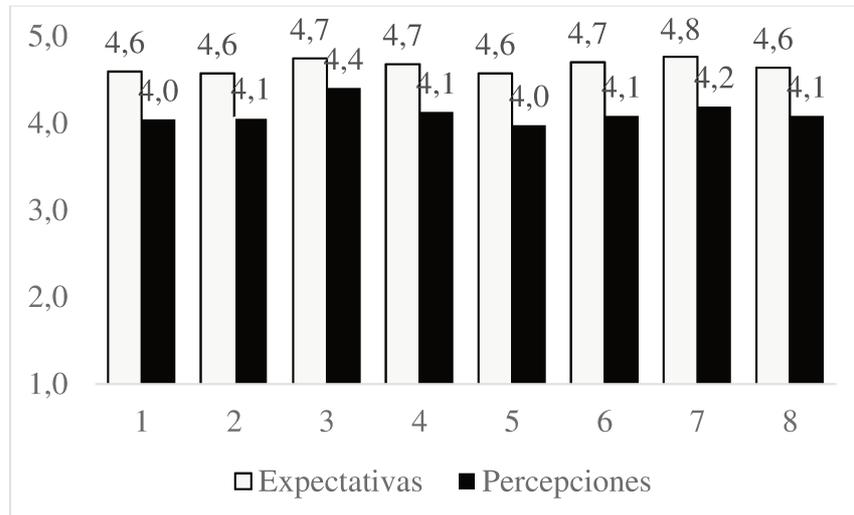


Figura 11- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre el rol de los docentes universitarios

Nota: 1. Clarificó la importancia de los contenidos de la PP; 2. Procuró adaptarse a la preparación previa de su alumnado; 3. Transmitió interés por la PP y la LN; 4. Explicó la organización y desarrollo de la asignatura; 5. Fue nexo entre las instituciones de cada área y FBCB; 6. Escuchó, acompañó e intervino en caso de dificultades en el desarrollo de la PP; 7. Estuvo dispuesto y atendió correctamente los horarios de consulta en espacios establecidos; 8. Brindó asesoramiento disciplinar y específico.

En la figura anterior se exponen los valores de las medias de las expectativas y percepciones, cuya ponderación en todos los enunciados son mayores a $\bar{X} = 4.0$. Sin embargo, las expectativas en todos los casos superaron lo percibido al final de la PP. Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, no se obtuvieron diferencias significativas en el enunciado *Transmitió interés por la PP y por la LN*. Según lo relevado, el estudiantado coincidió, tanto en lo esperado como lo percibido, con la representación del DU como un agente motivador tanto de la asignatura como de la profesión.

Cuñado, Sánchez, Muñoz, Rodríguez y Gómez (2011), afirman que el ambiente de trabajo y el entusiasmo por enseñar de los docentes son factores favorables para la construcción de vivencias positivas por parte de los estudiantes durante sus prácticas.

Un trabajo realizado en estudiantes universitarios acuerda que las conductas positivas de los docentes movilizan las emociones de los jóvenes favoreciendo el aprendizaje. (Soto Ortiz y Torres Gastelú, 2016). De acuerdo con Roger (2000), la relación interpersonal puede ser un agente potencial en la adquisición de saberes.

En el resto de las funciones, según las opiniones de los estudiantes, las expectativas superaron

lo percibido. No obstante, Pichardo Martínez, García Berbén, De la Fuente Arias y Justicia (2007), señalan que la influencia de las expectativas del alumnado sobre el docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje va en aumento.

V- Con respecto a la Evaluación

Se compara en primera instancia, las medias de las expectativas y percepciones de las opiniones del alumnado respecto a las características de la evaluación en general, y luego sobre las competencias evaluadas durante el proceso de PP.

Evaluación

En la figura 12, se exponen los resultados respecto a las características de la evaluación.

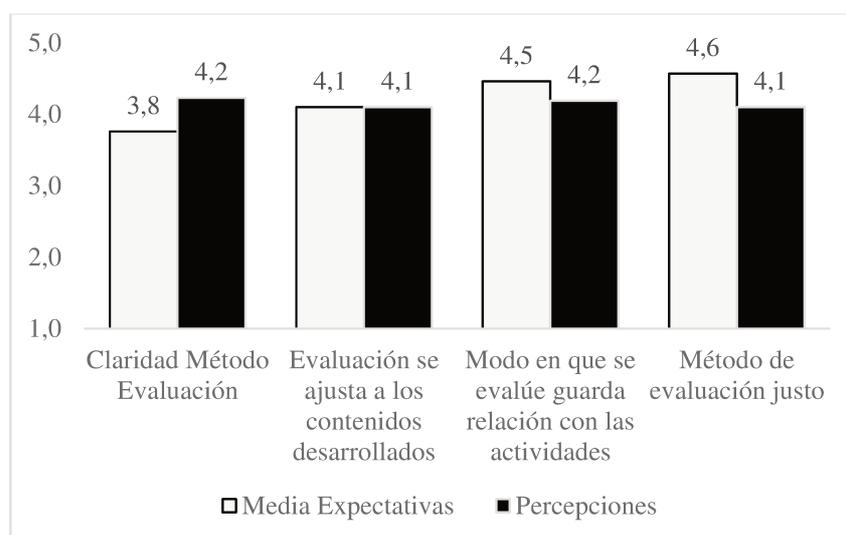


Figura 12- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las características de la evaluación de Práctica Profesional

En la figura anterior se exhibe la comparación entre medias de las expectativas y las percepciones. Según los datos anteriores, puede visualizarse que el único ítem en el cual las percepciones fueron mayores corresponde a *Claridad del método de evaluación*. Esto daría cuenta que el alumnado, como producto de la interacción permanente con tutores y docentes, conoce los aspectos y criterios de la evaluación en la PP. Esta aseveración coincide con lo manifestado por Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008), quienes expresan que lo que se debe definir al planificar es, una evaluación clara, concisa y operativa de aquello que se desea evaluar.

Con respecto a la *Evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados* las expectativas y percepciones presentan igual ponderación ($\bar{X}=4,1$). Al mismo tiempo en el *Modo en que se evalúa guarda relación con las actividades* y el *Método de evaluación justo*, las expectativas superaron a las percepciones.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon, no se obtuvieron diferencias significativas en la mayoría de los enunciados, excepto en el *Método de evaluación justo* ($p=0,003$). Podría interpretarse que

el alumnado considera, a los resultados de la evaluación, una mera instancia de acreditación en la cual no siempre se obtiene una devolución cualitativa, como parte integral de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo expresado en el cuestionario (C) por una alumna (A) así lo confirma: “*Algunos tutores dicen que la escala de evaluación solicitada por la universidad no es muy abarcativa pero tampoco realizan devoluciones en observaciones lo cual es confuso para el alumno*” (CA30). La explicación y difusión de los resultados constituye una parte esencial del proceso evaluador (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008).

Competencias a evaluar

En segundo lugar, se comparan las medias de las expectativas y percepciones respecto a las competencias a evaluar y evaluadas en la PP

Las competencias intelectuales (CI) se muestran en las figuras 13.

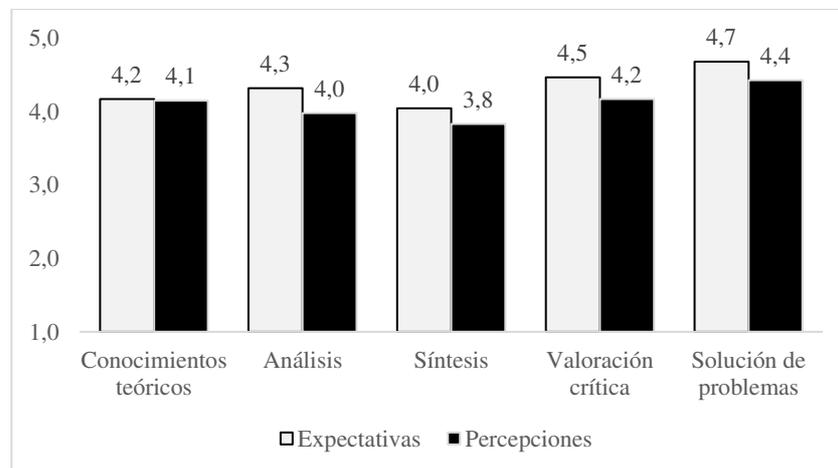


Figura 13- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias intelectuales

Respecto a las CI, se observa que las medias de las expectativas son mayores a las percepciones en todos los casos. Al aplicar la prueba de Wilcoxon, se hallaron diferencias significativas en las CI *Análisis* ($p= 0,014$), *Solución de problemas* ($p= 0,014$) y *Valoración crítica* ($p= 0,019$). Estos resultados revelan, que las evaluaciones no contemplaron esas competencias en la medida de lo esperado. Por el contrario, las CI *Conocimientos teóricos* y *Síntesis* ($p=0,510$ y $p=0,114$ respectivamente) no presentaron diferencias significativas.

Las Competencias Organizacionales (CO) se muestran en las figuras 14.

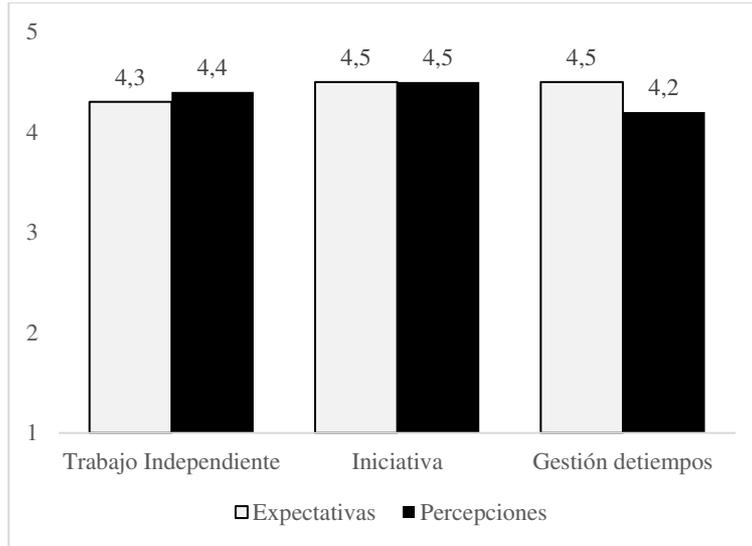


Figura 14- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias organizacionales

En cuanto a las medias de las CO, se muestra que para *Trabajo independiente* las percepciones superan las opiniones iniciales. No obstante, para *Iniciativa* los valores de las variables son iguales y en *Gestión de tiempos*, los valores mayores corresponden a las expectativas. Sin embargo, al aplicar la prueba de Wilcoxon, no se halló diferencia significativa en ningún enunciado.

A continuación, en las figuras 15 y 16, se presenta la comparación de las medias de expectativas y percepciones del alumnado respecto a Competencias Comunicacionales (CC) y Competencias Interpersonales (C.Int). Los gráficos de ambas competencias (CC y C.Int), muestran que en todos los enunciados las medias de las expectativas son superiores a las medias de las percepciones.

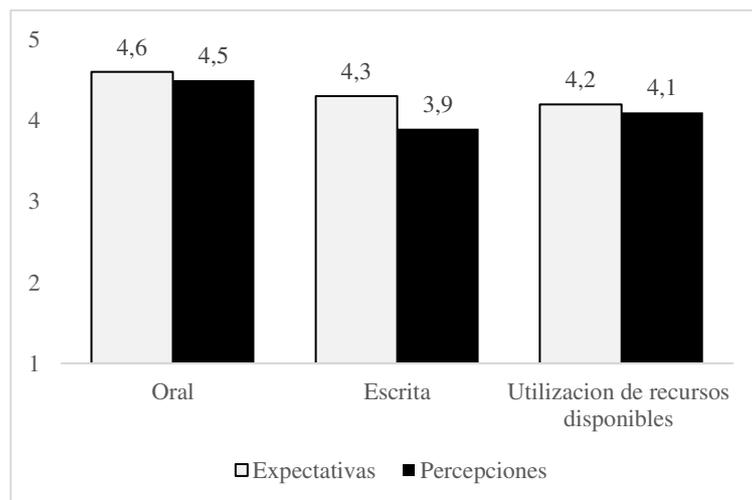


Figura 15- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias de comunicación

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon en las CC, se obtuvieron diferencias significativas en *Comunicación Escrita* ($p=0,033$); al contrario de *Comunicación Oral* ($p=0,108$) y *Utilización de recursos* disponibles ($p=0,464$). Las habilidades de comunicación constituyen un hecho fundamental dentro de las intervenciones comunitarias que realizan los futuros profesionales de la carrera LN, ya que deben utilizar un lenguaje adecuado pero comprensible en su contexto laboral adaptado a la realidad socio cultural del sujeto que recibe las prescripciones nutricionales para persuadir, y lograr una recepción adecuada del mensaje (Jara Pérez y Valdebenito Garrido, 2018).

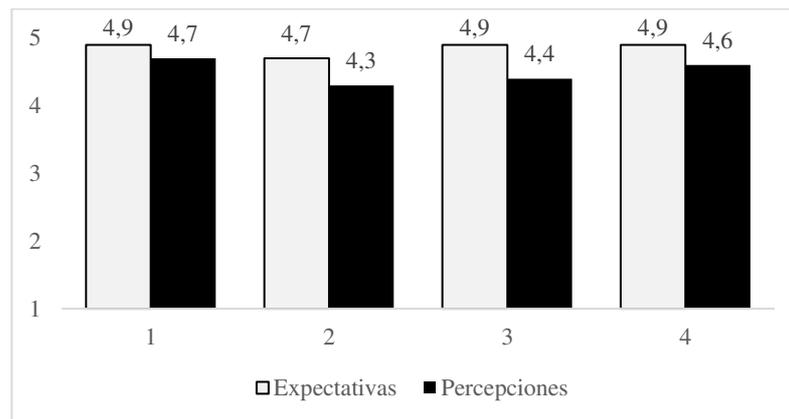


Figura 16- Comparación de medias de expectativas y percepciones del alumnado sobre las competencias interpersonales

Nota: 1. Trabajar con otros; 2. Motivar a compañeros; 3. Motivar a pacientes; 4. Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones

Al aplicar el test estadístico, para las C.Int., *Trabajar con otros* ($p=0,018$), *Motivar a compañeros y profesionales* ($p=0,007$), *Motivar a pacientes* ($p=0,000$) y *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones* ($p=0,041$), se obtuvieron diferencias significativas. Esto indica que los estudiantes no han visto plasmadas sus expectativas iniciales. Esta discrepancia es llamativa, debido a la trascendencia que tienen las Competencias Interpersonales para el futuro ejercicio profesional.

C.3.3.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DE TUTORAS DE LA PP, 2017

Los resultados y análisis comparativos se estructuran en las siguientes secciones: *Sobre los objetivos y organización*, *Sobre los contenidos de la PP*; *Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP*; *De las funciones del Tutor*; *De las relaciones entre los distintos agentes de PP*; *De las relaciones con el alumnado de PP* y *Con respecto a la Evaluación*.

I- Sobre los objetivos y organización

En la figura 17, se comparan las medias de las expectativas y percepciones de las Tutoras respecto a los objetivos y organización de la PP de la LN.

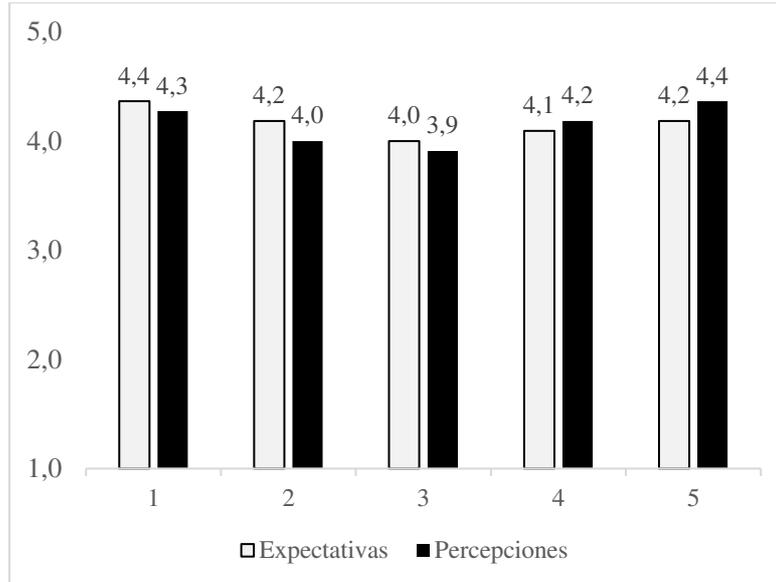


Figura 17- Comparación de medias de expectativas y percepciones de tutoras respecto a los objetivos y organización de la Práctica Profesional

Nota: 1. Claridad en los Objetivos de la asignatura; 2. Información sobre el programa; 3. Explicación del Plan de Trabajo de PP; 4. Información sobre evaluación; 5. Horario

En la figura anterior se observa que los tres primeros enunciados presentan valores escasamente superiores al inicio y en lo que respecta a *Información sobre evaluación y Horario*, por el contrario, las medias resultaron ser levemente superiores para al finalizar la PP.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, no se observaron diferencias significativas entre ambas variables ($p= 0,783$; $p=0,527$; $p=1,00$; $p= 0,655$; $p=0,527$, respectivamente. Según consta en Anexo F).

Esta ausencia de discrepancia entre expectativas y percepciones respecto de los objetivos y organización de la PP, por parte de las tutoras, pone de manifiesto su conocimiento de expertas y participación a lo largo de sucesivas ediciones de la PP.

Se comparó también la opinión de las tutoras respecto al rol profesional. En la figura 18, se exhiben las medias obtenidas.

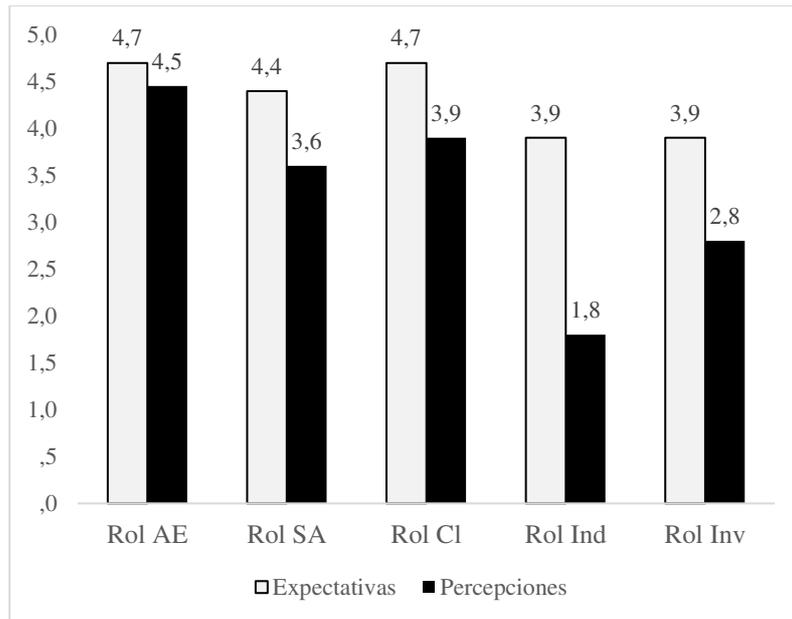


Figura 18- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto al rol profesional

Nota: AE (Área Educación-Comunicación); SA (Servicio de Alimentación); CI (Área Clínica), Ind (Área Industria), Inv (Área Investigación)

En la figura precedente, se exponen las medias de las expectativas cuyos valores son mayores a las percepciones para todos los roles analizados.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon se encontraron diferencias significativas en los roles del Área Servicio de Alimentación ($p= 0,034$) y en el Área Industria ($p= 0,009$). Dichas discrepancias, demandan mayor hincapié en los roles del Licenciado en Nutrición en estas áreas de incumbencias de la PP.

Respecto al Área Servicio de Alimentación, el resultado es llamativo debido a que el gerenciamiento y desarrollo de estas actividades, son reconocidas como prioritarias. La menor percepción de este rol podría deberse a dos situaciones. Por un lado, la PP no se limita, a veces, solo a un área, sino que se enriquece con otras. Así lo manifestó en el cuestionario la Tutora 5 (CT5): *“Las principales acciones son de educación comunicación, y en menor medida servicio/clínica. Este año además realizamos investigación en una rotación”*. Por otra parte, las tutoras que trabajan en Servicio de Alimentación específicamente manifiestan que su rol en el novel sistema de gerenciamiento provincial se ve disminuido. La Tutora 11 explica (CT11): *“El rol en servicio se vio limitado por el nuevo sistema de gerenciamiento central, en donde la labor del Lic.N, se reduce a la distribución y control de raciones en algunos casos”*.

En cuanto al resultado respecto a la discrepancia sobre el rol en el Área Industria, es llamativo, ya que el perfil del Lic.N, propone la capacitación en la industria alimentaria. Las acciones relacionadas podrían ser abordadas desde la formación profesional, no solamente dando a conocer los principios éticos, también incentivando la creatividad del futuro profesional (Ceballos-Suárez y Castillo Hernández, 2019).

II- Sobre los contenidos de la PP

Al comienzo de este estudio 9 tutoras afirmaron conocer los contenidos de la PP y 2 refirieron no conocerlos. Sin embargo, al culminar la PP la totalidad de las tutoras (11) percibieron haber desarrollado los mismos según lo previsto.

Al comparar las expectativas y percepciones de las tutoras, se puede determinar que al inicio se mencionaron contenidos mínimos de cada área específica de PP. Éstos estuvieron relacionados a las actividades comunes y esenciales que se desarrollan en cada centro de PP. Al responder sobre lo percibido, las tutoras priorizaron los temas de acuerdo con el área de desempeño y, análogamente, indicaron la diversidad de contenidos que involucran las diferentes áreas. Esto significaría que, para la resolución de situaciones y problemas asistenciales, emplearon contenidos específicos, según las áreas de PP, y que a la vez, acercaron al practicante progresivamente al modo de actuación profesional. Como factor favorecedor se destaca el comentario de una tutora “*la predisposición de los profesionales*” (CT4). En este sentido, la preparación para una PP implica poner a disposición de los futuros profesionales contenidos que además de constituir un conjunto de saberes eruditos, remiten en gran medida a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica (Cols, 2008).

Las que manifestaron una opinión negativa sobre los contenidos no desarrollados, mencionaron la disponibilidad de tiempo como factor limitante.

En cuanto al conocimiento del reglamento de PP, al inicio de este trabajo 4 tutoras manifestaron desconocerlo (36%). Posteriormente, al investigar sobre el uso de reglamento, en las percepciones, solo 2 respondieron no haberlo necesitado, mientras que los 9 restantes lo implementaron. Al indagar los motivos, la mayoría respondió para ordenar y acompañar a los practicantes.

Respecto a las expectativas de participar en el diseño y seguimiento del plan de PP, 7 tutoras mostraron interés en la colaboración de la planificación y 4 respondieron negativamente a la misma. No hubo comentarios en las percepciones.

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

Recursos Bibliográficos

En la figura 19, se exponen las medias de las expectativas y percepciones de las tutoras sobre los Recursos Bibliográficos (RB).

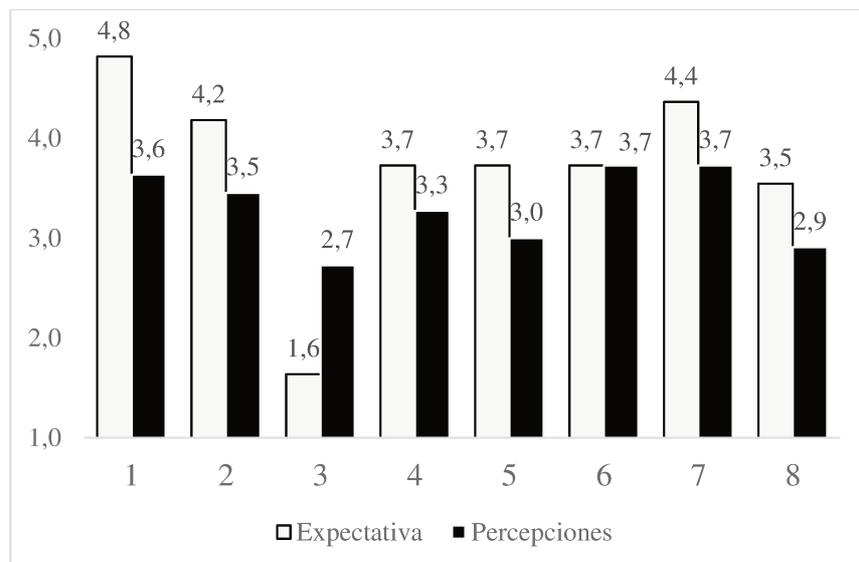


Figura 19- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto a la utilización de recursos bibliográficos

Nota: 1. Bibliografía sugerida por el tutor y/o profesor; 2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor; 3. Apuntes o fotocopias de compañeros; 4. Guías y trabajos prácticos; 5. Recursos audiovisuales; 6. Tecnologías de la Información y Comunicación; 7. Artículos de revistas científicas; 8. Diarios y revistas de divulgación.

En la figura anterior, se exhibe que las expectativas de casi todos de los RB presentados obtuvieron mayor ponderación que las percepciones, a excepción del RB 3, *Apuntes o fotocopias de compañeros*, ($\bar{X}=1,6$ y $2,7$ respectivamente). Esta particularidad podría referirse a que las tutoras, al finalizar la PP, consideraron que el alumnado ha utilizado recursos cercanos, entre pares, para la búsqueda y selección de información.

Por otra parte, las medias que corresponden al RB 6 *Tecnologías de información y comunicación (TIC)* ($\bar{X}=3,7$) son iguales. La utilización de *TIC* puede deberse a la facilidad de su empleo y al acceso a la información, en general, de manera inmediata. De todas maneras, se justifica su empleo cuando los RB provenientes de *TIC* son confiables, así lo expresa la tutora T4: “*También es necesario el debate o abrirse a otras posturas, o criterios equivocados o que no sean los más adecuados en algunos casos, pero controlando estas fuentes cuando viene de la mano de compañeros, e internet*” (CT4).

Sin embargo, la misma tutora promueve la utilización de varios RB: “*Lo que brinda el tutor, debería ser seguro y buenas fuentes, además en mi caso que es clínica, son actualizaciones...es muy necesario el hábito de leer de fuentes como son artículos científicos, revistas. Más allá del material teórico, es muy importante la experiencia, desde un profesor, otros profesionales, para resolver con criterio y según los recursos y tiempos del lugar*” (CT4).

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon se obtuvieron diferencias significativas en los RB 1 y 3, *Bibliografía sugerida por el tutor y/o profesor* ($p=0,010$) y *Apuntes o fotocopias de*

compañeros ($p=0,017$). En el caso del primero, las expectativas originales superaron las percepciones, mientras que, en el segundo, lo percibido al final del proceso fue mayor.

Recursos Didácticos. Área de Educación-Comunicación

En la figura 20, se representan las medias de las expectativas y percepciones comparadas respecto a los Recursos Didácticos (RD) del Área Educación-Comunicación, según la opinión de las tutoras.

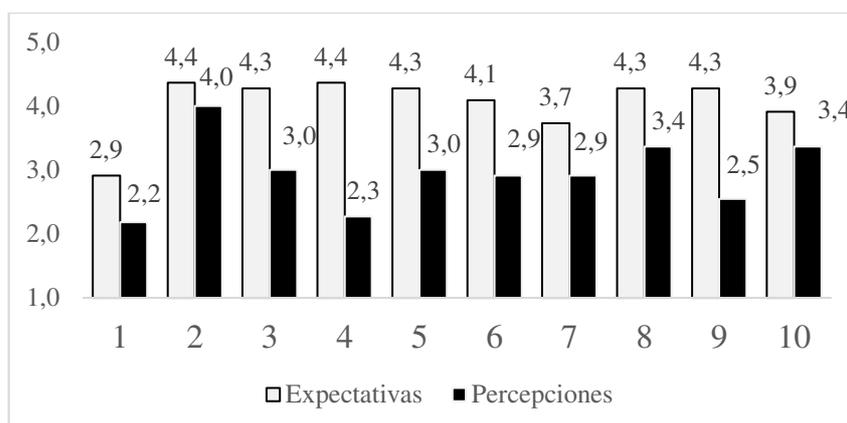


Figura 20- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto a los recursos didácticos. Área Educación- Comunicación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Rec. Audiovisuales; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias. 6. Jornadas capacitación; 7. Revisiones Bibliográficas.; 8. Juegos; 9. Discusión y Debate de Controversias Sociocientíficas; 10. Campañas de divulgación para la ciudadanía.

En la figura 20 se muestra que las medias de las expectativas superan a la de las percepciones en la totalidad de los RD enunciados, según la opinión de las tutoras. Tanto al inicio como al final de la PP, la puntuación de *Clases expositivas* es baja. Mientras que las dos medias mayores (anterior y posterior al proceso) corresponden al RD *Talleres*. En este sentido, se reconoce el interés por esta estrategia participativa.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon a los datos se obtuvieron valores menores que $p=0,05$; lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a la utilización de *Recursos audiovisuales* ($p= 0,045$), *Tecnologías de la información y comunicación* ($p=0,012$), *Jornadas interdisciplinarias* ($p= 0,034$), *Jornadas de capacitación* ($p= 0,047$), *Juegos* ($p= 0,014$) y *Discusión y debate de controversias socio-científicas* ($p= 0,014$). Estas diferencias ponen de manifiesto que las tutoras presentan elevadas expectativas respecto a estos RD al inicio de la PP, que no son satisfechas al finalizar la misma.

En cambio, no se registraron diferencias significativas en *Clases expositivas*, *Talleres*, *Revisiones bibliográficas* y *Campañas de divulgación*. En este aspecto hay un reconocimiento del taller como una instancia altamente dialógica armada por docentes y estudiantes, en la cual cada uno/a es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos (Parola *et al.*, 2019).

Recursos Didácticos. Área Servicio Alimentación

En la figura 21 se representan las medias de las expectativas y percepciones respecto a los RD del Servicio de Alimentación.

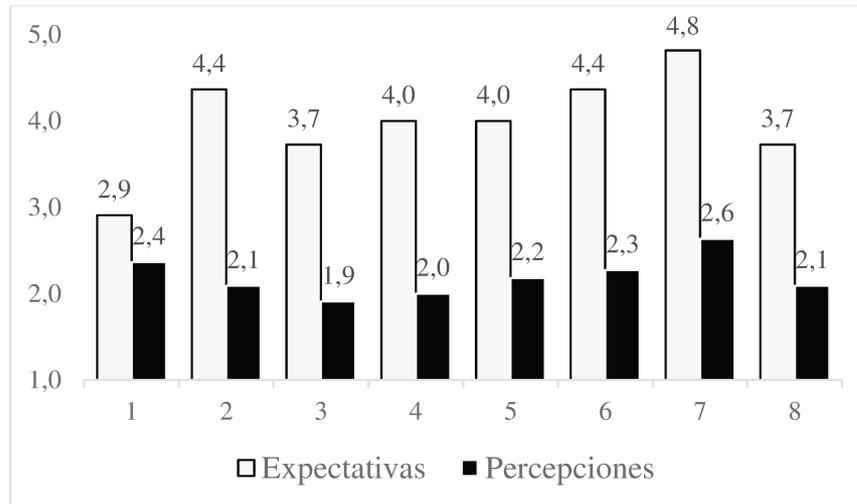


Figura 21- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto al empleo de recursos didácticos. Área Servicio Alimentación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Rec. Audiovisuales; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación 5. Jornadas interdisciplinarias. 6. Jornadas capacitación; 7. Buenas Prácticas de Manufactura.; 8. Discusión y Debate Controversias Socio Científicas.

En la figura anterior se exhiben las comparaciones entre las medias de expectativas y percepciones de las tutoras respecto a RD en el Área Servicio Alimentación. En todos los casos las expectativas superan a las percepciones. Se observa, que las opiniones al finalizar el proceso obtuvieron medias menores a 2,6. Esto se debe a la escasa percepción de empleo de RD en el campo.

El valor más bajo al inicio corresponde a *Clases expositivas* ($\bar{X}=2,9$). Este RD es reconocido como una herramienta de la metodología tradicional la cual, en cierta medida, predomina en la educación en ciencias de la salud. A decir de Herrera *et al.* (2011), estas metodologías ya no satisfacen los requerimientos de perfiles de egreso habilitantes.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, se obtuvieron, en casi todos los RD, enunciados valores menores que $p \leq 0,05$; excepto en el RD *Clases expositivas*. Esto indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a la utilización de RD como *Talleres* ($p= 0,007$), *Recursos audiovisuales* ($p= 0,022$), *Tecnologías de la información y comunicación* ($p=0,015$), *Jornadas interdisciplinarias* ($p= 0,039$), *Jornadas de capacitación* ($p= 0,011$), *BPM* ($p= 0,011$) y *Discusión y debate de controversias socio-científicas* ($p= 0,035$). Estas diferencias ponen de manifiesto que las tutoras otorgan mayores expectativas al inicio de la PP. Esto podría deberse a la rutina de la PP en servicios, donde se debe realizar un trabajo minucioso para la optimización del área, y donde el tutor entiende que los profesionales (o futuros licenciados)

deben integrarse a los procesos productivos para asegurar la producción de los platos según la tipificación de dietas y plan alimentario (Rivas, 2019).

Recursos Didácticos. Área Clínica

En la Figura 22, se representan las medias de las expectativas y percepciones respecto a los RD del Área Clínica.

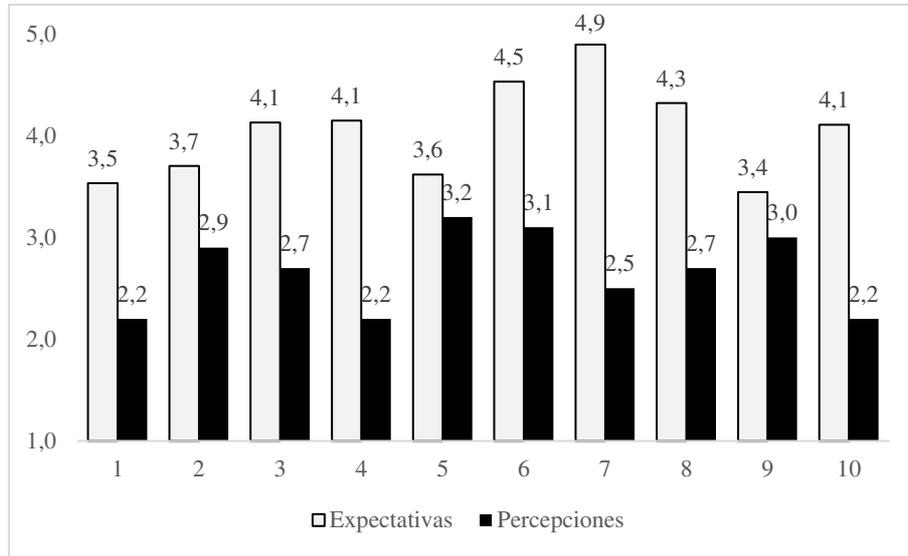


Figura 22- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras sobre recursos didácticos. Área Clínica

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Empleo de Recursos Audiovisuales; 4. Tecnología de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias; 6. Revisión Bibliográfica; 7. Jornadas de capacitación; 8. Discusión de casos, ateneos; 9. Elaboración de dietas, planes alimentarios; 10. Discusión y Debate Controversias Socio Científicas.

En la figura anterior se comparan las expectativas y percepciones de las tutoras sobre el empleo de RD en el Área Clínica. Se muestran valores menores en las percepciones de todos los recursos enunciados. Respecto a *Clases expositivas* la puntuación al inicio y al final fue escasa. En un estudio realizado en Chile en carreras de Enfermería, Obstetricia y Puericultura también se valoró en último lugar las *Clases expositivas* (Herrera *et al.*, 2011).

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon a los datos, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en casi todos los RD enunciados (valores menores que $p \leq 0.05$); excepto en *Clases expositivas* y *Revisiones bibliográficas* ($p=0,167$ y $0,58$ respectivamente). Las *Revisiones bibliográficas* valorizan la búsqueda de información para el desarrollo de la PP. Esto puede deberse a la necesidad de revisar información para la realización de planes alimentarios, entre otros. Así lo menciona la CT1: “En esta área, es importante para la elaboración de dietas revisión bibliográfica capacitaciones para poder darle respuesta al paciente”. Sin embargo, en la *Discusión de casos y ateneos* donde se ven diversas situaciones que implicarían estudio y búsqueda de información hubo diferencia significativa ($p=0,006$), es decir que la percepción fue menor a la expectativa inicial. Esto puede ser debido a que si bien hubo investigación y revisión en la bibliografía, la formalidad de exposición y la

socialización no fueron frecuentes durante la PP. Respecto a este RD, CT11 menciona: “*Siempre los casos y ateneos son didácticos ya que siempre se encuentra algún caso nuevo al igual que los debates, porque no siempre es todo como están en la bibliografía*”. En este sentido, se acuerda con el concepto de nutrición clínica ampliada, donde cada caso y relaciones nutricionista-paciente, se humanizan permitiendo la incorporación de contenidos no biomédicos, la valorización de sabiduría práctica y la escucha (Demetrio et al., 2011).

Existen además diferencias estadísticamente significativas entre las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a la utilización de RD como *Talleres* ($p=0,023$), *Recursos audiovisuales* ($p=0,012$), *TIC* ($p=0,007$), *Jornadas interdisciplinarias* ($p=0,041$), *Jornadas de capacitación* ($p=0,007$), *Elaboración de planes alimentarios* ($p=0,033$) y *Discusión y debate de controversias socio-científicas* ($p=0,011$). Preocupa en este aspecto la escasa variedad de RD percibidos en el área, como parte de la función tutorial. Es importante disponer de estrategias para la adhesión a tratamientos o la prevención de enfermedades actuales relacionadas a nutrición. Esta baja percepción puede deberse a que “se espera” más del practicante, y la propuesta de empleo de estrategias innovadoras, no han sido suficientes. Una tutora menciona: “*Que los alumnos se animen a proponer actividades que se puedan llevar a cabo en el lugar de práctica y no solo se limiten a lo que el tutor le dice, para eso se encuentra esta instancia de aprendizaje*” (CT4).

Recursos Didácticos. Área Industria

La figura 23, expone las medias comparadas de expectativas y percepciones de las tutoras respecto a los RD del Área Industria.

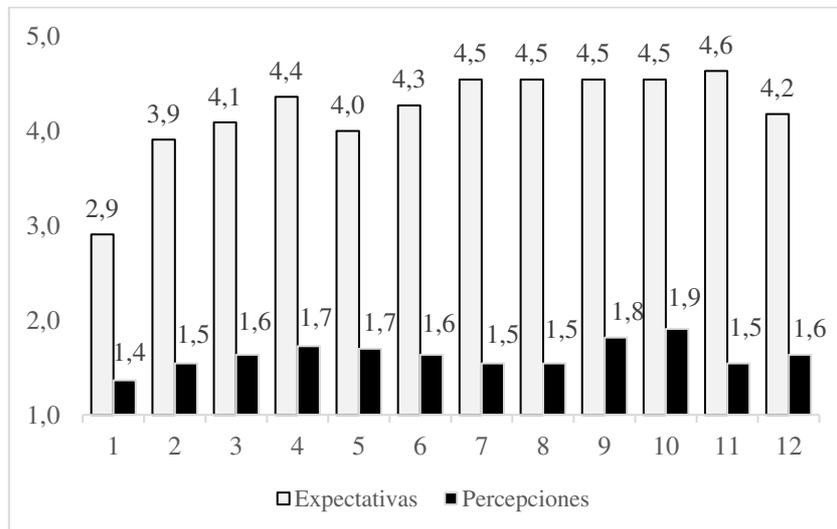


Figura 23- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las tutoras sobre recursos didácticos. Área Industria

1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Empleo de Recursos audiovisuales; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias; 6. Jornadas de capacitación; 7. Trabajo en laboratorios; 8. Diseño y formulación de alimentos; 9. Buenas Prácticas de Manufactura; 10. Control de calidad; 11. Análisis sensorial de los alimentos o productos; 12. Discusión Debate Controversias Socio Científicas.

En la figura precedente se observa que la totalidad de las medias de las expectativas superan a las de las percepciones; las cuales fueron puntuadas con valores igual y menores a 1,9.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon a los datos, se obtuvieron, en casi todos los RD enunciados, valores menores que $p \leq 0.05$; lo que marca diferencias significativas entre las opiniones iniciales y finales. Esto pone de manifiesto que no se han visto cumplidas las expectativas de las tutoras.

Recursos didácticos. Área Investigación

La figura 24 expone las medias comparadas de expectativas y percepciones de las tutoras respecto a los RD, del Área Investigación.

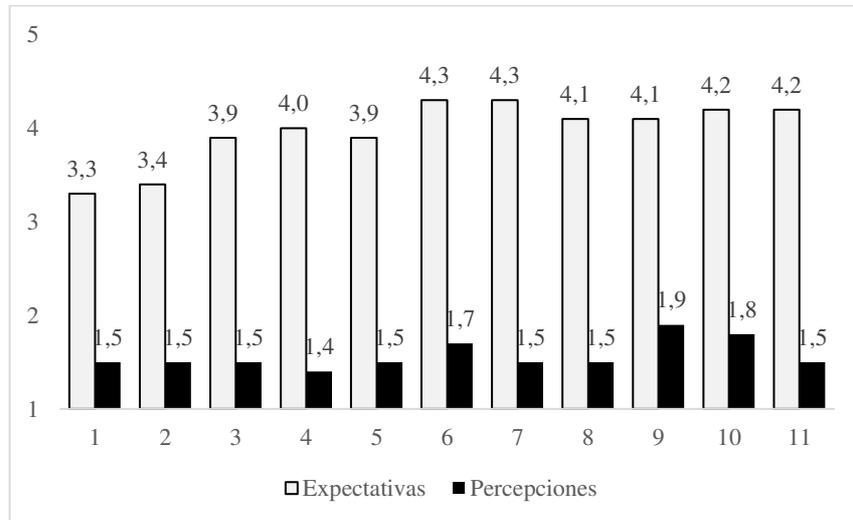


Figura 24- Comparación de medias de expectativas y percepciones de tutoras, respecto a recursos didácticos. Área Investigación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Tecnologías de Información y Comunicación; 4. Jornadas interdisciplinarias; 5. Jornadas de capacitación; 6. Revisión Bibliográfica; 7. Trabajo en laboratorios; 8. Diseño y formulación de alimentos; 9. Diseño de proyectos de investigación; 10. Redacción de papers o artículos científicos; 11. Discusión y Debate de Controversias Socio Científicas.

En la figura anterior se muestra que las medias de las expectativas superan en gran medida a las medias de las percepciones. Estos enunciados al final del proceso son ponderados con valores igual y menores a 1,9. Llama la atención la escasa percepción en cuanto a RD vinculados al área Investigación por parte de las tutoras, ya que el perfil de la carrera aborda competencias de investigación además de que diversos programas de estudios de asignaturas previas contemplan saberes y habilidades para, entre otras cosas, recolectar información y experimentar procedimientos metodológicos y científicos. En este aspecto se cree al igual que Rodríguez Neyra y Carrasco Feria (2017) la inclusión, por ejemplo, de historias clínicas individuales, familiares de una comunidad en una investigación, también se usa el método clínico, epidemiológico y/o estadístico.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon a los datos, se obtuvieron en todos los RD enunciados, valores menores que $p \leq 0,05$ (Anexo F); es decir existen diferencias significativas entre las opiniones iniciales y lo percibido finalmente por las tutoras.

Sin embargo, una tutora manifestó que “*Es necesario ir cambiando la forma de capacitar y la estructura que tiene la misma PP, logrando talleres o trabajos de investigación que lleven a educar con estrategias más amplias e inclusivas para los alumnos* (CT10). La introducción del proceso investigativo en el currículum de disciplinas de la salud constituye una necesidad insoslayable que deben asumir todas las universidades en forma responsable (Díaz-Narváez y Calzadilla-Núñez, 2016).

IV- De las funciones de la Tutora

En la figura 25, se exponen a continuación las medias de las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a sus funciones.

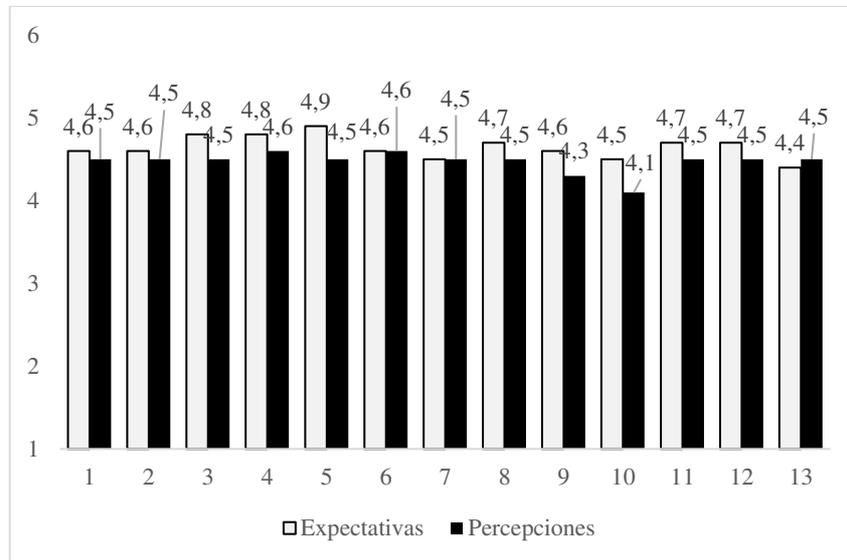


Figura 25- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre la función de tutoras

Nota: 1. Estar disponible para los alumnos; 2. Facilitar al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a la documentación de la instancia; 3. Integrar al alumno en el centro-Institución; 4. Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica; 5. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno; 6. Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza; 7. Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP; 8. Tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para realizar la PP; 9.

Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno; 10. Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica; 11. Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros; 12. Ayudar al alumno analizar y evaluar sus competencias; 13. Evaluar al alumno

En la figura precedente, se observan valores medios semejantes tanto en expectativas como en percepciones. La mayor diferenciación se presentó en las siguientes funciones: *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno* y *Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno*. Es este aspecto, se entiende que es necesario guiar hacia un aprendizaje en profundidad, favorecer las reflexiones en la acción y estimular el pensamiento crítico, para

que finalmente el alumnado puede lograr autonomía en su aprendizaje y quehacer profesional (Navarro y Zamora, 2018).

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, todos los enunciados obtuvieron valores mayores a $p > 0,05$, es decir no presentaron diferencias significativas, excepto en el enunciado N°5 *Favoreció la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno* ($p \leq 0,025$). Esto último significa que las expectativas respecto a esta función fueron sobrevaloradas al inicio del trayecto de PP. Lo anterior puede deberse a que las tutoras deben enfrentar retos de tutorías en terreno, y profundizar conocimientos pedagógicos para perfeccionar su acompañamiento al futuro graduado. Si bien se reconoce la posesión de un nivel satisfactorio de conocimientos y de habilidades relevantes, se precisan de otras para orientar al alumnado (Miranda González *et al.*, 2019).

Según algunas tutoras el estudiantado, en cada rotación, viene condicionado por el "...miedo a fallar o no hacer las cosas bien" (CT4), por lo que la función tutorial conduce muchas veces a "...contar experiencias, generarles confianza, reducir los miedos" (CT5). Este tiempo destinado a la adaptación de los estudiantes, intentaría primero, generar un clima de aprendizaje que respete las idiosincrasias de todos los participantes, de confianza, respeto y que permita el reconocimiento y aceptación tanto de debilidades como de fortalezas, para luego sí trabajar en la reflexión sobre lo actuado (Tiscornia *et al.*, 2019).

V- De las funciones de la Docente

A continuación, en la figura 26, se presentan las medias de las expectativas y percepciones de las tutoras sobre las funciones del Docente de PP.

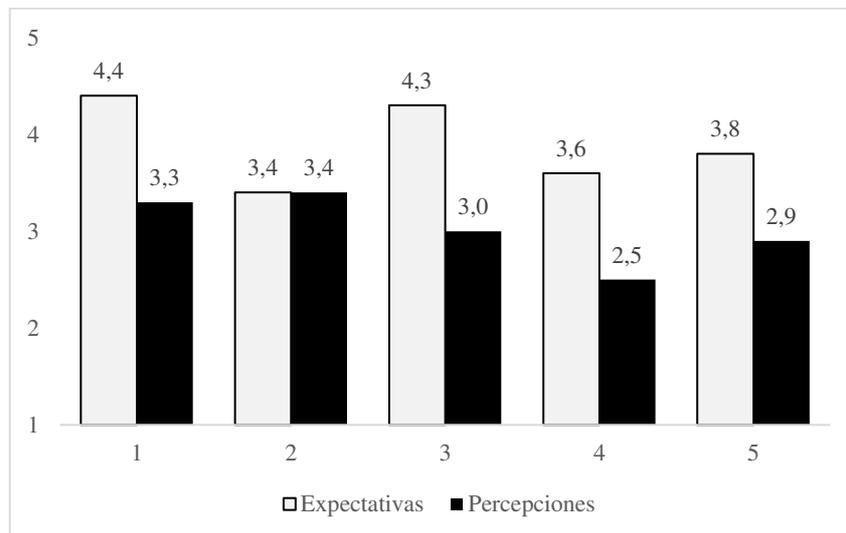


Figura 26- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre las funciones del docente de la Práctica Profesional

Nota: 1. Comunicación periódica con los docentes de PP; 2. Participación de las actividades que realiza la cátedra PP; 3. Relación con el resto de profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno; 4. Vinculación con los tutores de otros centros de PP; 5. Establecimiento de relaciones

con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer la PP del alumno.

En la figura anterior las medias de las expectativas superan a la de las percepciones en todos los casos, excepto en el enunciado 2, *Participación de las actividades que realiza la cátedra PP*, donde los valores son iguales. En particular, una tutora manifestó: “*Es muy difícil de ponerlo en práctica, pero apoyo la idea de que la práctica pueda ser tomado como parte del trabajo del tutor y por lo tanto darle más relevancia a la participación de posibles jornadas o reuniones o actividades que se proponga desde la cátedra*” (CT7).

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon a los datos, se obtuvieron diferencias significativas en tres enunciados: *Comunicación periódica con las docentes de PP*; *Vinculación con los tutores de otros centros de PP* y *Establecimiento de relaciones con el resto de profesionales de los centros para enriquecer la PP del alumno* ($p= 0,047$; $p= 0,044$ y $p=0,016$ respectivamente). Esto daría lugar a la interpretación que la relación de las tutoras con las DU; el resto de las tutoras y los demás profesionales de los centros, en general, fue escasa, según lo percibido al final de la PP. Aún así, se reconoce como esencial la comunicación entre los actores a fin de enriquecer y gestar un espacio de PP, donde el estudiante pueda realizar de mejor manera el tránsito hacia la formación profesional. Este resultado condice con otro estudio donde la ausencia y escasa comunicación con la DU en el lugar, se cree un factor obstaculizador (Cisterna-Hidalgo, Cabezas-González e Illesca-Prety, 2018).

Por otra parte, se observa que la media de las expectativas respecto a la función *Establecimiento de relaciones con el resto de los profesionales de los centros para enriquecer la PP del alumno*, es superior a la media de las percepciones. En este sentido, llama la atención la poca ponderación en este ítem debido a que el trabajo interdisciplinar en los espacios de PP, es relevante para la resolución y abordaje de situaciones complejas de salud y alimentación (Alvarez *et al.*, 2018).

VI- De las relaciones con el alumnado de PP

A continuación, en la figura 27, se presentarán las medias de las expectativas y percepciones sobre la relación con el alumnado, según las tutoras.

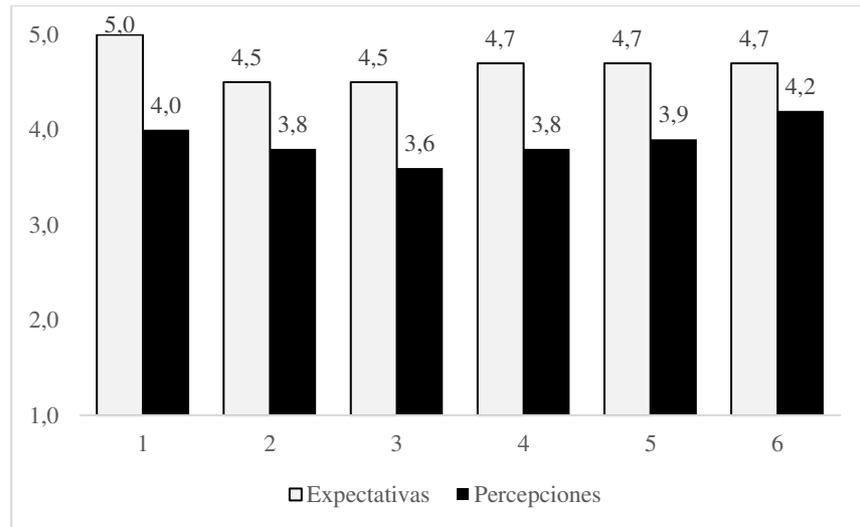


Figura 27- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a la relación con el alumnado de Práctica Profesional

Nota: 1. Tener actitudes positivas hacia la realización de las actividades. 2. Manejar con solidez conocimientos teóricos. 3. Aplicar en la PP conceptualizaciones oportunas. 4. Tener iniciativa y creatividad en las actividades propuestas. 5. Al relacionarse con terceros, se manejarse con cierta independencia, empatía, profesionalismo. 6. Responsabilidad con el cumplimiento de las tareas encomendadas.

En la figura anterior se exponen las medias de expectativas y percepciones sobre la relación con el alumnado, según las tutoras. En todos los casos las expectativas son mayores a las percepciones. Estas últimas fueron puntuadas con valores inferiores a 4.

Si bien se tiene en cuenta que los valores de α respecto a las expectativas de relación de las tutoras con el alumnado de la PP [$\alpha = 0,509$ (Expectativas)], indican que los resultados presentan moderada fiabilidad, al aplicar la prueba de Wilcoxon a los datos, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$), en los ítems 1, 3 y 4 y 5, donde lo percibido es menor a lo esperado al comienzo del proceso. En otras palabras, las tutoras no vieron satisfechas sus expectativas en los siguientes enunciados: *Tener actitudes positivas hacia la realización de las actividades* ($p = 0,005$); *Aplicar en la PP conceptualizaciones oportunas* ($p = 0,01$) y *Tener iniciativa y creatividad en las actividades propuestas* ($p = 0,015$) y *Al relacionarse con terceros, se manejarse con cierta independencia, empatía, profesionalismo* ($p = 0,014$). Aquí se evidencia la importancia otorgada por las tutoras a la predisposición, las intervenciones y la iniciativa por parte de los practicantes. La menor ponderación puede deberse a que el estudiantado debe adaptarse a las condiciones del lugar de PP y así disminuir sus miedos, tomar conciencia de la instancia preprofesional para entrar en contacto con sus fortalezas y sus debilidades. Las tutoras, a su vez, pueden acompañar en la adopción de estrategias encaminadas a despertar la curiosidad y mostrar la relevancia de la instrucción, creando condiciones para mantener el interés (Bernal-Becerril y Godínez-Rodríguez, 2016). De esta manera, se fortalecería la motivación para aprender e integrar lo aprendido (Puig Cruells, 2004).

VI- Con respecto a la Evaluación

Se presenta en primer lugar el resultado y análisis comparativo de las expectativas y percepciones de las tutoras, respecto a las características de la evaluación y luego sobre las competencias.

Evaluación

La figura 28, exhibe la comparación de las medias de las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a las características de la evaluación.

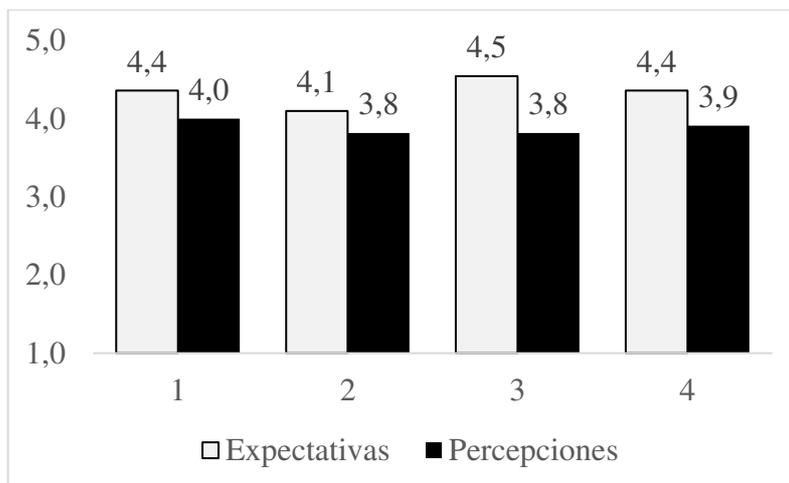


Figura 28- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a las características de la evaluación

Nota: 1. El método de evaluación del curso es claro. 2. La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados. 3. El modo de evaluación guarda relación con el tipo de tareas. 4. El método de evaluación es justo

En la figura anterior, se comparan las expectativas y las percepciones de las tutoras respecto a las características de la evaluación. Las expectativas de todos los ítems son superiores a las percepciones. Sin embargo, estas últimas fueron bien puntuadas con valores medios iguales o mayores a 3,8.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, el único enunciado que obtuvo diferencia significativa fue el N° 3, *El modo de evaluación guarda relación con el tipo de tareas realizadas* ($p=0,02$). En este sentido, las formas de evaluación (observación directa, exámenes, trabajos individuales o grupales) difieren según el tipo de intervenciones (teóricas, prácticas, individuales, de grupo). Una tutora mencionó: “*Evalúo de acuerdo a como me evaluaron a mí, respecto a lo hecho día a día*”(CT11). En este caso, replica la forma de evaluar según lo vivenciado en su propia PP. Se observa cierta discrepancia entre la evaluación y las prácticas en la función tutorial.

Es importante comprender los múltiples usos de los procesos evaluativos y aprender a encontrar un equilibrio a la hora de implementarlos (González y Aguilera, 2014).

Competencias a evaluar

A continuación, se exhiben las medias de las expectativas y percepciones de las tutoras respecto a las competencias evaluadas. La Figura 29 expone las Competencias Intelectuales (CI).

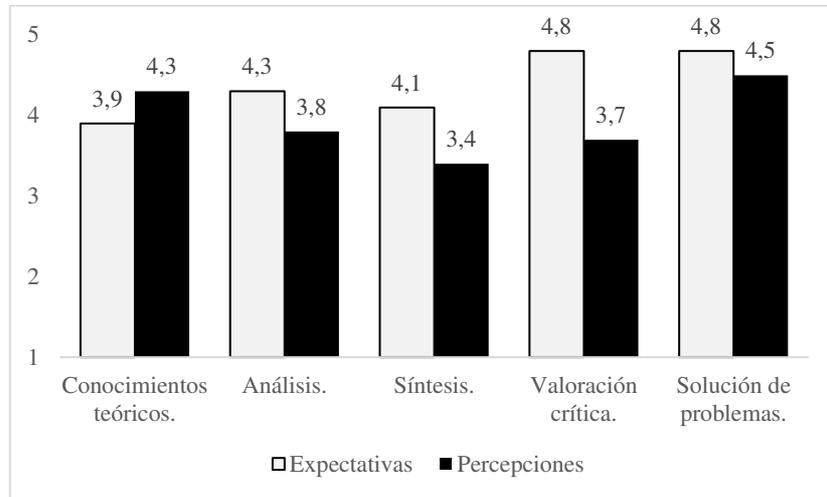


Figura 29- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre la evaluación de competencias intelectuales evaluadas según opinión de las tutoras

En la figura 29 se exhiben las medias de expectativas y percepciones de CI. En casi todos los ítems las expectativas obtuvieron valores mayores a las percepciones; excepto en *Conocimientos teóricos*, donde la ponderación final es más elevada. La opinión de las tutoras puede deberse a que, en esta última etapa, el estudiantado tiene cursadas y aprobadas casi todas las asignaturas del plan de estudio lo cual aporta saberes disciplinares que al inicio no contaban.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon se obtuvo diferencia significativa en el enunciado *Valoración crítica* ($p=0,01$). Esta apreciación podría obedecer a que el alumnado responde a las situaciones donde prevalece el sistema del tutor, debido al miedo a equivocarse. En este sentido, es posible destacar que la presión por obtener resultados, o función social de la evaluación, orienta fuertemente la conducta de los estudiantes (González y Aguilera, 2014).

La figura 30, a continuación, exhibe las competencias organizacionales (CO).

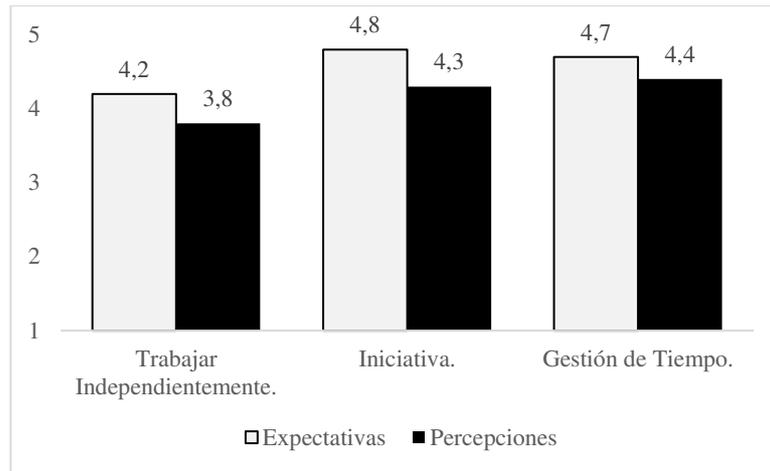


Figura 30- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre la evaluación de competencias organizacionales, según la opinión de las tutoras

En cuanto a la CO (figura 30), las opiniones iniciales son superiores a las finales en todos los ítems. En *Iniciativa* y *Trabajar Independientemente* la diferencia de medias es considerable.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon se obtuvo diferencia significativa en el enunciado *Iniciativa* ($p=0,034$). Dicho hallazgo podría explicarse porque el alumnado replica intervenciones habituales que realizan las tutoras. Estas agentes opinan que la posibilidad de tomar decisiones y proponer actividades, es importante al momento de adecuarse al trabajo y colaborar con diferentes poblaciones. Una de las tutoras opinó: “*Es muy importante contar con una buena iniciativa y gestión del tiempo para ayudar al abuelo que se encuentra viviendo solo en el geriátrico*” (CT1).

Con respecto a la CO *Gestión de tiempos*, uno de los comentarios afirmó que el alumnado priorizaba la rapidez antes que lo oportuno y adecuado: “*Los alumnos entraban en desesperación para resolver rápido y no respondían de la manera más adecuada*” (CT4).

A continuación, en la figura 31, se muestran las Competencias Comunicacionales (CC).

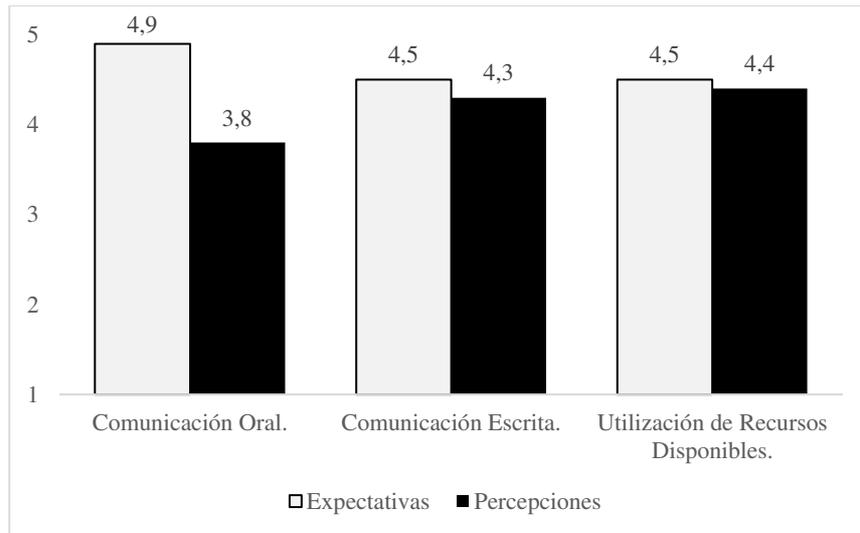


Figura 31- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias comunicacionales según la opinión de las tutoras

Se muestran en la figura anterior que en todos los casos las medias de las expectativas superan a la de las percepciones.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon en las CC, se obtuvieron diferencias significativas en *Comunicación oral* y *Utilización de recursos disponibles* ($p=0,014$ y $p=0,035$, respectivamente). Una tutora manifestó: “*Es muy importante la comunicación oral debido a que la principal tarea a desarrollar en el lugar es hablar con el abuelo, estar en contacto con ellos para que manifiesten su situación*” (CT1).

Por último, en la figura 32, se exponen las Competencias interpersonales (C Int.).

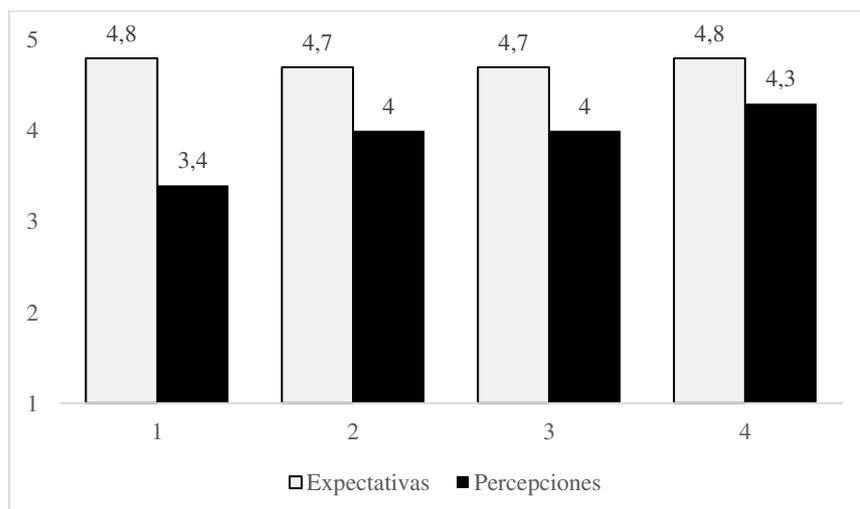


Figura 32- Comparación de medias de las expectativas y percepciones sobre las competencias interpersonales según la opinión de las tutoras

Nota: 1. Trabajar con otros; 2. Motivar a compañeros, profesionales. 3. Motivar a pacientes. 4. Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones

En cuanto a las C.Int., al aplicar el estadístico de contraste, el enunciado *Flexibilidad/adaptación a situaciones*, fue el único que no obtuvo diferencia significativa. La participación en actividades diversas durante el trayecto de PP, fundamentaría esta valoración. En contrapartida en un estudio realizado en Colombia esta competencia obtuvo menores puntuaciones (Ardila-Duarte *et al.*, 2019).

Son llamativas las diferencias significativas obtenidas en los restantes enunciados: *Trabajar con otros*; *Motivar a compañeros, profesionales* y *Motivar a pacientes* ($p=0,011$; $p=0,020$; $p=0,034$, respectivamente). Estas competencias constituyen un elemento de importancia excepcional en la formación en ciencias de la salud; donde la capacidad para trabajar en equipo es un componente prioritario (Baños y Pérez, 2005). La baja percepción podría surgir del trabajo fragmentado en los centros de práctica, donde la rutina impide realizar trabajos o proyectos en conjunto, o bien, la interconsulta entre profesionales es poco frecuente.

C.3.3.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DE DOCENTES UNIVERSITARIAS DE LA PP, COHORTE

2017

Los resultados y discusión de este apartado se expondrán de acuerdo con el orden establecido para las preguntas del cuestionario. La comparación será realizada de manera descriptiva, ya que la muestra es pequeña ($n=4$) y no se justifica la utilización del test estadístico (test de los rangos de los signos de Wilcoxon). El test de rangos y signos es un método simple y de mucha utilidad, aunque su principal limitación radica en que no se puede aplicar a conjuntos de datos muy pequeños, para el caso de prueba de dos colas con un nivel de significación $p = 0.05$, el n tiene que ser al menos igual a 6 (Miller y Miller, 1988).

Los resultados y análisis comparativos se estructuran en las siguientes secciones: *Sobre los objetivos y organización, Sobre los contenidos de la Práctica Profesional (PP); Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP; De las funciones del Tutor; De las relaciones entre los distintos agentes de PP; De las relaciones con el alumnado de PP y Con respecto a la Evaluación.*

I- Sobre los objetivos y organización

En primera instancia se presenta la comparación de las opiniones iniciales y finales de las Docentes Universitarias (DU) respecto a los objetivos y organización y luego respecto al rol profesional.

Si bien se tiene en cuenta que los valores de α respecto a los objetivos y organización de la PP [$\alpha = -5,833$ (Expectativas)] y [$\alpha = 0,514$ (percepciones)], indican que los resultados presentan baja fiabilidad, en la figura 33, se exponen los resultados de las medias de expectativas y percepciones comparadas de las DU, sobre los objetivos y organización.

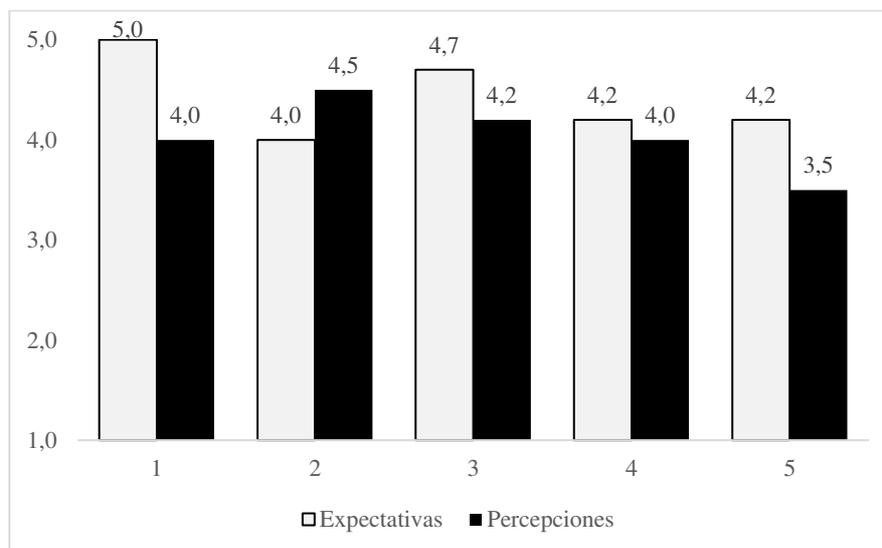


Figura 33- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los objetivos y RESULTADOS Y DISCUSIÓN

organización de la Práctica Profesional, según docentes universitarias

Nota: 1. Claridad en los Objetivos de la asignatura; 2. Información sobre el programa; 3. Explicación del Plan de Trabajo de PP; 4. Información sobre evaluación; 5. Horario

En la figura 33, se muestran que las medias de las percepciones son menores a las expectativas en todos los ítems, excepto en *Información sobre el programa*. Esta mayor percepción se debería al desarrollo de seminarios, consultas y otros encuentros durante la PP, donde se acompañó con información, seguimiento de actividades y contenidos. Es una instancia donde el equipo de DU interviene permanentemente con el objetivo de articular sus intenciones, observar y recoger información sobre la intervención y analizar dicha información para reconstruir significados y consecuencias de la misma (Fraile, 2007).

Aunque, los valores de α respecto a los roles que deberían priorizarse en la PP [$\alpha = 0,337$ (percepciones)], presentan baja fiabilidad, la comparación entre medias de expectativas y percepciones sobre los roles priorizados en la PP; se exponen en la figura 34.

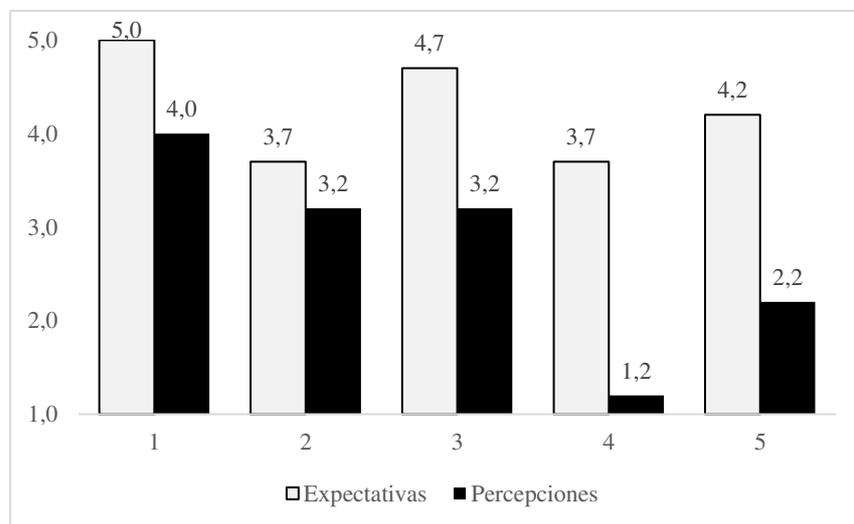


Figura 34- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las docentes universitarias respecto al rol profesional

Nota: AE (Área Educación-Comunicación); SA (Servicio de alimentación); CI (Área Clínica); I (Industria); Inv. (Área Investigación)

En la figura anterior, la media de lo percibido es menor a la de las expectativas iniciales, en la totalidad de los roles. La diferencia más notable se observa en las áreas Clínica, Industria e Investigación. Esto podría deberse a que convergen diversos roles y competencias en cada centro de PP. A decir de una DU: “*Durante cada rotación, los alumnos integran las diferentes instancias sin mayores prioridades, es decir, tantos aspectos clínicos, educación e investigación se dan simultáneamente*” (CDU1).

II- Sobre los contenidos de la Práctica Profesional

En esta sección se indaga a las DU sobre la participación en la planificación y el desarrollo de los contenidos.

Los valores de α para el apartado respecto los contenidos de la PP [$\alpha = 0,000$ (percepciones)], indican que los resultados presentan muy baja fiabilidad.

Llamativamente, una sola de las DU respondió afirmativamente que participó en la programación y en la elaboración del Reglamento de PP.

Todas las agentes encuestadas (4 DU), percibieron que desarrollaron la mayoría de los contenidos del espacio de PP que participan. Sin embargo, reconocieron que los relacionados con las áreas Industria e Investigación eran deficitarios.

Una de las DU contestó al respecto:

CDU4: “IncurSIONAR en la investigación y publicación de datos obtenidos en el transcurso de las prácticas. El rol en investigación es un desafío que considero muy importante incorporar, pero son escasas las oportunidades de hacerlo”.

Esta opinión es relevante debido a que, se pueden resignificar contenidos que responden a situaciones concretas o para fundamentar el quehacer profesional sistematizando a través de métodos de la investigación. Los docentes de la universidad, devenidos investigadores, históricamente han mostrado una especial preocupación por la redacción de artículos (Barbón Pérez *et al.*, 2019).

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la Práctica Profesional

Recursos Bibliográficos

Análisis Comparativos

Si bien los valores de α , respecto a los RB utilizados durante la PP [$\alpha = - 0,1281$ (percepciones)], indican que los resultados para las percepciones no presentan fiabilidad, en la figura 35, se exponen las medias de las expectativas y percepciones de las docentes universitarias sobre los Recursos Bibliográficos (RB).

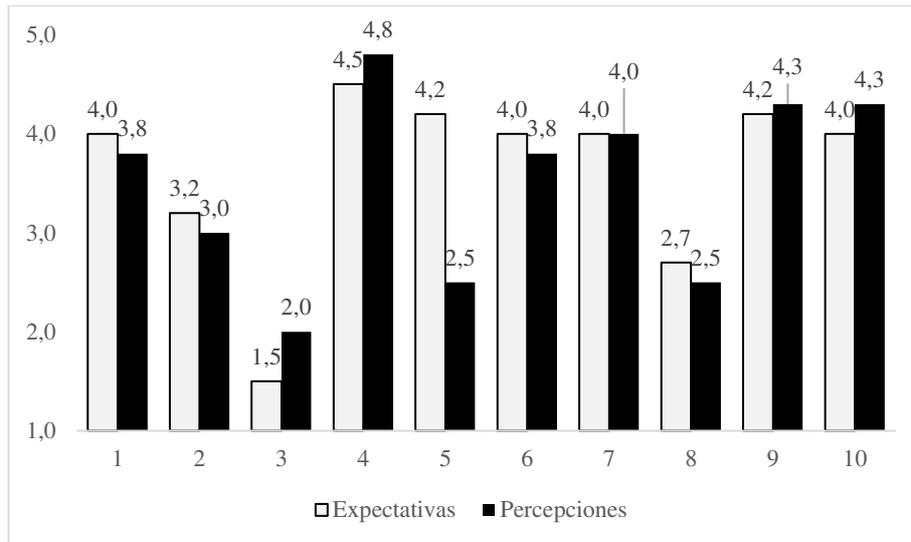


Figura 35- Comparación de medias de expectativas y percepciones de los recursos bibliográficos utilizados por las docentes universitarias

Nota: 1. Bibliografía (Libros recomendados por profesor y/o tutor); 2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor; 3. Apuntes o fotocopias de compañeros; 4. Guías y trabajos prácticos; 5. Recursos audiovisuales; 6. tecnologías de Información y comunicación; 7. Artículos de revistas científicas; 8. Diarios y revistas de divulgación; 9. Información oral aportada por profesores y/o tutores; 10. Transmisión oral de experiencias profesionales por parte de profesores y/o tutores.

Como se observa en la figura precedente, la valoración previa y posterior de los RB fue diversa. Por un lado, los siguientes ítems de RB fueron ponderados con expectativas mayores: *Libros recomendados por profesor y/o tutor; Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor; Recursos audiovisuales; Tecnologías de la información y comunicación; Diarios y revistas de divulgación.*

En cambio, *Apuntes o fotocopias de compañeros; Guías y trabajos prácticos; Información oral aportada por profesores y/o tutores y Transmisión oral de experiencias profesionales por parte de profesores y/o tutores;* obtuvieron mayor ponderación en las percepciones.

Por otra parte, obtuvieron valores iguales (medias de expectativas y percepciones) los *Artículos de revistas científicas.*

En lo descripto se puede ver, que las diferencias son leves en casi todos los enunciados, a excepción de *Recursos audiovisuales*, donde la diferencia entre expectativas iniciales y percepciones finales es elevada. Esta ponderación es llamativa, ya que este RB es una herramienta que favorece el aprendizaje de contenidos, y “facilita el aprendizaje a otros”, incluso es considerado como una competencia que debe ser desarrollada en los estudiantes (Agama-Sarabia *et al.*, 2017). El empleo de estas herramientas, además de diversificar la manera de presentar la información, exige nuevas formas de organización y procesamiento del conocimiento y a su vez destrezas de los docentes para actuar desde un rol distinto al tradicional. Lo anteriormente mencionado puede potenciar los diferentes tipos de inteligencias

de los sujetos favoreciendo las características de cada uno de trabajar con unos códigos mejor que con otros (Cabero Almenara, 2007).

A continuación, se diferencian los RD según áreas de desarrollo de la PP.

Recursos Didácticos. Área Educación-Comunicación

En la figura 36, se presenta la comparación entre las medias de las expectativas y percepciones de los RD en el Área Educación, según opinión de las DU.

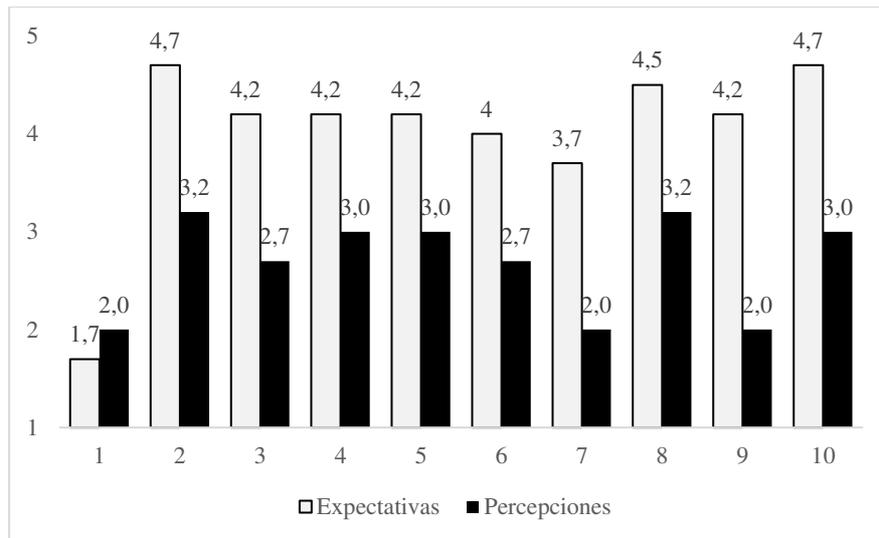


Figura 36- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área Educación-Comunicación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Empleo de Recursos audiovisuales; 4. Utilización Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias; 6. Jornadas de capacitación; 7. Revisiones bibliográficas; 8. Juegos; 9. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición; 10. Campañas de divulgación para la ciudadanía

En la figura anterior, se observa que las medias de las expectativas superan en casi todos los casos a las percepciones excepto en el RD *Clases expositivas*, donde finalmente la media es levemente mayor. Las diferencias más elevadas corresponden a los ítems *Talleres*; *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición* y *Campañas de divulgación para la ciudadanía*. Al comienzo de la PP, las DU esperan utilizar herramientas y medios de respuesta, con el objetivo de mantener el interés, y la motivación del estudiantado hacia los contenidos de los cursos y la comunicación entre sus pares; que muchas veces, luego no se ve cumplido (González-Moreno, Cortés-Montalvo, y Lugo-Rodríguez, 2019).

Recursos Didácticos. Área Servicio Alimentación

En la figura 37, se exhibe la comparación de las medias de expectativas y percepciones respecto a los RD referidos al Servicio de Alimentación.

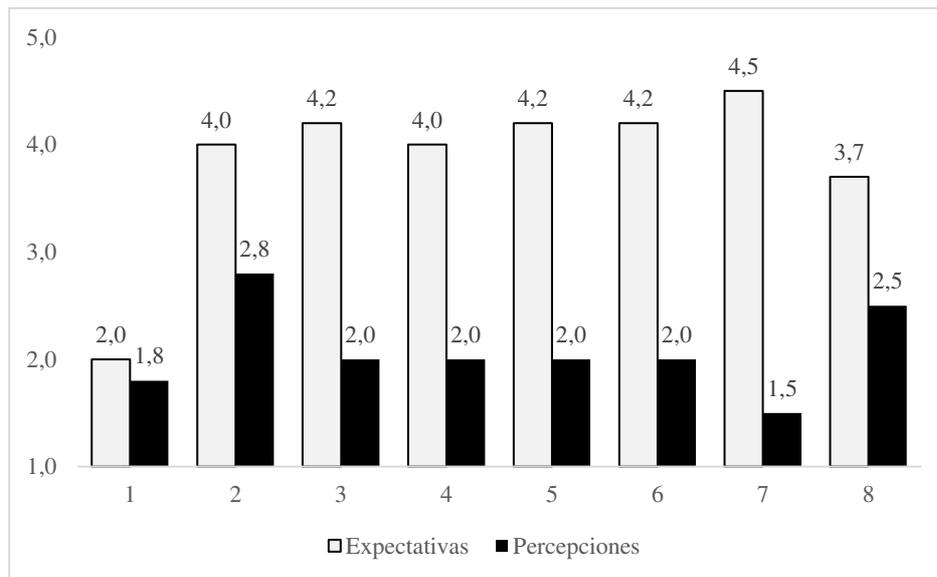


Figura 37- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de los recursos didácticos, según docentes universitarias. Área servicio de Alimentación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Empleo de Recursos audiovisuales; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias; 6. Jornadas de capacitación; 7. Buenas prácticas de Manufactura (BPM); 8. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.

En la figura anterior se presentan las medias de las expectativas iniciales y las percepciones finales de los RD en el Área Servicio de Alimentación según las DU. Lo percibido en todos los RD fue menor a lo esperado. En casi todos los casos la diferencia entre medias fue importante; sobre todo en el enunciado N° 7 *Buenas prácticas de Manufactura (BPM)*. Esto es relevante debido a que es el RD más representativo del campo evaluado. En este aspecto, asegurar este RD en el área implica optimizar la calidad del Servicio de Alimentación. Kamau y Waudó (2012), sostienen que la calidad existe cuando las expectativas coinciden con las percepciones.

Recursos Didácticos. Área Clínica

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por las DU en el Área Clínica de la PP, [$\alpha = 0,269$ (Expectativas)] [$\alpha = - 0,597$ (percepciones)], indican que los resultados no presentan fiabilidad.

Los resultados de las medias entre expectativas y percepciones de los RD en Área Clínica se muestran en la figura 38.

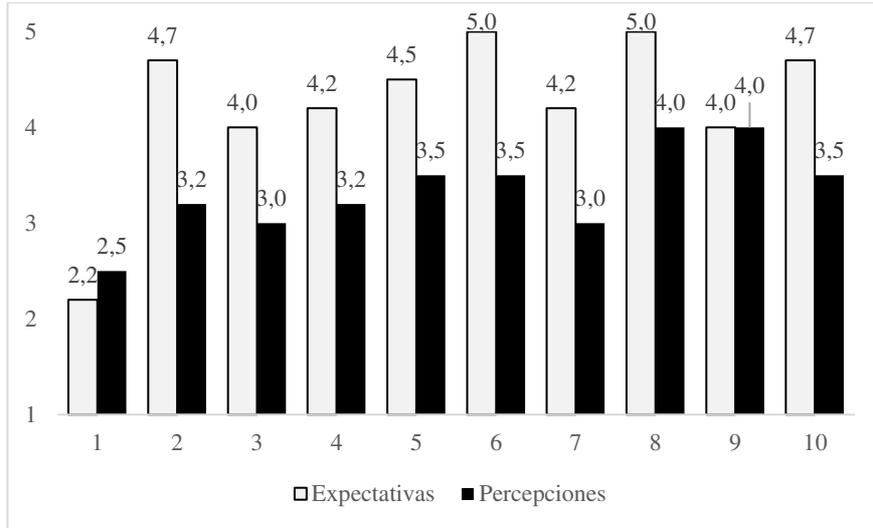


Figura 38- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área clínica

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Empleo de Recursos audiovisuales 4. Tecnología de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias; 6. Revisión Bibliográfica; 7. Jornadas de capacitación; 8. Discusión de casos, ateneos; 9. Elaboración de dietas, planes alimentarios; 10. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición.

En la figura anterior, la ponderación otorgada a las expectativas en prácticamente, todos los ítems superaron a las de las percepciones, excepto en el RD N° 1 *Cases expositivas*, donde la percepción es levemente mayor y en el RD N° 9 *Elaboración de dietas, planes alimentarios* donde las medias son iguales. Esto último es positivo ya que las DU registraron el empleo de uno de los RD más simbólicos vinculado a las actividades exclusivamente reservadas al Lic.N.

Los centros de PP proporcionan un entorno ideal para el desarrollo de este RD, donde el alumnado puede aplicar las capacidades y conocimientos adquiridos previamente, reforzando la adquisición de conocimientos, de las habilidades profesionales y de las actitudes (Álvarez-Santullano y De Prada Creo, 2018).

Recursos Didácticos. Área Industria

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por las DU en el Área Industria de PP [$\alpha = 0,441$ (Expectativas)], indican que los resultados presentan baja fiabilidad.

En la figura 39, se comparan las expectativas y percepciones respecto al empleo de RD en el Área Industria, según las DU.

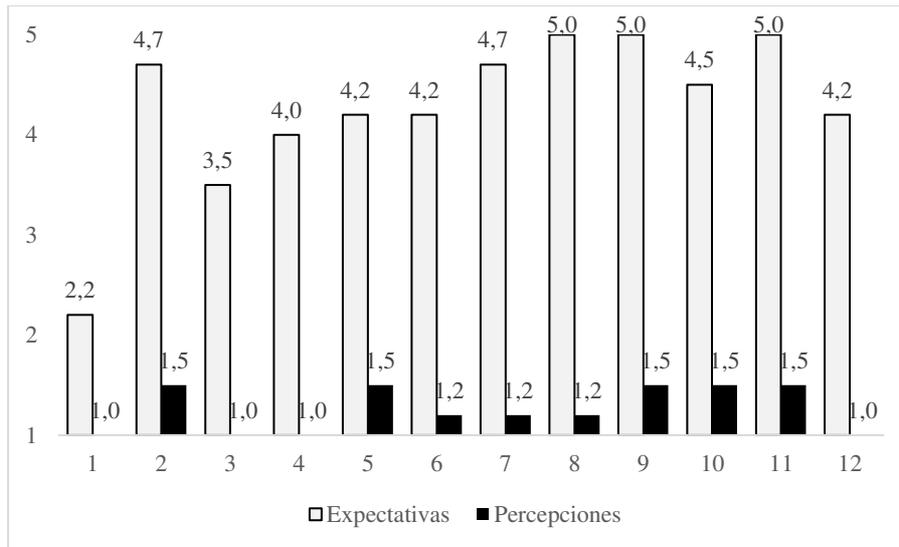


Figura 39- Comparación de medias de expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área Industria

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Empleo de Recursos audiovisuales; 4. Tecnologías de la Información y Comunicación; 5. Jornadas interdisciplinarias; 6. Jornadas de capacitación; 7. Trabajo en laboratorios; 8. Formulación de alimentos; 9. Buenas Prácticas de Manufactura; 10. Control de calidad; 11. Análisis sensorial de los alimentos; 12. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición.

En la figura precedente, se puede observar que, en todos los enunciados, la puntuación otorgada a las expectativas es notablemente superior respecto a las percepciones. Como se mencionó anteriormente, solo un establecimiento participa en la PP para la formación del futuro Lic.N. En esta área.

Por lo tanto, es de gran valor exponer y reconocer que, en los espacios de la asignatura, se debe insistir en la inclusión de tareas concretas y avanzadas en este campo de acción, las cuales no sólo requieren de la creación de sistemas planeados y programados, sino también del cumplimiento de medidas preventivas. Esto garantizaría involucrar la seguridad de los procesos sanitarios e higiénicos y de salud ambiental en aquellas industrias encargadas de procesar alimentos (Caicedo Hinojosa, Chuquimarca y Velásquez Paccha, 2019).

Recursos Didácticos. Área Investigación

Los valores de α para el apartado respecto a la utilización de diferentes RD por las DU en el Área Investigación de PP [$\alpha = 0,218$ (Expectativas)], indican que los resultados no presentan fiabilidad.

A continuación, en la figura 40, se comparan las expectativas y percepciones de las docentes universitarias respecto al empleo de RD en el Área Investigación.

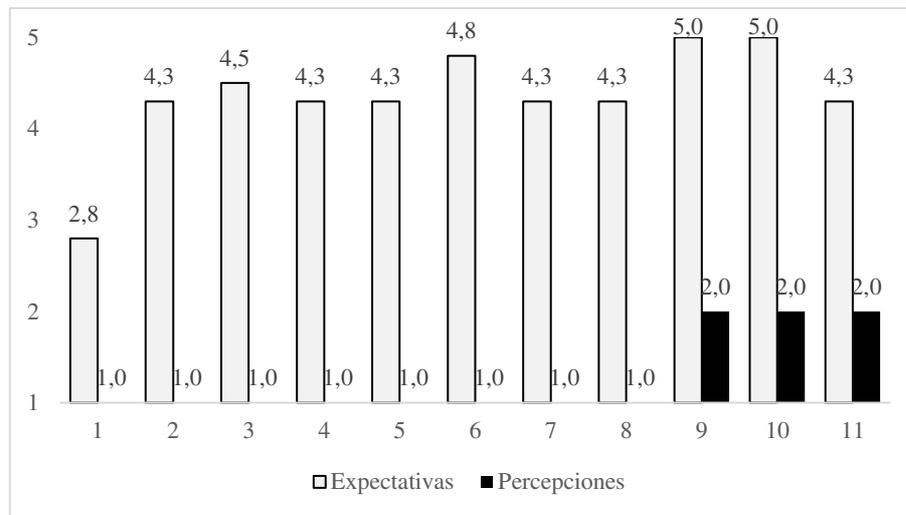


Figura 40- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de docentes universitarias sobre recursos didácticos. Área Investigación

Nota: 1. Clases expositivas; 2. Talleres; 3. Tecnologías de Información y Comunicación; 4. Jornadas interdisciplinarias; 5. Jornadas de capacitación; 6. Revisión Bibliográfica; 7. Trabajo en laboratorios; 8. Diseño y formulación de alimentos; 9. Diseño de proyectos de investigación; 10 Redacción de *papers* o artículos científicos; 11. Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición.

En la figura anterior, se exhibe la comparación de medias entre expectativas y percepciones de RD en Área Investigación. Se observa una gran diferencia entre opiniones iniciales y finales de las DU. La menor diferencia establecida la obtuvieron *Clases expositivas* y *Discusión y debate de controversias sociocientíficas relacionadas con la nutrición*. Puede deberse, en este último caso a que es un campo donde se trabaja con información actualizada y en los seminarios se trabajan temas vigentes y emergentes de actualidad relacionados a la nutrición. A través de los encuentros de PP, se ponen en discusión asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas (Díaz-Moreno y Jiménez-Liso, 2012).

IV- De las Funciones de la Tutora

En la figura 41, se comparan las medias de las expectativas y de las percepciones sobre las funciones de las tutoras según opinión de las DU.

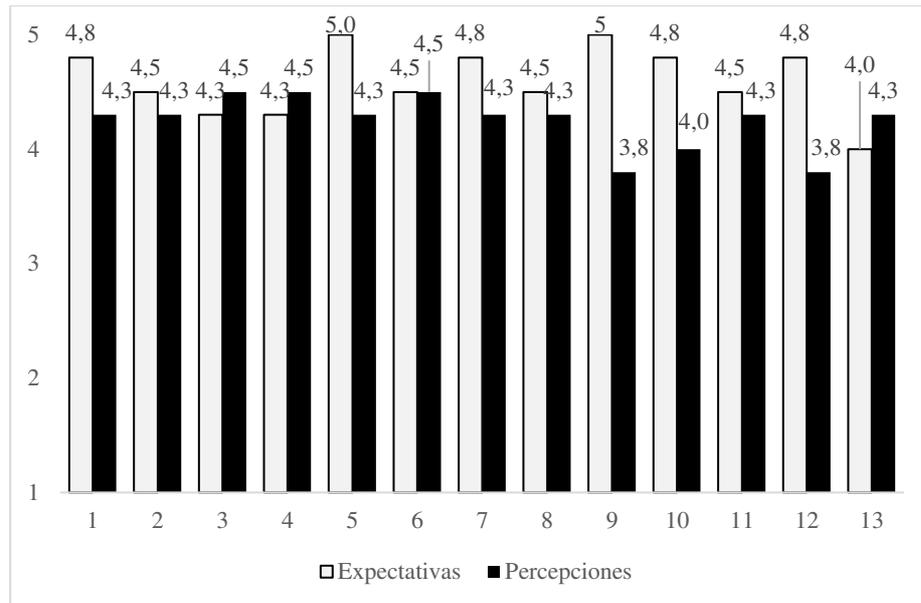


Figura 41- Comparación de medias entre expectativas y percepciones sobre las funciones de las tutoras según docentes universitarias

Nota: 1. Estar disponible para los alumnos; 2. Facilitar al alumno el conocimiento del centro de PP; 3. Acompañar al alumno en el centro- Institución; 4. Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica; 5. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno; 6. Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza; 7. Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP; 8. Tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para realizar la PP; 9. Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad; 10. Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica; 11. Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros; 11. Ayudar al alumno analizar y evaluar sus competencias (rol del licenciado); 13. Evaluar al alumno.

De los ítems evaluados, nueve presentan inicialmente mayor puntuación que al final. De éstos, cuatro presentan marcada diferencia: *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno; Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica, Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad; Ayudar al alumno a analizar y evaluar sus competencias*. Lo evaluado por las DU, interpela el vínculo entre los agentes participantes. Por un lado, la relación entre universidad y centro de PP, y por otro el acompañamiento del futuro graduado en cuanto a la reflexión y análisis sobre su propia práctica. En este aspecto el trabajo colaborativo responde a la necesidad de implicar a todos sus miembros, con objetivos comunes y una división de roles que resulta horizontal y situacional, pudiendo modificarse a partir de los desafíos que se presenten. Esta dinámica que se propone resulta un andamio para la construcción de aprendizajes (Vázquez Antonio, Hernández Mosqueda, Juárez Hernández y Guzmán Calderón, 2016).

Por otra, parte los ítems *Acompañar al alumno en el centro- institución; Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica y Evaluar al alumno*, se valoraron con percepciones mayores.

Cazenave y Báez (2000), opinan que es el tutor quien debe asumir la responsabilidad del aprendizaje práctico y del cuidado de los estudiantes; siendo el encargado de guiar, orientar, asesorar, enseñar y evaluar el aprendizaje de los mismos en escenarios reales y en instituciones del sector de salud, sociales y educativas.

V- De las funciones del Docente

Los valores de α para el apartado percepciones del DU respecto las funciones del docente [$\alpha = 0,457$ (percepciones)], indican que los resultados presentan baja fiabilidad.

En la figura 42, se comparan las medias de las expectativas y percepciones de las DU respecto a las funciones de los docentes de PP.

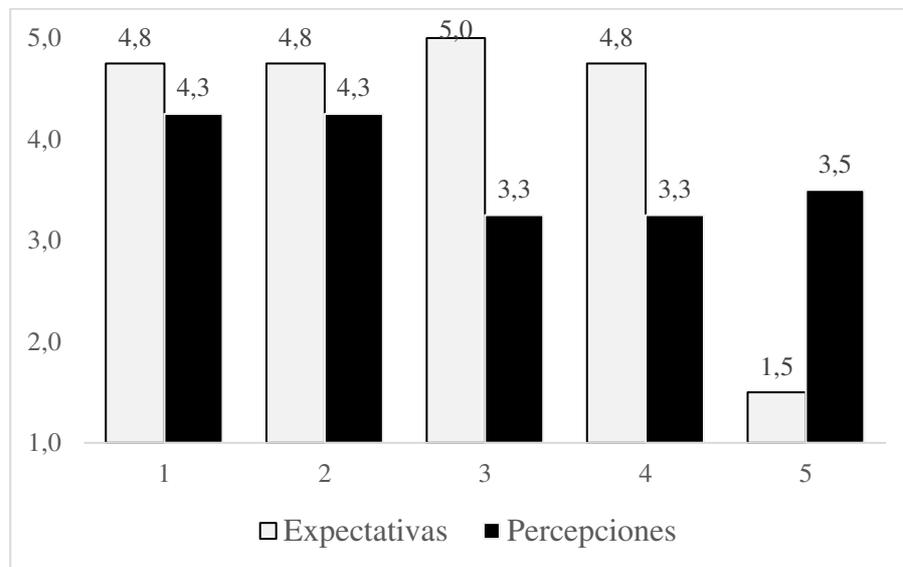


Figura 42- Comparación de medias de expectativas y percepciones de las docentes universitarias respecto a las funciones de las docentes de Práctica Profesional

Nota: 1. Comunicarse periódicamente con los tutores de PP; 2. Planificar y participar de las actividades que realiza la cátedra PP; 3. Relacionarse con los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumnado; 4. Vincularse con profesionales que puedan aportar experiencia a la formación del alumnado de PP; 5. Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumnado.

En los cuatro primeros enunciados las expectativas iniciales son mayores a las opiniones finales. Sólo en la última, *Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumnado*, se obtuvo mayor valoración en la percepción. Este hallazgo se relaciona con el trabajo de reconocimiento, búsqueda e inclusión de centros profesionales que es parte de la función de los docentes de PP.

A partir de esta relación, se trata de identificar desafíos en cada lugar, se intenta comprender y llegar a acuerdos que posibiliten una labor conjunta. La participación en ese diálogo inicial posibilita el intercambio y esboza algunas definiciones y alcances del rol profesional. Se explicitan detalles de los procesos de práctica, las responsabilidades y límites, las formas de trabajo y acompañamiento desde la universidad. Como también es posible indagar

particularidades de la institución, la población, las comunidades de referencia, sus expectativas y posibles necesidades (Llosa y Ruiz-Fresquet, 2019).

VI- De las relaciones con el alumnado de PP

Los valores de α para el apartado respecto a las relaciones con el alumnado [$\alpha = -3,000$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 6 ítems considerados para las percepciones, no presentan fiabilidad.

Aun así, a continuación, se expone la figura 43, donde se comparan las medias de las expectativas y percepciones de las relaciones con el alumnado, según opinión de las DU.

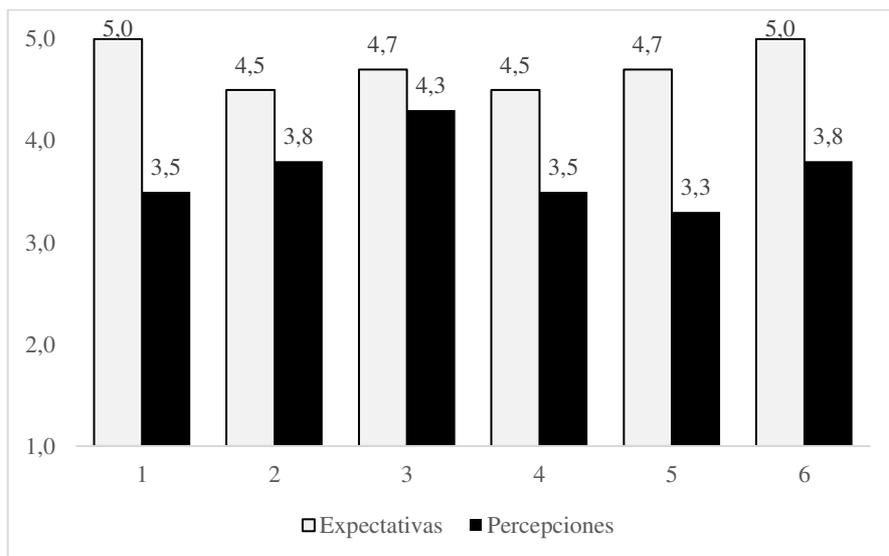


Figura 43- Comparación de las medias de las expectativas y percepciones de las relaciones con el alumnado según la opinión de las docentes universitarias

Nota: 1. Actitudes positivas hacia la realización de las actividades; 2. Manejo con solidez conocimientos teóricos; 3. Aplicación en la PP conceptualizaciones oportunas; 4. Iniciativa y creatividad en las actividades propuestas; 5. Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) manejo con cierta independencia, empatía, profesionalismo; 6. Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas encomendadas.

Los valores de las medias de las expectativas superan las medias de las percepciones en todos los ítems. Las diferencias más marcadas se presentan en los enunciados *Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades* y *Al relacionarse con terceros se manejaron con cierta independencia, empatía, profesionalismo*. Esto puede deberse a que la DU detecta, con el correr del tiempo transitado en la PP, cierto cansancio y falta de motivación en el estudiantado. Al respecto, el CDU4 manifiesta: “*Pude observar a lo largo del año, que en la primera rotación la iniciativa era mayor y decrecía con el tiempo. Si bien los conocimientos teóricos en clases áulicas y trabajos prácticos se observan, en el lugar de prácticas sus tutores refieren que no están totalmente claros o sólidos. También ocurre esto con la independencia y autonomía del alumno, se evidencia el miedo a la equivocación. Sugiero reforzar en los seminarios estos aspectos, con actividades prácticas, revisión de casos donde se evidencien estos aspectos.*”

En estos espacios se propone generar un ámbito de construcción de saberes que posiciona ante todo al alumnado en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio (Llosa y Ruiz-Fresquet, 2019).

VI- Con respecto a la Evaluación

Los resultados de la comparación de la evaluación serán presentados en dos apartados. Primero en cuanto a la evaluación en general, y luego las expectativas y percepciones de las competencias evaluadas.

Evaluación

Si bien los valores de α para el apartado respecto al método de la evaluación [$\alpha = 0,333$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 4 ítems considerados para las percepciones, no presentan fiabilidad, en la Figura 44, se comparan las medias de las expectativas y percepciones sobre la evaluación de PP, según la opinión de las DU.

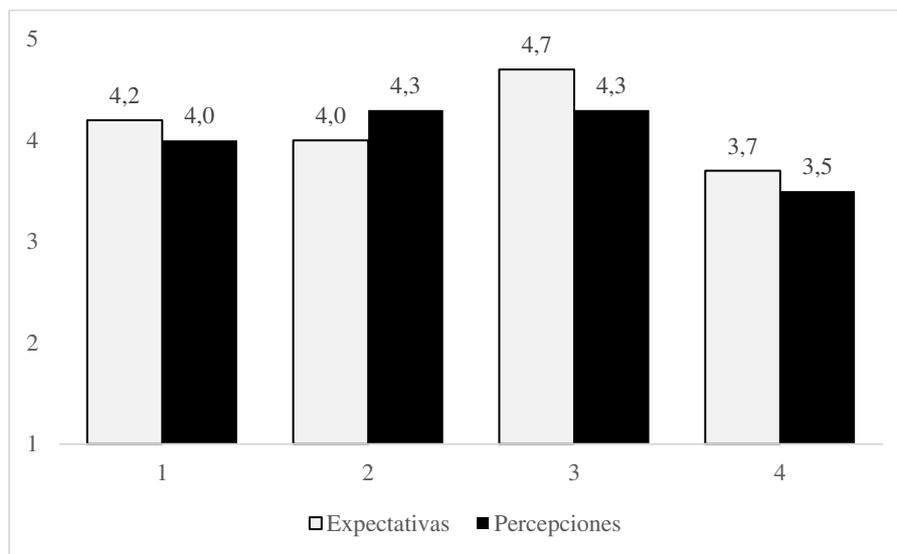


Figura 44- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las características de la evaluación de Práctica Profesional según docentes universitarias

Nota. 1. El método de evaluación del curso es claro; 2. La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados; 3. El modo de evaluación guarda relación con el tipo de tareas; 4. El método de evaluación es justo.

Como se observa en la figura anterior, las expectativas superan a las percepciones en todos los enunciados, excepto en *La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados*. Este hallazgo supone un resultado satisfactorio. Sin embargo, a pesar de que los DU piensan en la evaluación como una herramienta de aprendizaje, las prácticas, en general, se orientan a medir el rendimiento. Así el CDU3 opinó “*Se debe ajustar la evaluación por parte de los tutores para que esta sea más específica y se detalle mejor el trabajo del*

estudiante”. En línea con este pensamiento una investigación en jóvenes universitarios concluyó que los criterios de evaluación dan un mayor peso a exámenes escritos dejando otros factores tales como: prácticas, participación en clases, asistencias, tareas y/o proyectos finales (Soto Ortiz y Torres Castelú, 2016).

A continuación, se presenta la comparación entre medias de expectativas y percepciones de las competencias a evaluar.

Competencias a evaluar

Los valores de α para el apartado respecto las competencias evaluadas de PP [$\alpha = 0,150$ (percepciones)], indican que los resultados de opinión de las 4 DU, respecto a los 15 ítems considerados para las percepciones de las competencias evaluadas, no presentan fiabilidad.

En la figura 45 se comparan las Competencias Intelectuales (CI).

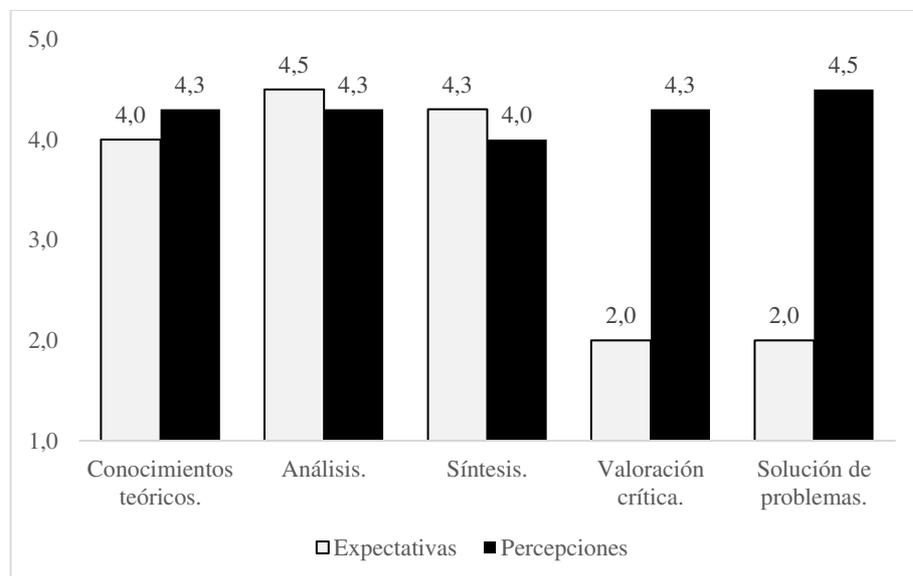


Figura 45- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias intelectuales, según docentes universitarias

En la figura 45 se presenta la comparación entre expectativas y percepciones de las CI. Se observa una percepción mayor en *Conocimientos teóricos*, *Valoración crítica* y *Solución de problemas*. De estos tres ítems, es notable la diferencia entre variables en los últimos dos enunciados. Estos resultados marcarían un buen indicio del desarrollo de estas competencias durante la PP.

A continuación, en la figura 46 se muestran las competencias organizacionales (CO).

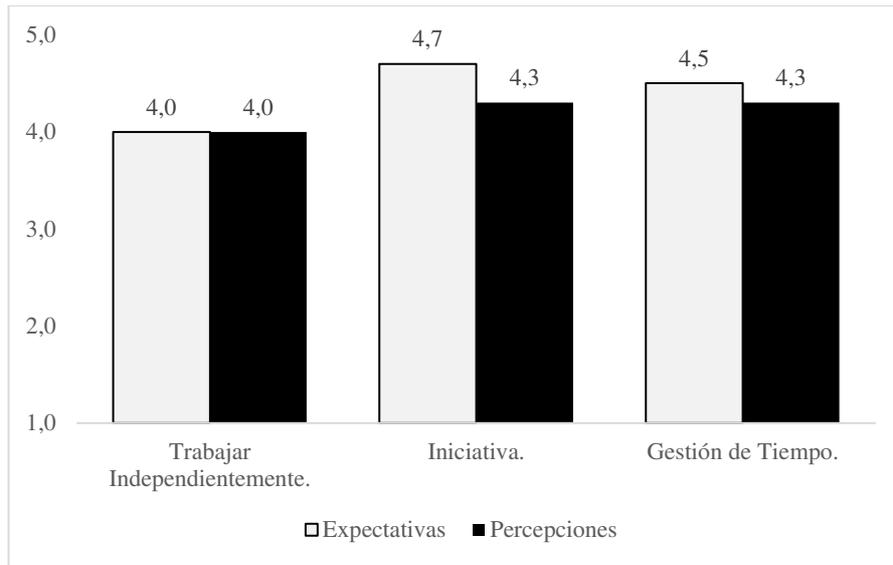


Figura 46- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias organizacionales, según docentes universitarias

En la figura 46 se describe la opinión inicial y final de las DU, respecto a las CO. En los ítems *Iniciativa* y *Gestión de tiempo*, se observa que las expectativas son levemente mayores. Al respecto un DU manifiesta “*Si bien se trabajaron estas competencias, el acompañamiento solicitado fue constante*” (CDU4).

En segundo lugar, se exhiben las figuras 47 y 48, que comparan las medias de expectativas y percepciones de Competencias Comunicacionales (CC) e interpersonales (C Int.)

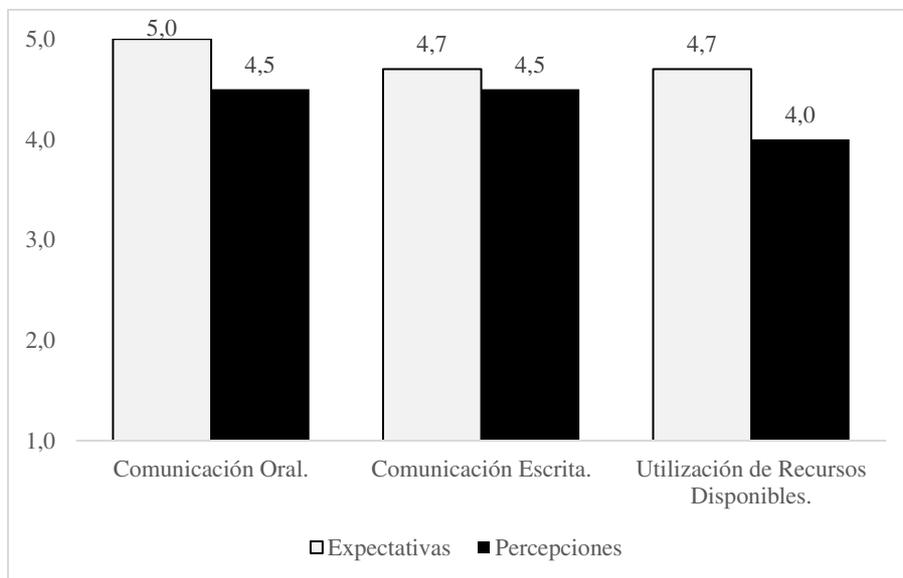


Figura 47- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias comunicacionales

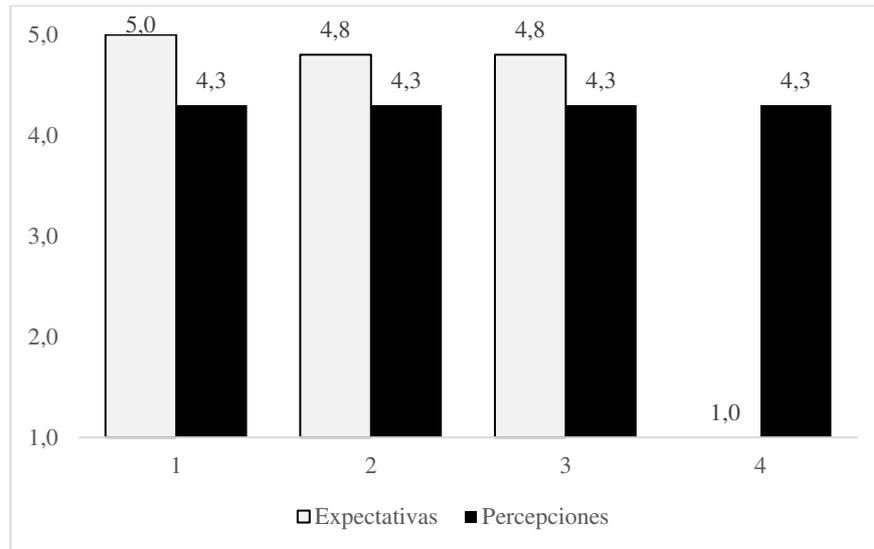


Figura 48- Comparación de medias de las expectativas y percepciones de las competencias interpersonales, según docentes universitarias

Nota: 1. Trabajar con otros; 2. Motivar a compañeros, profesionales; 3. Motivar a pacientes; 4. Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones

En las figuras precedentes se exhibe la comparación de medias entre expectativas y percepciones de CC (Fig.47) y C.Int. (Fig.48). En la primera figura, todas las expectativas obtuvieron valores mayores a las percepciones. La diferencia más visible es la que corresponde a *Utilización de recursos disponibles*.

Respecto a las C.Int., las opiniones iniciales obtuvieron valores levemente superiores a lo percibido finalmente. Sin embargo, es relevante la ponderación otorgada a la percepción del ítem *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones*. Las competencias interpersonales, transversales, son un elemento de importancia excepcional en la formación universitaria en ciencias de la salud; donde la capacidad para trabajar en equipo es un componente esencial (Castejón, Cantero y Pérez, 2008). Aun así, una investigación realizada por Muñoz Osuna, Medina-Rivilla y Guillén-Lúgigo (2016), concluyó que las competencias menos valoradas eran las interpersonales.

C.3.4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 4: ¿INFLUYEN LAS EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES DE UNIVERSIDAD EN EL INCREMENTO DE CALIDAD DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

En este apartado, se estudia la influencia de las expectativas y percepciones del alumnado, tutoras y docentes de universidad en el incremento de calidad de las prácticas profesionales.

La implementación de una Práctica Profesional (PP) de calidad, requiere procesos organizados, que minimicen las dificultades con las que los estudiantes pueden encontrarse durante su materialización, y una buena coordinación entre los distintos profesionales e instituciones que se implican (Zabalza, 2013). Según Lincoln y Guba (2000), el cruce de enfoques (enfoque mixto), ofrece la posibilidad de optar por una postura más integral, entendida ésta, como un proceso de recolecta, análisis y vinculación con multiplicidad de datos. En esta línea, las diferentes dimensiones de observación, opiniones, comportamientos sociales, culturales y personales, para el análisis de las expectativas y percepciones de los tres agentes de Práctica Profesional (PP), permiten conocer una realidad concreta en pos de mejorar la calidad de la asignatura.

Campbell y Fiske (1959), realizaron una clara distinción entre lo que se entiende por fiabilidad y validez. La fiabilidad se alcanza midiendo un mismo rasgo de la realidad mediante métodos similares (utilizando instrumentos sólo cuantitativos o cualitativos), y la validez se alcanza mediante la medición de un mismo rasgo, por métodos diferentes (combinando instrumentos cualitativos y cuantitativos). Lo que aporta la operacionalización múltiple de un concepto, por métodos diferentes, es la validación y mayor confianza en los datos obtenidos (Alzás García, Casa García, Luengo González y Torres Carvalho y Verísimo Catarreira 2016).

Este trabajo recolectó, sistematizó y analizó información proveniente de respuestas del alumnado, tutoras y docentes universitarias (triangulación de sujetos), al inicio y finalización de la PP (triangulación temporal), utilizando dos instrumentos de recolección de información y dos estrategias de análisis de resultados (triangulación metodológica). Es decir, además del análisis cuantitativo, en cuanto a medias y pruebas de los rangos de Wilcoxon, se analizó cualitativamente. En este último sentido, luego de la primera etapa de sistematización de la información recogida de las preguntas semiabiertas y entrevistas realizadas, se reflexionó sobre su contenido y se recurrió a la identificación y posterior análisis de frases y/o párrafos significativos. Esto permitió establecer puntos de encuentro, y también diferencias con lo surgido del cuestionario y entrevistas al alumnado, tutoras y docentes universitarias de la PP. Es decir, las convergencias y divergencias discursivas de los distintos agentes (Larripa y Erausquin, 2008).

A continuación, se presentan las coincidencias y diferencias de opinión de los tres agentes de PP (alumnado, tutoras y docentes universitarias), de acuerdo al orden de las preguntas de los cuestionarios. Se consideraron tanto los resultados cuantitativos (Medias y pruebas de los rangos de Wilcoxon. Se recuerda que esta última prueba no se realizó con DU), como los

cualitativos. Se considera que ambos análisis constituyen los fundamentos para responder al cuarto problema planteado.

I- Sobre los objetivos y la organización

En la tabla 90 se presentan los resultados, coincidencias y diferencias, de opinión de los tres agentes de PP sobre los resultados de la primera pregunta.

Tabla 90- *Coincidencias y diferencias de los tres agentes de Práctica Profesional, sobre objetivos y organización*

Agentes de PP	Claridad Objetivos	Información programa	Explicación de plan de trabajo	Información de la Evaluación	Horario
Alumnado (n:47)	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc
Medias (\bar{X})	4,3 4,2*	3,8 4,1**	3,9 4,1	3,8 4,1**	4,0 4,4**
Tutoras (n:11)	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc
Medias (\bar{X})	4,4 4,3*	4,2 4,0	4,0 3,9**	4,1 4,2**	4,2 4,4**
Docentes Universitarias(n:4)	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc	Exp Perc
Medias (\bar{X})	5,0 4,0*	4,0 4,5**	4,7 4,2**	4,2 4,0	4,2 3,5

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

En la tabla anterior se muestra primeramente que uno de los ítems analizados (*Claridad de los objetivos de la asignatura*) presenta coincidencia en las valoraciones de los tres agentes, siendo las expectativas superiores a las percepciones. Dado que los estadísticos realizados no mostraron diferencias significativas, se puede inferir que, respecto a este primer enunciado, la coincidencia entre el estudiantado, tutoras y DU, indica que los objetivos del espacio curricular están identificados con precisión y dan cuenta de la coherencia del mismo.

En el segundo enunciado *Información del programa, es suficiente*, hubo acuerdo en dos agentes de PP. Tanto estudiantes como docentes ponderaron con mayor valor las percepciones finales frente a las expectativas originales. Si bien para el caso de las tutoras la media correspondiente a expectativa fue levemente mayor, dado que no existen diferencias estadísticamente significativas, se puede decir que la información presentada en la planificación de cátedra fue suficiente.

En el enunciado *Explicación del plan de trabajo*, tutoras y DU tuvieron expectativas superiores (aunque levemente) a las percepciones.

Respecto a *Información sobre evaluación*, hubo coincidencia en la ponderación entre el alumnado y tutoras, puntuando con mayor valor las percepciones.

Respecto al último punto, *Horarios adecuados*, estudiantes y tutoras coincidieron en su apreciación, las medias de sus expectativas del inicio fueron superadas por las medias de las percepciones. Cabe destacar que, en el caso de los estudiantes al aplicar las pruebas de los

rangos de Wilcoxon, se encontró diferencia estadísticamente significativa ($p=0,025$). En cambio, las DU tuvieron mayores expectativas.

El acuerdo de criterios entre alumnado y tutoras manifiesta la vinculación que se desarrolla en el transcurrir de la PP. Si bien el estudiantado tiene actividades preestablecidas, la propia dinámica de estos espacios permite la readecuación y flexibilidad de las tareas y, por ende, de los horarios.

De la lectura reflexiva de las preguntas semiabiertas del cuestionario (C) y del análisis de entrevistas (E) se seleccionaron frases y apreciaciones que se muestran a continuación. Las mismas permiten observar una concordancia con los resultados cuantitativos recién presentados.

Se indican el Cuestionario Alumnado, Tutoras o Docentes Universitarias (CA, CT, CDU, respectivamente) y la Entrevista Alumnado, Tutoras o Docentes Universitarias (EA, ET, EDU, respectivamente), seguidos por el número identificativo.

Respecto al ítem *Claridad y cumplimiento de los objetivos de la asignatura* y sobre la *Información del Programa*:

CA2: *“De cada lugar de prácticas pude llevarme un aprendizaje distinto, enriqueciendo mi formación en distintos planos”*.

CA12: *“Tantos los objetivos como la planificación de la asignatura fueron comprendidos con facilidad, teniendo buenos resultados personales”*.

CT4: *“Considero que los objetivos dependiendo del área de acción están bien aclarados desde el principio, así como el programa”*.

EDU1: *“Para poder cumplir con los objetivos es necesario tratar de estar cerca del alumno y ofrecer los espacios de atención más cercanos”*.

Sobre la *Explicación del Plan de trabajo*:

CA43: *“Ciertas actividades programadas desde un principio no fueron esclarecidas hasta días antes, pero luego resolvían las dudas”*.

CT5: *“Creo que es fundamental la retroalimentación, el feedback entre las partes (universidad, lugar de PP y alumno) porque eso enriquece el trabajo y genera una sinergia entre los objetivos, permite ampliar prácticas, conocimientos, evaluar posibilidades de mejora, determinar si los lugares de PP son adecuados o no para los alumnos o deben adaptarse y al mismo tiempo mejoraría las acciones que puedan llegar a desarrollarse desde la universidad, tal vez más acordes a los planes de trabajo de los espacios de trabajo”*.

Sobre la *Información de la Evaluación*:

CA42: *“Siempre fue claro el método de evaluación y guardo relación con el tipo de tareas”*.

CT8: *“Todos estos ítems están disponibles para alumnos como para tutores”*.

CDU4: “*Considero interesante incorporar herramientas de autoevaluación de las actividades a realizar*”.

Sobre el *Horario*:

CA12: “*Los horarios fueron óptimos permitiendo un óptimo desarrollo de la PP. El horario fue adecuado, ya que, al ser mayoritariamente de mañana, permite organizarse con el cursado y actividades extras*”.

EA2: “*Es bueno que cada alumno se consiga su propio horario de práctica*”.

CT4: “*El horario de prácticas lo ponemos los tutores, (...), los lunes por la tarde las citas, no interfieren con las actividades de mi práctica*”.

CDU3: “*Es un formato de asignatura muy particular. Se intenta dar una estructura organizacional pero la variabilidad de los lugares de práctica hace que eso no siempre se pueda adaptar a todas las necesidades*”.

Estos resultados ponen de manifiesto que, en general, los tres agentes consideraron que se cumplieron los objetivos del espacio curricular en cuestión. Se considera que este hallazgo incide directamente en el desarrollo de la PP. Lo considerado en la entrevista por el DU1, quien interpretó que el acercamiento a través de instancias frecuentes (seminarios, trabajos prácticos y consultas), permitieron la comprensión y cumplimiento de objetivos de PP, se valora como una acción concreta para la mejora de la asignatura. En este aspecto, en la programación de la PP, se acuerda con Albolatrachs, Carmona, García y Pérez Mateo (2011), quienes afirman que se deben formular los objetivos para que los propósitos sean alcanzables; así el alumnado puede apropiarse de los conocimientos para enfrentar los problemas de la profesión escogida.

De la misma manera, otros autores como Buraschi et al. (2005) y Lema y Graciano (2012), reconocen la importancia de explicitar los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se espera que desarrollen, para asegurar un óptimo recorrido de la asignatura.

Referente al *Horario*, los comentarios destacados del alumnado y tutoras acompañan los resultados de la Tabla 89. Por el contrario, el comentario de la CDU3 se condice con el resultado cuantitativo, y focaliza en las particularidades del espacio curricular, señalando como debilidad la gran cantidad de lugares de PP que se requiere, lo cual dificulta el aspecto organizativo.

Si bien, a partir del conocimiento de las opiniones iniciales y finales de los agentes de PP sobre *Objetivos, Información del programa, el plan de trabajo, la evaluación y Horarios*, no se evidenciaron debilidades manifiestas, su consideración posibilita el ajuste de componentes organizativos; que permitan optimizar el trabajo.

Sobre los roles del Licenciado en Nutrición

En segundo lugar, en la tabla 91, se exponen los datos sobre las opiniones de los tres agentes respecto a los roles del Licenciado en Nutrición.

Tabla 91- *Coincidencias y diferencias sobre los roles del Licenciado en Nutrición según la opinión de los agentes de Práctica Profesional*

Agentes de PP	AE-C		SA		AC		AI		AInv.	
Alumnado (n:47)	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Medias (\bar{X})	4,5	4,2*	4,5	4,2*	4,9	4,1*	3,9	1,3*	3,8	1,5*
Tutoras (n:11)	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Medias (\bar{X})	4,7	4,5*	4,4	3,6*	4,7	3,9*	3,9	1,8*	3,9	2,8*
DU (n: 4)	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
Medias (\bar{X})	5,0	4,0*	3,7	3,2*	4,7	3,2*	3,7	1,2*	4,2	2,2*

Nota: Exp: expectativas; Perc: percepciones; AE: Área Educación-Comunicación; SA: Área Servicio de Alimentación; AC: Área Clínica; AI: Área Industria; AInv: Área Investigación. símbolos: * el asterisco significa coincidencia de 3 agentes. Se resalta en **negrita** el ítem que presentó diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$)

En la tabla precedente, llama la atención la coincidencia de los tres agentes de PP respecto a la opinión del rol profesional del Lic.N., en la totalidad de las áreas de incumbencia. En cada uno de los casos analizados se presentan expectativas mayores a las percepciones; en alguna de ellas con significatividad estadística. Por ejemplo, el alumnado en las áreas Clínica, Industria e Investigación ($p=0,000$) y las tutoras en Servicio de Alimentación e Industria ($p=0,034$ y $p=0,009$, respectivamente).

En el Área Industria se presentan los menores valores de percepción, según los tres agentes considerados. Por su parte el Área Investigación, también exhibe coincidencia en las bajas puntuaciones respecto a las percepciones. Para los dos campos esto constituye una debilidad teniendo en cuenta el perfil de la carrera. En los apartados C.3.1; C.3.2 y C.3.3, se explicitan posibles razones de estas apreciaciones y se menciona la importancia otorgada por la institución a estas dos áreas, que vinculan el conocimiento científico y la producción con prácticas alimentarias y de salud, en las instituciones donde se desarrolla la PP.

Por otro lado, en cuanto al Área Educación-Comunicación, se observa coincidencia de opinión positiva, con valores de medias elevadas, de los tres actores participantes. Esto puede deberse a que la formación de profesionales como educadores, habilitan el desempeño laboral en diferentes niveles del sistema educativo formal. Por ejemplo, la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) a nivel familiar y comunitario, la dirección de cursos, carreras y escuelas con orientación en la temática, la participación en la formulación de contenidos en nutrición y alimentación, capacitación de recursos humanos, la dirección de unidades técnicas y de establecimientos de servicio alimentario (Facultad de Ciencias Médicas, 1986). El rol en el Área Educación-Comunicación se percibe, no como una función específica en el campo laboral; sino como una dimensión de todo el quehacer profesional, que aparece atravesando la práctica del nutricionista en un “área”, “actividad”, “ámbito” o “campo” ubicuo y permanente en el quehacer profesional, que puede ser ejercido de manera individual o colectiva, ya sea en hospitales, comedores o escuelas (Del Campo, et al., 2017).

Las respuestas de los siguientes agentes de PP acompañan el resultado anterior:

CA22: *“Pienso que la educación debe priorizarse porque es la base de todo, ya que en cada área donde estemos vamos a llevarla a cabo”*.

CT11: *“me parece importante la educación y comunicación, ya que son los pilares para el desempeño como futura licenciada, al igual que clínica porque muchos de los contenidos son necesarios para poder realizar adecuadamente las prácticas”*.

CDU3: *“Educación y comunicación pertenecen a todas las áreas ya que es una tarea inherente al Lic. N., donde se encuentre”*.

EDU1: *“Se observa un horizonte más amplio donde las incumbencias del Lic. N., se ven abordadas. Si bien a veces es una cuestión medio aislada, también después del recorrido todos terminan muchas más cercanas y adheridas a la parte comunitaria; y a la parte educación donde se ve hasta con más disfrute”*.

Por lo anterior, esta tarea educativa se entiende como construcción de un vínculo entre el individuo-comunidad y el profesional, en el que se intercambian experiencias y saberes, y donde ambos se constituyen en sujetos activos de ese proceso (Del Campo et al., 2017).

Se cree necesario entonces, sumergirse en todos los espacios relacionados a la profesión, debido a que se produce articulación entre teoría y práctica en un contexto real de actividad laboral, donde es posible elaborar proyectos de aprendizaje, descubrir y adquirir su identidad profesional (Tejada-Fernández, Carvalho-Dias y Ruiz Bueno, 2017).

II- Sobre los contenidos de la PP

En esta sección se analizan las respuestas y opiniones de los tres agentes participantes del estudio.

En la muestra del alumnado no se advirtieron grandes diferencias entre las medias de expectativas y percepciones (Figura 3). En el enunciado n° 1, *Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos*, se obtuvo valores iguales al comienzo y al final de la PP. En los demás enunciados las medias de las expectativas superaron levemente las medias de las percepciones. Sin embargo, al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, se extrajeron diferencias significativas ($p < 0.05$) en todos los enunciados, excepto en el primer ítem.

Cabe destacar que en este apartado el análisis de las tutoras y DU, se implementó a través de las preguntas abiertas del cuestionario y de la entrevista, sin aplicar escala Lickert.

En cuanto al ítem *Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos*, las frases de los tres agentes reafirmaron el resultado:

CA32: *“... como desenvolvemos frente a los pacientes, como llevar a cabo toda la teoría en la práctica profesional, adaptarnos a las situaciones y población de cada lugar”*.

CA33: *“...tener contacto con un paciente real. Ya que en ninguna de las materias de la carrera se puede tener esa experiencia”*.

CDU4: *“Estas herramientas permiten al alumno evaluarse continuamente y aprender de cada experiencia en terreno”*.

En las entrevistas también se reflejó la importancia otorgada a este ítem:

ET1: *“...generalmente las profesionales practicantes que vienen no tienen tanta experiencia en niños, este es un momento ideal para acercarse”*.

Para ejemplificar esta tutora agregó:

ET1: *“Por ejemplo cuestiones de antropometría, lo que estamos viendo ese desconocimiento por ese miedo al uso de instrumento de medición y específicamente al niño”*.

Por último, una de las DU aportó:

EDU1: *“... el desarrollo de las instancias de práctica implica que el alumno llegue a fin de su carrera digamos de cursar y recién ahí tiene el primer contacto con la realidad”*.

Se observa un aspecto coincidente en los tres actores de la PP. El desarrollo de contenidos en escenarios y entornos profesionales reales promueve el aprendizaje del futuro Licenciado en Nutrición. En este sentido se acuerda que la mayor parte de los contenidos teóricos, donde los estudiantes se convierten en “receptores de clase”, son vivenciados en este último tramo de la carrera. A decir de Knapp (2010), el aprendizaje vivencial conecta la teoría con la práctica; y se aplican conocimientos a situaciones del mundo real donde el tutor facilita el aprendizaje. Esto es congruente con el aporte teórico de Zabalza (2013), quien afirma que la PP es un tiempo de experimentación de propuestas educativas, fundamentadas y planeadas para un contexto real y concreto.

Por otra parte, coinciden, en que los contenidos de la cátedra deben ser *adecuados y adaptados a cada lugar o centro de PP*.

Una estudiante entrevistada refirió:

EA2: *“El Lic.N., debe tener siempre un perfil empático, capaz de poder desestructurarse para poder atender de la mejor manera los casos que salen de los libros”*.

Las tutoras también aportaron su opinión en los cuestionarios y entrevistas:

CT5: *“Los contenidos permiten articular con el plan de trabajo propuesto desde el lugar de PP con el objetivo de la universidad respecto al desarrollo de sus prácticas”*.

ET3: *“Hay como una gran distancia en el momento de hacer las prácticas, con la teoría vista. Es como que uno se tiene que estar un poco sobre las cosas e ir modificando. En la práctica en el mismo servicio se da discusión.*

Por último, las DU coincidieron con lo anterior:

CDU1: *“Porque acorde a la oferta de lugares que se ofrece y su diversidad; los contenidos están ajustados a cada caso en particular, incluso con participación de los tutores de cada lugar...”*.

EDU1: “*Me parece que la PP es como un gran broche. Uno transita con los alumnos en otras materias de tercer año y uno ve como que en esta se cierra lo antes dado. Se logra manejar todo lo que traían suelto como contenidos, y se logra aceitar mucho estos engranajes*”.

Estas afirmaciones, manifiestan que los contenidos aportados en las cátedras de LN; durante la PP, están en permanente construcción. Es decir que son considerados cuerpos disciplinares dentro del programa de la asignatura, que, en el proceso de continua interacción con las experiencias, trayectorias, y situaciones reales en determinados contextos, son transformados para poder ser enseñados o aprendidos. La comprensión de estos aspectos potencia al experto en nutrición –no como mero transmisor de conocimientos-sino para elaborar propuestas de intervención tanto formales como no formales (Romero López, Barón López, Jiménez Tejada y González García, 2018).

Se coincide con Lorenzo (2012), que además de los contenidos curriculares propios, se deben considerar las problemáticas a las que se enfrentarán en su ejercicio profesional.

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

Se presentará en primer lugar las convergencias y disidencias respecto al uso de Recursos Bibliográficos (RB) para la búsqueda de información en general de la PP. En segunda instancia se detallarán los Recursos Didácticos según las diferentes áreas de incumbencia.

Recursos Bibliográficos.

En la tabla 92 se exponen los resultados de los tres grupos participantes implicados en la PP.

Tabla 92- *Coincidencias y diferencias de alumnado, tutoras y docentes universitarias respecto al empleo de recursos bibliográficos*

Recursos Bibliográficos	Alumnado n= 47		Tutoras n= 11		Docentes Universitarias n= 4	
1.Libros recomendados por profesor y/o tutor	Exp 4,4	Perc 3,7*	Exp... 4,8	Perc 3,6*	Exp 4,0	Perc 3,8*
2.Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor	Exp 4,3	Perc 3,7*	Exp 4,2	Perc 3,5*	Exp 3,2	Perc 3,0*
3.Apuntes o fotocopias de compañeros	Exp 2,6	Per 2,0	Exp 1,6	Perc 2,7**	Exp 1,5	Perc 2,0**
4.Guías y trabajos prácticos	Exp 4,0	Perc 3,6**	Exp 3,7	Perc 3,3**	Exp 4,5	Perc 4,8
5.Recursos audiovisuales*	Exp 3,8	Perc 3,0*	Exp 3,7	Perc 3,0*	Exp 4,3	Perc 2,5*
6. Tecnologías de la Información y Comunicación	Exp 3,9	Perc 4,3	Exp 3,7	Perc 3,7	Exp 4,0	Perc 3,8
7.Articulos de revistas	Exp 4,0	Perc 3,0**	Exp 4,4	Perc 3,7**	Exp 4,0	Perc 4,0
8.Diarios y revistas de divulgación	Exp 3,0	Perc 2,6*	Exp 3,5	Perc 2,9*	Exp 2,7	Perc 2,5*

Referencias: Exp (expectativas); Perc. (Percepciones); * el asterisco significa coincidencia de los tres actores de PP; **coincidencia de 2 actores de PP. Se resalta en **negrita** el ítem que presentó diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$)

En la tabla anterior, como resultado sustancial, se observa que en casi todos los RB las expectativas de los sujetos evaluados son superiores a las percepciones en todos los enunciados. Esto significa que lo esperado respecto al empleo de estos RB fue sobreestimado por los tres agentes. Las excepciones, en las cuales las percepciones fueron mayores, se presentaron en los siguientes ítems: *Tecnologías de la Información y Comunicación (Alumnado)*; *Apuntes o fotocopias de compañeros (Tutoras y DU)* y *Guías de trabajo prácticos (DU)*. Se ponderaron con valores iguales: *Tecnologías de la información y comunicación (Tutoras)* y *Artículos de revistas (DU)*.

En cuanto a los RB que resultaron coincidentes, con mayor apreciación de las expectativas respecto a las percepciones, en los tres agentes, se encontraron: *Libros recomendados por profesor y/o tutor*; *Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor*; *Recursos audiovisuales y Diarios y revistas de divulgación*. En este sentido, se puede decir que, si bien se enumeran diversos recursos, desde el espacio curricular y en función de la etapa universitaria en que se encuentra el estudiantado, se podría promover mayor empleo de artículos, diarios y revistas de divulgación científica. Esto se fundamenta, por un lado, en la necesidad de que los futuros graduados accedan a fuentes científicas actualizadas y confiables en el marco de la formación profesional continua. Por otro lado, es de esperar que,

a través de producción de trabajos científicos, se potencie la labor del Lic. N. en el área investigación que, de acuerdo con los resultados de esta tesis, se observa en menor grado de apreciación.

Por otra parte, *Apuntes o fotocopias de compañeros*, fueron más ponderados al finalizar la PP que al inicio, por tutoras y DU. La percepción referente al empleo de estos recursos se podría asignar a la utilización de los informes pertenecientes a practicantes anteriores.

El único RB cuyos valores iniciales y finales fueron diferentes para los tres actores de PP fue *Tecnologías de información y comunicación*. El alumnado midió con mayor valor las percepciones, las tutoras con valores iguales y las DU con una puntuación levemente mayor en las expectativas iniciales. A través del tiempo, este RB es un medio más cotidiano y de mayor facilidad de acceso y disponibilidad. Algunos aportes afirman, que millones de personas ingresan al entorno digital a través de diferentes herramientas con el objetivo de comunicarse, buscar información y realizar gestiones sobre diversos temas, destacando su utilización cada vez mayor en cuestiones relativas a la salud (Salazar y Robles, 2016). Por ello, ampliar y adecuar los contenidos, a través de las *Tecnologías información y comunicación* del Lic. N., que contribuyan a promover y fortalecer la Educación Alimentaria Nutricional a través de las redes sociales, es valioso para evitar ceder esa responsabilidad a los referentes que no son profesionales de la salud.

Es comprensible que las DU perciban las *Guías y trabajos prácticos* con mayor valor, que los otros agentes de PP. Se entiende que cada opinión relevada comporta una interpretación;

elaborada a partir de la propia experiencia personal y social. Estos recursos son una herramienta para acceder a la información, muy utilizadas por las DU durante el proceso.

Esta diversidad de opiniones se relaciona con lo mencionado por Robbins (1999), quien afirma que lo que alguien percibe puede ser sustancialmente diferente de la realidad objetiva.

Más allá de los RB recién mencionados, se incorporó además el ítem *Transmisión oral de experiencias* en el cuestionario a DU. Además, en el análisis minucioso de algunas preguntas abiertas de los cuestionarios estudiantes y tutores y de las entrevistas realizadas a los agentes de PP permitió jerarquizar el recurso mencionado, considerando que estas vivencias impactan positivamente en la formación del estudiante:

CA44: “(...) *la exposición de casos relevantes que ocurran en los distintos lugares de prácticas, que puedan ser contadas por los practicantes y los tutores comentando que tipo de intervención realizaron*”.

CT5: “*Considero que en cuanto al desarrollo de PP es fundamental la transmisión del profesional, la información aportada desde la experiencia de los profesores y/o tutores porque eso es lo que le da un valor y un agregado distinto a cualquier materia donde los contenidos están delimitados, esto tiene que ver con la transmisión de cómo desenvolverse en distintos ámbitos profesionales, de nuestro rol, de actitudes, aptitudes, valores que no los aportan los libros y las bibliografías tradicionales*”.

CDU2: “(...) *información; trasmisión oral de experiencias; talleres con profesionales invitados, en el Área Educación cada año le hemos dado importancia a esta modalidad de trabajo obteniendo muy buenos resultados que contribuyen a los objetivos de aprendizaje*.”

CDU3: “*El intercambio de experiencias de PP entre pares (peer instructions). Es como se aprende en el Área Servicio de Alimentación*”.

Lo expuesto concuerda con Sánchez Díaz (2005), quien afirma que los individuos adquieren nuevos conocimientos directamente de otros, a partir de compartir experiencias, el aprendizaje de nuevas habilidades mediante la capacitación por medio de la observación, la imitación y la práctica.

Recursos Didácticos. Área Educación-Comunicación

En la tabla 93, se presentan coincidencias y diferencias, del alumnado, tutoras y DU sobre el empleo de RD en el AE.

Tabla 93- *Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Educación-Comunicación, de los tres agentes de Práctica Profesional*

Recursos Didácticos	Alumnado n= 47		Tutoras n= 11		DU n=4	
	Exp	Perc**	Exp	Perc	Exp	Perc**
1.Clases expositivas	3,6	3,5	2,9	2,0	1,7	2,0
2.Talleres	4,7	4,6**	4,4	4,0	4,7	3,2**
3.Recursos Audiovisuales	4,1	3,0*	4,3	3,0*	4,2	2,7*
4.Tecnologías de Información y Comunicación	3,5	2,3*	4,4	2,3*	4,2	3,0*
5.Jornadas interdisciplinarias	4,1	2,5*	4,3	3,0*	4,2	3,0*
6.Jornadas capacitación	4,1	2,8*	4,1	2,9*	4,0	2,7*
7.Revisiones Bibliográficas	2,8	2,5*	3,7	2,9*	3,7	2,0*
8.Juegos	4,5	4,5	4,3	3,4**	4,5	3,2**
9.Discusión y Debate Controversias Socio Científicas	4,1	2,5*	4,3	2,5*	4,2	2,0*
10.Campañas de divulgación	4,4	3,2	3,9	3,4**	4,7	3,0**

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

En la tabla anterior se exhiben las opiniones de alumnado, tutoras y DU respecto al empleo de RD en el Área Educación-Comunicación. En el análisis de los resultados, se observa que, en casi todos los RD, las expectativas obtuvieron valores mayores que las percepciones, en todos los encuestados.

Los tres agentes presentan coincidencias, debido a que las opiniones iniciales en los *Recursos audiovisuales; Tecnologías de información y comunicación; Jornadas interdisciplinarias; Jornadas de capacitación; Revisiones bibliográficas; Campañas de divulgación y Discusión y Debate Controversias Socio Científicas*, son superiores a las impresiones finales de la PP.

Respecto a *Clases expositivas* fueron puntuadas con valores bajos por los tres agentes de PP, lo cual se corresponde con las características del espacio curricular. En el caso de los *Talleres y Juegos* las percepciones sobre estos RD en particular se deberían al uso frecuente de los mismos en las diferentes instancias educativas, facilitando la apropiación de mensajes y contenidos relacionados con la nutrición. Lo dicho se refleja en los comentarios de los participantes:

CT4: “*Siempre que se utilicen herramientas didácticas y audiovisuales, generan mayor impacto y tiene mejores resultados y participación por parte del observador*”.

CDU2: *“Las clases de Educación se realizan principalmente a través de talleres, los alumnos logran habilidades de comunicación y generan sus propios recursos didácticos para realizar actividades de promoción y prevención de la salud”.*

Además, en las respuestas del alumnado y tutoras, se encuentran diferencias significativas en los *Recursos audiovisuales; Tecnologías de la información y comunicación; Jornadas Interdisciplinarias, Jornadas de capacitación y Discusión y debate de controversias socio científicas (DDCSC)*. Las DU, en las opiniones finales, respondieron con valores menores en DDCSC. Respecto a este último aspecto la menor percepción de los encuestados lleva a pensar que los temas de actualidad relevantes en cuanto a alimentación y nutrición, no son consideradas durante la PP. Este es un RD que involucra opiniones científicas y/o tecnológicas en el que se debaten las mismas entre los miembros que participan en el proceso, ya sea por desacuerdo, discusión o debate (Díaz-Moreno y Jiménez-Liso, 2012). En concordancia con estas autoras, dos encuestadas aportaron:

CT7: *“Considero que debe priorizarse las actividades que den lugar a temas de reflexión, generándose un intercambio de experiencias, criterios, estrategias de resolución de los obstáculos que se fueron dando, análisis de sus propias prácticas, etc.”.*

CDU4: *“Todos los recursos que permitan el aprendizaje de forma crítica y que permitan la proyección hacia el debate, son de gran importancia”.*

Conocer las opiniones iniciales y finales de DDCSC, puede constituirse en un aporte para mejorar la calidad de la PP, ya que, tal como sugiere Lorenzo (2012) es en la PP donde se deberían discutir las problemáticas a las que se enfrentarán en su ejercicio profesional. En este aspecto ampliar temas controversiales de actualidad, además de motivar a los estudiantes, genera competencias argumentativas que les permiten intervenir con solvencia, en los espacios en los que dichos debates se presentan.

Recursos Didácticos. Servicio de Alimentación

En la tabla 94, se presentan los resultados de la opinión de alumnado, tutoras y DU sobre el empleo de RD en el Área Servicio de Alimentación (SA).

Tabla 94- *Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Servicio de Alimentación de los tres agentes de Práctica Profesional*

	Alumnado (n=47)		Tutoras (n=11)		DU (n=4)	
1. Clases expositivas	Exp 3,5	Perc 2,4*	Exp 2,9	Perc 2,4*	Exp 2,0	Perc 1,8*
2. Talleres	Exp 4,0	Perc 2,4*	Exp 4,4	Perc 2,1*	Exp 4,0	Perc 2,8*
3. Recursos Audiovisuales	Exp 3,5	Perc 2,1*	Exp 3,7	Perc 1,9*	Exp 4,2	Perc 2,0*
4. Tecnologías de la Información y Comunicación	Exp 3,6	Perc 1,7*	Exp 4,0	Perc 2,0*	Exp 4,0	Perc 2,0*
5. Jornadas interdisciplinarias	Exp 3,7	Perc 1,7*	Exp 4,0	Perc 2,2*	Exp 4,2	Perc 2,0*
6. Jornadas capacitación	Exp 4,5	Perc 2,5*	Exp 4,4	Perc 2,3*	Exp 4,2	Perc 2,0*
7. Buenas Prácticas de Manufactura	Exp 4,8	Perc 3,5*	Exp 4,8	Perc 2,6*	Exp 4,5	Perc 1,5*
8. Discusión y Debate Controversias Socio Científicas	Exp 3,7	Perc 1,8*	Exp 3,7	Perc 2,1*	Exp 3,7	Perc 2,5*

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

Los resultados de la tabla precedente exponen que los tres agentes valoran con mayor puntuación las expectativas que las percepciones. Si bien las coincidencias corresponden a todos los RD listados, en el capítulo anterior, se presentaron aquellos, que obtuvieron diferencias significativas tanto en alumnado como en tutoras: *Talleres*; *Recursos audiovisuales*; *Tecnologías de la información y comunicación*; *Jornadas interdisciplinarias*; *Jornadas de capacitación*; *Buenas prácticas de manufactura* y *Discusión y debate controversias socio científica*.

Estos resultados semejantes para los tres agentes pueden deberse a las complejidades operacionales y administrativas de los SA. Este aspecto demanda un trabajo rutinario con crecientes problemáticas de gestión, que imposibilitaría la aplicación de los RD listados. La sucesión de actividades que deben garantizar estrictos plazos y protocolos de inocuidad alimentaria, demandan mucho tiempo, así lo expresan los siguientes comentarios:

CA7: “En el área de servicio de alimentación se utilizaron partes de alimentación, planillas totalizadoras, de distribución del menú y colaciones, reparto de raciones. No se realizó formación o capacitación sobre BPM debido al tiempo destinado a las actividades”.

ET3: “Como futuro profesional hay actividades que las chicas no ven, la demanda es alta y la rutina horaria hace que la función del Lic. En Nutrición se vea opacada en el servicio”.

CDU1:” ...deben conocer todo un marco legal y teórico particularmente en el ámbito de desempeño. No debe perderse de vista la experiencia en terreno”.

Estos resultados, interpelan a la PP y movilizan a pensar la manera de incorporar recursos innovadores y participativos, en el Área Servicio de Alimentación. Una de las tutoras reconoce la necesidad de utilizar RD diversos:

CT11: “En el SA es mejor realizar actividades prácticas y visuales para actualizar las formas de actuar durante el servicio y organización del mismo”.

En este sentido la formación del Lic. N, debería consistir no sólo en el proceso administrativo, sino también en orientar hacia el desarrollo de competencias en la gestión de Servicios de Alimentación para dar respuesta a las necesidades y demandas de las organizaciones contemporáneas (Moreno, Aguayo, Hunot, y Ortiz, 2011)

Recursos Didácticos. Área Clínica

En la tabla 95, se presentan los resultados de la opinión de alumnado, tutoras y DU sobre el empleo de RD en el Área Clínica.

Tabla 95- Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Clínica de los tres agentes de Práctica Profesional

Recursos Didácticos	Alumnado (n:47)		Tutoras (n:11)		Docentes Universitarias (n:4)	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
1. Clases expositivas	3,4	2,6**	2,9	2,2**	2,3	2,5
2. Talleres	4,1	3,4*	4,5	2,9*	4,8	3,3*
3. Recursos Audiovisuales	3,5	3,5	4,5	2,7**	4,0	3,0**
4. Tecnologías de Información y Comunicación	3,7	2,1*	4,5	2,2*	4,3	3,3*
5. Jornadas Interdisciplinarias	4,1	2,9*	3,6	3,2*	4,5	3,5*
6. Jornadas. capacitación	4,1	2,6*	4,9	2,5*	4,2	3,0*
7. Revisiones Bibliográficas	3,6	3,1*	4,5	3,1*	5,0	3,5*
8. Resolución de Casos Ateneos	4,5	2,6*	4,3	2,7*	5,0	4,0*
9. Planes Alimentarios	4,9	4,0**	3,4	3,0**	4,0	4,0
10. Discusión y Debate de Controversias socio científicas	4,3	2,7*	4,1	2,2*	4,7	3,5

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

En la tabla anterior se exhiben las opiniones de antes y después de la realización de la PP de los tres agentes participantes. Las expectativas iniciales fueron superiores a las percepciones finales en la mayoría de los RD enunciados.

Coinciden además los bajos valores que se otorgan a *Clases expositivas*, si bien las DU puntúan con un valor levemente mayor a las percepciones.

Al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon en el estudiantado (C.3.3.1), en *Recursos audiovisuales y Revisión bibliográfica*, no se advirtieron diferencias estadísticamente significativas. En los resultados de las tutoras (C.3.3.2), se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en casi todos los enunciados; excepto en *Clases expositivas y Revisiones bibliográficas*.

En el caso de las DU los resultados obtenidos respecto a *Planes alimentarios, Resolución de casos y ateneos y Discusión y debate de controversias socio científicas*, llaman la atención, ya que una de las actividades reservadas para el Lic. N, es diseñar, prescribir y evaluar planes alimentarios con el fin de promover la salud y prevenir el riesgo de contraer enfermedades (Consejo Interuniversitario Nacional, 2016). Lo observado influye de diferentes maneras en la PP. Por ejemplo, los centros destinados a la PP en Área Clínica desarrollan actividades de Atención Primaria en Salud (APS) y acompañamiento en actividades interdisciplinarias como recorrido de salas, o actividades en otros ámbitos (extensión comunitaria). Así lo mencionó una de las encuestadas:

CA14: “*En consultoría pude realizar anamnesis alimentaria y seguimiento de controles, no así planes de alimentación. Realizamos pases de salas y actividades externas al consultorio. Fue una experiencia increíble*”. Dichas experiencias, se asientan en que el consejo dietético-nutricional es clave para prevenir o tratar las enfermedades crónicas más prevalentes (Sun, You, Almeida, Estabrooks y Davy, 2017).

Además, la escasa percepción de empleo de *Planes alimentarios, Resolución de casos y ateneos y Discusión y debate de controversias socio científicas*, llevan a pensar y proponer acciones para que, mediante esos RD, el tiempo transitado en la PP, sea aprovechado al máximo para el desarrollo competencias en esta Área Clínica.

Esto es importante para la asignatura ya que es el Lic. N, es el profesional idóneo para mejorar la adherencia del paciente al plan de alimentación en el entorno de Atención Primaria en Salud (Zazpe *et al.*, 2008).

Respecto a los otros RD, una tutora mencionó, “...*en el caso de las jornadas y ateneos, por ejemplo, se requiere mucho tiempo y organización, pero son productivos como estrategia de trabajo y mejora*” (CT4). Los mismos aportan, por un lado, la posibilidad de reflexionar críticamente sobre temas alimentarios nutricional, aspectos sociales, éticos y políticos; y por el otro, la posibilidad de la divulgación y entrenamiento científico, así como el debate interdisciplinario.

En el proceso la construcción y aplicación de diversos materiales didácticos, la búsqueda de información debe ser permanente, así como para el tratamiento de individuos y comunidades; ya que, “... *en esta área es importante para la elaboración de dietas, la revisión bibliográfica y capacitaciones, para poder darle respuesta al paciente*” (CT1).

Por lo expuesto se busca, que las pautas de salud puedan basarse en estrategias de comunicación innovadoras. Los profesionales deben poseer las competencias necesarias que le permitan diseñar estrategias adecuadas para lograr los cambios que debe promover la EAN (De La Cruz Sánchez, 2018). El acceso continuo a materiales de lectura permite a los equipos asistenciales en formación nutricional diseminar información en los cuidados de sus pacientes en la comunidad (Atención Primaria) (Barreto Penié y Soler Morejón, 2016). A continuación, una alumna y una DU avalaron lo antedicho:

CA21: “...al ser gente de bajos recursos, hay que explicarles lo más didáctico posible”.

CDU3: ” Hay distintos lugares donde se practica clínica, muy diversos entre sí, ameritan el uso de distintos recursos y estrategias ”

Recursos Didácticos. Industria

En la tabla 96, se presentan los resultados de la opinión de alumnado, tutoras y DU sobre el empleo de RD en el Área Industria.

Tabla 96- *Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Industria de los tres agentes de Práctica Profesional*

Recursos Didácticos	Alumnado		Tutoras		Docentes Universitarias	
	(n: 47)		(n:11)		(n:4)	
1. Clases expositivas	Exp 3,3*	Perc 1,2*	Exp 2,9*	Perc 1,4*	Exp 2,3*	Perc 1,0*
2. Talleres	Exp 3,9*	Perc 1,2*	Exp 3,9*	Perc 1,5*	Exp 4,7*	Perc 1,5*
3. Recursos audiovisuales	Exp 3,6*	Perc 1,2*	Exp 4,1*	Perc 1,6*	Exp 3,5*	Perc 1,0*
4. Tecnologías de información y comunicación	Exp 3,7*	Perc 1,2*	Exp 4,4*	Perc 1,7*	Exp 4,0*	Perc 1,0*
5. Jornadas interdisciplinarias	Exp 3,4*	Perc 1,2*	Exp 4,0*	Perc 1,7*	Exp 4,2*	Perc 1,5*
6. Jornadas de capacitación	Exp 4,4*	Perc 1,2*	Exp 4,3*	Perc 1,6*	Exp 4,2*	Perc 1,2*
7. Trabajo en laboratorios	Exp 4,3*	Perc 1,3*	Exp 4,5*	Perc 1,5*	Exp 4,7*	Perc 1,2*
8. Diseño y formulación de alimentos	Exp 4,6*	Perc 1,2*	Exp 4,5*	Perc 1,5*	Exp 5,0*	Perc 1,2*
9. Actividades para capacitar sobre BPM	Exp 4,7*	Perc 1,3*	Exp 4,5*	Perc 1,8*	Exp 5,0*	Perc 1,5*
10. Actividades para Control de calidad	Exp 4,8*	Perc 1,3*	Exp 4,5*	Perc 1,9*	Exp 4,5*	Perc 1,5*
11. Análisis Sensorial de alimentos	Exp 4,0*	Perc 1,3*	Exp 4,6*	Perc 1,5*	Exp 5,0*	Perc 1,5*
12. Debate de Controversias Sociocientíficas	Exp 4,7*	Perc 1,1*	Exp 4,2*	Perc 1,6*	Exp 4,2*	Perc 1,0*

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

En la tabla anterior se presentan los resultados de las expectativas previas y percepciones finales de los tres agentes de PP. En esta área, en todos los ítems, en la variable expectativas se obtuvieron valores considerablemente mayores que los correspondientes a percepciones. Al aplicar el test de los rangos de Wilcoxon, en las muestras del alumnado y de las tutoras, la totalidad de RD presentó diferencias significativas.

El motivo principal, como se explicitó en capítulos anteriores, fue la escasa disponibilidad de centros de PP en el área. Sin embargo, se presentan comentarios positivos que pueden incrementar la calidad de la PP.

CT5: *“Todo lo que refiera al campo de la industria, formulación de alimentos, control de calidad, en buenas prácticas de manufactura, análisis sensorial, la práctica/aplicación en el campo, abre nuevas oportunidades y posibilidades de llevar adelante otro tipo de acciones diferentes a las realizadas por la mayoría”.*

La misma agente aporta propuestas para futuro:

CT5: *“Además se pueden sumar acciones que tengan que ver con las áreas de marketing, divulgación, folleterías, rotulados de empresas organizaciones, donde podemos aportar mucho a la sociedad desde la comunicación de las industrias y empresas. Y todo el resto jornadas, capacitaciones, etc. amplían el conocimiento y mejoran la praxis independientemente del lugar que uno ocupe”.*

Ceballos-Suárez y Castillo Hernández (2019), afirman que, ante el privilegio de contar con un grado de estudios en el área de la salud, la postura del profesional de la nutrición no puede ser expectativa, es necesario “hacer”. Entonces, desde el espacio curricular es relevante proponer acciones e involucrarse en empresas de alimentos.

En esta instancia es necesario reflexionar frente a las estrategias que promueve la Industria Alimentaria. Una tutora remarcó: *“Lo que podría opinar al respecto es el fomento de una actitud analítica y crítica frente a todas las propuestas que hoy en día da la Industria Alimentaria”* (CT7). La Industria Alimentaria, ha desarrollado alimentos y modificado otros, debido a la creciente demanda de productos. En este aspecto el empleo de estrategias como *Debate de controversias socio científicas* en el ámbito universitario y social, aportaría a la formación integral del alumnado, y por ende a la comunidad donde se desarrolla la PP. El alumnado puede ser un nexo entre los saberes académicos y del territorio, bregando por investigaciones; consulta y asesoría, proyectos comunitarios, capacitaciones, privilegiando a productores locales u organizaciones que fomenten la alimentación saludable (Barquera *et al.*, 2018).

Una estudiante entrevistada aportó, finalmente su visión sobre el área:

EA3: “Una mayor participación en la industria me parece fundamental para reclamar un espacio de trabajo que los Licenciados en Nutrición no están acostumbrados a desarrollar pero que son aptos y fundamentales para las nuevas tendencias de mercado, ofreciendo así desde la carrera, una mirada que genere un impacto positivo en la salud de la población. También sería interesante incorporar otra rotación en la que pueda desarrollar mejor el análisis de los alimentos.” Para reformar este aspecto, la mejora de los RD no se considera suficiente, sino que es relevante tener mayor relación con las industrias locales y aledañas.

Recursos Didácticos. Área Investigación

En la tabla 97, se presentan los resultados de la opinión de alumnado, tutoras y DU sobre el empleo de RD en el Área Investigación.

Tabla 97- *Coincidencias y diferencias respecto a los recursos didácticos del Área Investigación de los tres agentes de Práctica Profesional*

Recursos Didácticos	Alumnado (n:47)		Tutoras (n:11)		Docentes Universitarias (n:4)	
	Exp	Perc	Exp	Perc	Exp	Perc
1. Clases Expositivas	3,5*	1,3*	3,3*	1,5*	2,8*	1,0*
2. Talleres	3,7*	1,2*	3,4*	1,5*	4,3*	1,0*
3. Tecnologías de la Información y Comunicación	4,0*	1,3*	3,9*	1,5*	4,5*	1,0*
4. Jornadas Interdisciplinarias	3,8*	1,3*	4,0*	1,5*	4,3*	1,0*
5. Jornadas de Capacitación	4,2*	1,3*	3,9*	1,5*	4,3*	1,0*
6. Revisiones Bibliográficas	4,5*	1,3*	4,3*	1,7*	4,8*	1,0*
7. Trabajo en Laboratorios	4,8*	1,3*	4,3*	1,5*	4,3*	1,0*
8. Formulación de alimentos	4,6*	1,3*	4,1*	1,9*	4,3*	1,0*
9. Proyectos de Investigación	4,6*	1,3*	4,1*	1,9*	5,0*	2,0*
10. Redacción de papers	4,6*	1,4*	4,2*	1,8*	5,0*	2,0*
11. Discusión y debate de controversias sociocientíficas	4,2*	1,3*	4,2*	1,5*	4,3*	2,0*

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

La tabla precedente exhibe las expectativas y percepciones respecto a los RD en el Área Investigación, de los tres agentes de PP. Al igual que en el apartado anterior, los resultados

obtenidos, marcan una gran diferencia entre lo esperado (medias mayores) y lo percibido (medias menores). Todos los RD listados al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, en las muestras del alumnado y de las tutoras, presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$).

La falta de espacios para la investigación en la PP, sería uno de los motivos de estos hallazgos. Si bien, se intentó fomentar la investigación en diversos encuentros y seminarios, es notable que el alumnado entienda a la misma solo como “*intervenciones en laboratorios*” o sesgada a un área de incumbencia. Estos datos resultan movilizantes para el equipo de cátedra, ya que se plantea como objetivo que los RD del A Inv., puedan promoverse dentro de otros espacios (Área Educación-Comunicación, Servicio de Alimentación, Clínica e Industria). Al respecto, una tutora y una DU manifestaron:

CT10: “*Es necesario que en esta área se pueda ir cambiando la forma de capacitar y la estructura que tiene la misma, logrando así talleres o trabajos de investigación que lleven a educar con estrategias más amplias e inclusivas para los alumnos*”.

CDU3: “*A investigar se aprende haciendo. Por lo que propongo eso justamente. Más propuestas, más debates, más participación con los investigadores. Y que quede claro que el área de investigación no sólo es el trabajo en laboratorio. Creo que para el trabajo del Lic. N., es mucho más productivo aprender a investigar en Salud Pública o casos clínicos*”.

En relación con este aspecto, un estudio realizado con alumnos de LN, concluyó que las investigaciones cuyas líneas se remitían a la Nutrición Clínica y Seguridad Alimentaria y Nutricional fueron las más abordadas por los estudiantes (Camargo Guadamuz, 2017).

Sobre los agentes de Práctica

En esta sección se presentan las opiniones previas y posteriores al proceso transitado, de los tres agentes de PP. Para ello se analizarán contenidos teniendo en cuenta los instrumentos utilizados (cuestionario y entrevista). Cabe aclarar que los enunciados difieren según los agentes indagados por lo que no se presentan tablas para su discusión.

IV- De las funciones de la Tutora

En este apartado se analizan las respuestas y opiniones de los tres agentes y participantes del estudio sobre las funciones del tutor. Los valores otorgados a las expectativas, en los tres agentes son levemente superiores a las percepciones. Se hallaron excepciones en las cuales se obtuvieron mayor estimación en las percepciones, a saber: tutoras en el ítem 13 (*Evaluar al alumno*. Apartado C.3.3.2) y DU ítems 3, 4 y 13 (*Acompañar al alumno en el centro; Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica y Evaluar al alumno*, respectivamente. Apartado C.3.3.3).

Se recuerda que el número de ítems para el alumnado, tutoras y DU fue diferente. Es por ello que se analizan los enunciados semejantes respecto a las funciones de las tutoras.

En los resultados del alumnado se encontraron diferencias significativas (Apartado C.3.3.1) los ítems: *Que acompañe y explique con claridad; Que sea ordenado y sistemático en sus*

actividades profesionales para facilitar el seguimiento; Que demuestre, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeñe y Que se muestre comprometido. Se interpreta, que no vieron cumplidas sus expectativas del inicio de la PP. Al finalizar la PP, el estudiantado reveló que en los ítems: *Que sea flexible y abierto a sus iniciativas; Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante y Que transmita entusiasmo e interés por la LN;* no existieron diferencias significativas respecto a las expectativas iniciales.

Las tutoras otorgaron altas valoraciones, tanto en expectativas como en percepciones, a los siguientes enunciados: *Estar disponible para los alumnos; Facilitar al alumno el conocimiento del contexto; Integrar al alumno en el centro-institución; Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP; Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros.* Sin embargo, las variables finales fueron ligeramente menores a las iniciales. Según lo evaluado, casi en la totalidad de las funciones listadas no se presentaron diferencias significativas, a excepción del ítem: *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno.*

Las DU consideraron que las funciones, *Integrar/acompañar al alumno en el centro-institución e Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica* fueron desarrolladas en el trayecto de PP. Las diferencias marcadas entre expectativas y percepciones se obtuvieron en los ítems: *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno; Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad; Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica y Ayudar al alumno a analizar y evaluar sus competencias.* Es decir, las DU no demostraron cumplimiento, respecto a sus expectativas, en los enunciados relacionados al proceso de autonomía y evaluación del alumnado de PP.

Las visiones de los tres agentes no son coincidentes; cada persona encuestada o entrevistada parecería influenciada por sus representaciones previas de la función tutorial. La tutoría clínica se define como una actividad académica, que constituye un avance o transformación del conocimiento que se aplica a los estudiantes, de manera informada, disciplinada y creativa (Tiscornia et al., 2019). Esto implica establecer en la PP un patrón de trabajo que incluye metas claras, una adecuada preparación, comunicación efectiva y reflexión crítica (Sánchez, 2009).

Estos hallazgos, ponen de relieve la necesidad de trabajar espacios donde los tutores puedan apropiarse de contenidos sobre: el rol tutorial; el papel que cumple en el acompañamiento del estudiante y la implementación de un proceso de evaluación reflexiva donde puedan ser retroalimentados los vínculos de los actores de la PP.

V- De las funciones de la Docente Universitaria

En esta sección se analizan las apreciaciones de los tres agentes respecto a las funciones del DU. Cabe recordar, que los interrogantes de los cuestionarios que se presentaron al alumnado son diferentes a las tutoras y docentes universitarias.

En los tres agentes se observan opiniones divergentes.

Respecto a las respuestas del alumnado, en todos los casos, las expectativas, superaron lo percibido al final de la PP. Al aplicar los estadísticos de contraste presentan diferencias significativas la mayoría de los ítems, a excepción de la función *Transmitir interés por la PP y por la LN* (C.3.3.1).

En el caso de las tutoras se estimaron con puntuaciones menores las siguientes percepciones: *Comunicación periódica con las docentes de PP; Relación con el resto de profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno; Vinculación con los tutores de otros centros de PP y Establecimiento de relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer la PP del alumno*. Conjuntamente, al aplicar la prueba de los rangos de Wilcoxon, se obtuvieron diferencias significativas en los ítems *Comunicación periódica con los docentes de PP* y *Establecimiento de relaciones con el resto de profesionales de los centros para enriquecer la PP del alumno* (C.3.3.2). Esto revelaría que las expectativas, en estos aspectos, no se consideraron verificadas.

Por otra parte, las propias DU, en casi todos los enunciados, respecto a sus funciones, valoraron las expectativas iniciales con mayor ponderación que las opiniones finales. La única tarea cuya percepción superó las expectativas fue *Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumnado* (C.3.3.3).

En los datos anteriores, se destaca la escasa comunicación entre DU y tutoras de los centros.

Al realizar las entrevistas se relevaron comentarios donde se fortalece la apreciación del vínculo con el DU:

EA1: “*Me sentía muy contenida por los docentes (...) hay bastante apoyo si hay algún problema se puede solucionar o se puede charlar*”.

EA3: “*En la PP tuve gran relación con los docentes, con los profesionales tutores, y con los compañeros*”.

ET2: “*Las docentes de la Universidad nos llaman para consultar cómo iba todo o para asistir a seminarios. Yo creo que hemos estado presente en algunas reuniones; eso me parece bueno Por más que a veces es medio difícil reunir a todos por los horarios, pero yo creo que ahí es necesario una instancia de reunión. Lo que se puede sumar es que se realice alguna comunicación por mail o virtual algún tipo de encuesta*”.

Los resultados movilizan a reflexionar críticamente sobre los obstáculos que impiden el proceso de articulación de los DU con los escenarios de PP. Es un desafío en el que se viene trabajando desde los inicios de la asignatura y que todavía no ha sido posible modificar. Es necesario afianzar el vínculo de los DU con las tutoras de instituciones donde se desarrolla el proceso, para poder acompañar y reorientar la formación profesional en salud de manera eficaz. Por otra parte, los enunciados *Transmitir interés por la PP y por la LN* y *Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros y organizaciones*, son apreciaciones para

destacar pues a través de la motivación y la generación de redes, se potencia la calidad del espacio curricular.

VI- De las relaciones con el alumnado

En este apartado se presentan las opiniones de tutoras y DU, ya que el estudiantado no fue indagado sobre este ítem a través de cuestionarios, pero sí a través de las entrevistas.

En la muestra de las tutoras las percepciones finales de las agentes mencionadas fueron puntuadas, en todos los casos, con valores menores a las expectativas iniciales. Conjuntamente, se presentaron diferencias significativas, en los enunciados: *Tener actitudes positivas hacia la realización de las actividades; Aplicar en la PP conceptualizaciones oportunas*) y *Tener iniciativa y creatividad en las actividades propuestas*.

Una tutora así lo remarca:

ET2: *“Uno de los temas a evaluar es la actitud y la ganas, la puntualidad la predisposición; después los conocimientos biológicos”*.

La opinión de las DU coincidió con la de las tutoras, las expectativas fueron superiores a las percepciones. Estas apreciaciones llevan a considerar, las características del alumnado heterogéneo y diverso. El desafío para el grupo de docentes y tutores de PP es generar instancias que favorezcan actitudes tendientes a lograr compromiso en las tareas encomendadas.

Respecto a los aspectos actitudinales, se exponen comentarios del estudiantado expresados en las entrevistas:

EA1: *“(...) en un día de lluvia patinamos hasta casi quedar en el suelo porque había llovido y todo era un barrial impresionante. Me di cuenta de muchas cosas que es necesario dejar de lado para aprender cosas más importantes”*.

EA2: *“Recuerdo la primera vez que recorrí las habitaciones del hospital de niños, y vi situaciones realmente movilizadoras que te hacen replantearte muchas cosas”*.

Estas situaciones, en algunos casos, representan sentimientos y hechos que motivan al alumnado a valorizar su PP. Indagar sobre las expectativas y las percepciones posibilitan el encuentro para establecer acuerdos, basados en el razonamiento, la empatía y el respeto. La realización de la PP, con integración de conocimientos y promoción de actitudes positivas, no serían efectivas sin la transmisión de códigos profesionales y la realización de un *feedback* efectivo (Llosa y Ruiz-Fresquet, 2019).

VII- Con respecto a la evaluación

En primer lugar, se presentan los resultados de la evaluación de los tres agentes de PP en general y luego de las competencias evaluadas.

En la tabla 98, se presentan los resultados de la opinión de alumnado, tutoras y DU respecto a las características de la evaluación de la PP.

Tabla 98- *Coincidencias y diferencias respecto a las características de la evaluación de Práctica Profesional de los tres agentes*

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

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

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

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

Al aplicar la prueba estadística, los ítems *Método de evaluación es justo* y *La evaluación guardó relación con el tipo de tareas*, obtuvieron diferencias significativas para el alumnado y las tutoras, respectivamente.

Respecto al enunciado *Claridad del método de evaluación*, el alumnado evaluó con mayor puntuación la percepción al culminar el trayecto. Esto podría deberse a la adaptación y familiarización con la metodología de trabajo, consultas, observaciones diarias, entre otros. Pero contrariamente las tutoras y las DU percibieron en menor medida dicho ítem.

En una investigación doctoral (Botella Martínez, 2016), se concluyó que los tres agentes participantes opinan que debe mejorarse el sistema de evaluación. Estos resultados se contraponen con lo relevado en la PP clínica en una universidad española (Sospedra López *et al.*, 2016).

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

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

Por otra parte, se requiere trabajar la autoevaluación por parte del alumnado para retroalimentar la PP. Una tutora señaló: “*Como lo mencioné anteriormente, sugiero*

autoevaluación y devolución hacia el tutor, es cuando uno puede mejorar y el alumno hacer autocrítica” (CT4).

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

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

Tabla 99- Coincidencias y diferencias de las opiniones de los tres agentes de Práctica Profesional respecto a las competencias a evaluar

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

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

En las competencias intelectuales los tres agentes coincidieron en otorgar a las expectativas mayores valores que a las percepciones en los enunciados *Análisis* y *Síntesis*. En tanto el ítem *Conocimientos teóricos* fue valorado con mayor valor en percepciones por las tutoras y DU.

Se destaca que los enunciados *Valoración crítica* y *Solución de problemas*, fueron ponderados en forma superior, al final de la PP, por las DU.

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

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

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

También se mencionó la “predisposición”:

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

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

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

Es interesante lo mencionado por una tutora, quien atribuyó al momento de realización de la PP, la escasa inclusión de competencias profesionales:

ET2: “*Como final, quiero decir que pasa en la universidad que las buenas prácticas se tienen al final; entonces por ahí vemos que hay muchas cosas que quedan perdidas*”.

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

Por consiguiente, los resultados llevan a considerar la necesidad de acordar la evaluación del

proceso formativo en la PP, con los tres agentes participantes de la misma. Esto beneficiará la toma de decisiones que ayuden a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos (Cuñado et al., 2011).

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

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

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

El objetivo de esta Tesis de Doctorado fue valorar y analizar algunos aspectos de la práctica profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, desde el punto de vista del alumnado, las tutoras y las docentes universitarias.

En primer lugar, se realizó el estudio de los antecedentes, mediante la revisión y análisis de la bibliografía sobre el tema, para establecer el estado de la cuestión y el marco teórico que permitieron formular los problemas de investigación que se articularon en torno a cuatro interrogantes:

1. ¿Cuáles son las expectativas del alumnado, tutoras y docentes de universidad que participan en la práctica profesional?
2. ¿Cuáles son las percepciones del alumnado, tutoras y docentes respecto a la práctica profesional, luego de la culminación del año académico?
3. ¿Existe alguna relación entre las expectativas enunciadas inicialmente con la percepción final de las prácticas profesionales?
4. ¿Influyen las expectativas y percepciones del alumnado, tutoras y docentes de universidad en el incremento de calidad de la práctica profesional?

Para dar respuesta a estas preguntas, se llevó a cabo un estudio transversal y longitudinal sobre las expectativas y percepciones de los actores participantes —estudiantes, tutoras y docentes— de la cohorte 2017. Esta investigación se encuadra en una perspectiva cuali-cuantitativa, descriptiva y correlacional que puso de manifiesto las apreciaciones de las muestras estudiadas, respecto a la asignatura de Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición.

Para la recolección de la información se aplicaron dos cuestionarios diseñados *ad hoc* (expectativas y percepciones) y entrevistas semiestructuradas.

Para el análisis de los resultados, se realizaron dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo. Se procedió a la triangulación de instrumentos, temporal y de los sujetos de investigación.

Cabe señalar que, durante la investigación, se plantearon gran número de cuestiones, inquietudes y reflexiones que no pueden resolverse mediante un solo trabajo como el presente; pero, además, pueden ser considerados para futuros estudios. A modo de ejemplo: el abordaje de la didáctica de la práctica profesional desde los primeros años del plan de estudios; las percepciones de los graduados; la articulación de la PP en el marco de proyectos de extensión y/o investigación; y la evolución e impacto de la PP en diferentes centros y/o áreas.

Del análisis de resultados, se han inferido diferentes conclusiones que se han organizado en función de los problemas de investigación mencionados anteriormente.

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

1. ¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES UNIVERSITARIAS QUE PARTICIPAN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

En este apartado se exponen las expectativas de los diferentes agentes participantes en la asignatura de Práctica Profesional: Alumnado, Tutoras y Docentes universitarias.

EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO

Del análisis de la sección sobre los objetivos y la organización, se observa que las expectativas fueron puntuadas con valores elevados (mayores a $\bar{X}=3,8$). Los enunciados con valores superiores correspondieron a *Claridad en los objetivos* y *Horarios adecuados*. En las afirmaciones se enfatizaron los espacios de consulta y los seminarios previos al inicio de dicha asignatura.

En cuanto a la priorización del rol profesional, las expectativas más ponderadas concernieron a las áreas Clínica ($\bar{X}=4,9$), Educación-Comunicación y Servicio de Alimentación ($\bar{X}=4,5$). Estas apreciaciones pueden estar influenciadas por preferencias del alumnado y la representación social que, en la actualidad, admite la profesión del Licenciado en Nutrición. Las expectativas respecto a las áreas Industria e Investigación ($\bar{X}=3,9$ y $3,8$ respectivamente), fueron menos valoradas. Aunque reconocidas como espacio de crecimiento profesional, sería favorable que el alumnado disponga de más información acerca de los roles en estas dos últimas áreas.

A la hora de indagar las expectativas sobre los contenidos, se obtuvieron mayores valores para *Conocer realmente la actividad profesional* y *Aproximar a escenarios profesionales* ($\bar{X}=4,9$). En este sentido se reconoce que el conocimiento de la actividad profesional se construye y aprende solo en el contexto de la práctica. Se infiere la importancia de difundir los diversos contenidos de la PP.

En cuanto a la metodología, recursos y actividades de la Práctica Profesional, se estudió sobre el uso de los Recursos Bibliográficos (RB) y los Recursos Didácticos (RD) utilizados en cada área. Las expectativas mayores de los RB, en general, se obtuvieron para *Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)* ($\bar{X}=4,4$). Fue mencionada además la *transmisión oral de experiencias por parte de los profesionales*. En este punto de los estudios universitarios, estos hallazgos dan cuenta de la falta de expectativas relacionadas con otros RB.

En cuanto a los RD se evaluó diferenciándolos de acuerdo con el área de incumbencia del Lic. N. Cabe destacar que en el recurso Clases expositivas tuvo baja valoración en todos los espacios estudiados.

- En el Área de Educación-Comunicación, las mayores expectativas se obtuvieron para *Talleres, Juegos y Campañas de divulgación* ($\bar{X}=4,7$; $4,5$; $4,4$ respectivamente). Esta apreciación puede deberse a la creencia de los estudiantes de que las estrategias

novedosas y participativas facilitan la transmisión de los mensajes de alimentación y nutrición.

- En el Área de Servicio de Alimentación, las expectativas mejor puntuadas fueron para *Buenas prácticas de manufactura* ($\bar{X}=4,8$) y *Jornadas de capacitación* ($\bar{X}=4,5$) destinadas a manipuladores de alimentos. En esta elección se priorizó dos pilares fundamentales: la formación de recursos humanos en el campo y la calidad de los alimentos.
- En el Área Clínica, las expectativas mayores se obtuvieron para los enunciados *Planes alimentarios* ($\bar{X}=4,9$) y *Resolución de casos y ateneos* ($\bar{X}=4,5$), los cuales son acordes a las actividades exclusivamente reservadas al Licenciado en Nutrición. Se destaca también la puntuación otorgada a *Discusión y debate de controversias socio-científicas* ($\bar{X}=4,3$). Esta apreciación puede deberse al interés de los estudiantes sobre los temas involucrados con la nutrición humana que generan controversias y dilemas en la actualidad y que son motivo de consulta en la práctica.
- En el Área Industria, las expectativas más elevadas correspondieron a los RD: *Actividades de control de calidad* ($\bar{X}=4,8$), *Buenas prácticas de manufactura* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas* ($\bar{X}=4,7$). Esta ponderación puede deberse a la preocupación del estudiante sobre la elaboración y evaluación de opciones de alimentos saludable y la inclusión del Licenciado en Nutrición en el sector industrial y en la producción de alimentos.
- En el Área Investigación, las opiniones iniciales superiores se obtuvieron en los RD *Trabajo en Laboratorios* ($\bar{X}=4,8$); *Formulación de alimentos*; *Proyectos de investigación* y *Redacción de artículos científicos* ($\bar{X}=4,6$). Estas expectativas están relacionadas a la visión del Lic.N. investigador inserto en el sector industrial o en los laboratorios. Entre los futuros profesionales, se vislumbró interés en profundizar los conocimientos en el área, tornándose un campo fértil para las acciones de capacitación.

En estas dos últimas áreas resultó llamativa la baja consideración atribuida a *Jornadas Interdisciplinarias*.

Relativo a los vínculos con las tutoras, las expectativas fueron medidas, en todos los casos, con valores de medias mayores e iguales a 4,6. Los ítems que obtuvieron apreciaciones superiores fueron *Que se muestre comprometido*; *Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante* ($\bar{X}=4,9$). Estas apreciaciones pueden deberse a la necesidad de acompañamiento y comprensión por parte de las tutoras, lo que brindaría seguridad al inicio del proceso de PP.

En cuanto al vínculo con las docentes universitaria (DU), las perspectivas iniciales mayormente puntuadas fueron *Disposición en consultas* ($\bar{X}=4,8$); *Transmisión de interés por la PP y la LN*; *Explicar y organizar el desarrollo PP* y *Que escuche y acompañe* ($\bar{X}=4,7$). La expresión del

estudiantado se relacionaría con las propias dudas e inquietudes al iniciar la trayectoria de PP. La DU es quien aporta, con su presencia y acompañamiento, seguridad ante los nuevos desafíos.

En la última sección evaluación, la expectativa más valorada, correspondió a *Que el método de evaluación sea justo* ($\bar{X}=4,6$), lo cual pone a consideración la preocupación del alumnado por dicho aspecto. Respecto a las opiniones iniciales sobre competencias que deberían ser evaluadas, las estimadas con más valor fueron: *Solución de problemas* (competencia Intelectual); *Iniciativa y Gestión de tiempos* (competencia organizativa); *Comunicación oral* (competencia comunicativa); *Trabajar con otros*; *Motivar a pacientes y Flexibilidad/Adaptación a diferentes situaciones* (competencia interpersonal). Se puede aseverar que lo esperado por los estudiantes se relaciona con aquellas competencias que puedan ser transferibles a las diversas situaciones laborales, profesionales y sociales en las que puede verse inmerso.

EXPECTATIVAS DE LAS TUTORAS

A partir del análisis de las respuestas de las tutoras (once tutoras de distintos centros de práctica profesional de la ciudad de Santa Fe y alrededores) al primer cuestionario, se pudieron inferir las conclusiones que se redactan a continuación.

Respecto a los objetivos y organización de la PP, se obtuvo alta valoración (mayor a 4,0) para todos los enunciados, destacándose con la mayor puntuación *Claridad en los objetivos de la asignatura* ($\bar{X}=4,4$). Se indica las menores estimaciones en: *Explicación del Plan de Trabajo de PP e Información sobre evaluación*.

En cuanto a roles profesionales a priorizar, se obtuvo mayor ponderación para las áreas Educación-Comunicación; Clínica ($\bar{X}=4,7$) y Servicio de Alimentación ($\bar{X}=4,4$). Estos hallazgos podrían coincidir con las propias experiencias de las tutoras como estudiantes. Se destacan los roles menos valorados en las áreas Industria e Investigación.

Sobre los contenidos de la PP nueve tutoras, de las once, refirieron conocerlos. En cuanto a la opinión de participar en el diseño del programa, algunas consideraron la necesidad de realizar dicha actividad para mejorar y promover un mejor sistema de trabajo, conocer obligaciones y derechos, además de velar por que estos se cumplan y respeten. Sin embargo, no fue una expectativa generalizada, ya que algunas diferenciaron la labor en la universidad respecto a lo realizado en cada centro de PP. Esto último supone dejar la construcción del programa a las DU o a la coordinadora de la carrera. A pesar de los resultados, se considera relevante que todas las tutoras conozcan los contenidos y el reglamento; así como que participen en el diseño y seguimiento de la PP.

Respecto a la metodología recursos y actividades de la PP, se evaluaron en primer lugar los RB. Las expectativas mayores se obtuvieron para *Bibliografía sugerida por parte de profesores y/o tutores* ($\bar{X}=4,8$); *Artículos de revistas científicas* ($\bar{X}=4,4$). Esta elección se relacionaría, por un lado, con la organización de contenidos que esperan se desarrollen a través de estos RB y, por

otro, con la importancia dada a la experiencia profesional. En las entrevistas valoran además la experiencia de las/los tutores en como un recurso esencial.

En cuanto al empleo de RD, las expectativas fueron diferenciadas por áreas de incumbencia. A continuación, se señalan los RD más valorados:

- Área de Educación-Comunicación: las expectativas con mayor ponderación, por parte de las tutoras fueron para *Talleres, Tecnologías de información y comunicación* ($\bar{X}=4,4$); *Recursos audiovisuales; Juegos; Jornadas y discusión y Debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición* ($\bar{X}=4,3$). La diversidad de RD elegidos se debería a que, a través de ellos, se facilita y orienta el aprendizaje.
- Área de Servicio de Alimentación: las expectativas con mayor estimación fueron para *Buenas prácticas de manufactura* ($\bar{X}=4,8$). En segundo lugar, *Talleres y Jornadas de capacitación* ($\bar{X}=4,4$). La valoración inicial puede deberse a la necesidad de promover estándares de calidad para los trabajadores de la mencionada área.
- Área Clínica: Los mayores valores se obtuvieron para *Elaboración de planes alimentarios* y *Discusión de casos, ateneos* ($\bar{X}=4,7$ y $4,6$ respectivamente). La opinión inicial respecto a estos dos ítems se interpreta como la oportunidad de generar los aprendizajes disciplinares más esperados durante la realización de la PP.
- Área de Industria: las expectativas más apreciadas fueron *Análisis sensorial de los alimentos o productos* ($\bar{X}=4,6$); *Diseño y formulación de alimentos; Buenas prácticas de manufactura y Control de calidad* ($\bar{X}=4,5$). Esta elección caracteriza la representación del Licenciado en Nutrición en la industria, donde se lo vincula con la producción de alimentos seguros.
- Área de Investigación: Las expectativas con más puntuación se obtuvieron para *Revisión bibliográfica; Trabajo en laboratorios* ($\bar{X}=4,3$); *Redacción de papers y Discusión y debate de controversias sociocientíficas* ($\bar{X}=4,2$). Esta evaluación se debería al anhelo de integrar al estudiantado en el proceso de investigación.

Se resalta positivamente que, en todas las áreas, el RD *Clases expositivas*, donde el alumnado mantiene una participación pasiva, obtuvo la menor ponderación.

En cuanto a las propias funciones como tutoras, se concluye que las mayores estimaciones iniciales se obtuvieron para *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno* ($\bar{X}=4,9$); *Integrar al alumno en el Centro-Institución e Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica* ($\bar{X}=4,8$). Se detecta que la perspectiva de las tutoras invita a la construcción de un pensamiento crítico, a la integración y preparación en el proceso transitado por el estudiante.

Referente a las funciones de las DU, la expectativa más valorada correspondió al ítem *Comunicarse periódicamente con los docentes de PP* ($\bar{X}=4,4$). Esta opinión inicial refiere a lo esperado por las tutoras, acerca de la necesidad de comunicación frecuente entre ambos agentes.

Concerniente a los vínculos con el alumnado las expectativas más elevadas se obtuvieron para *Tenga actitud positiva hacia la realización de las actividades* ($\bar{X}=5$); *Tenga iniciativa y creatividad en las actividades propuestas*; *Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejen con cierta independencia, empatía, profesionalismo* y *Se responsabilice con el cumplimiento de las tareas encomendadas* ($\bar{X}=4,7$). Se infiere que las tutoras, al inicio de la PP, subrayaron las actitudes del estudiantado por sobre el conocimiento teórico.

Acerca de las características de la evaluación, al inicio de la PP se recolectaron significativamente, en todos los ítems, valores de medias igual y mayores a 4,1. Al ponderar las competencias a evaluar, en el caso de las intelectuales, las expectativas mayores corresponden a *Valoración crítica y Solución de problemas* ($\bar{X}=4,8$). En cuanto a las competencias organizativas los valores superiores fueron para *Iniciativa* y *Gestión de tiempo* ($\bar{X}=4,8$ y 4,7 respectivamente). La expectativa más valorada en competencias comunicacionales se obtuvo para *Comunicación oral* ($\bar{X}=4,9$). Por último, en competencias interpersonales si bien a todas las expectativas se asignaron valores altos (medias iguales y mayores a 4,7), las más calificadas fueron *Trabajar con otros y flexibilidad a diferentes situaciones* ($\bar{X}=4,8$). De estas apreciaciones se infiere que lo priorizado por las tutoras se relaciona, en mayor medida, con aspectos actitudinales y genéricos que disciplinares.

EXPECTATIVAS DE LAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

En primera instancia se indagó a cuatro docentes universitarias sobre las expectativas respecto a objetivos y organización de la PP y luego sobre los roles a priorizar del Lic.N.

Las expectativas de todos los ítems obtuvieron medias iguales y mayores a 4, siendo el enunciado *Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio*, el de máxima ponderación. Este hallazgo puede deberse, a los espacios y seminarios de la asignatura previos al inicio de la PP. Vale la pena señalar que el análisis de fiabilidad presentó un alfa de Cronbach negativo ($\alpha = -5,833$), por lo que los resultados no se encuentran correlacionados de manera confiable.

Por otra parte, las expectativas de los roles del Licenciado en Nutrición se presentan con altas puntuaciones en las áreas Educación-Comunicación ($\bar{X}=5,0$); Clínica ($\bar{X}=4,7$) e Investigación ($\bar{X}=4,2$) y, con menor valor, en las áreas de Servicio de Alimentación e Industria ($\bar{X}=3,7$). En estas dos últimas áreas mencionadas, se supone que las DU anticipan la baja participación del alumnado en las mismas, debido a que la función del nutricionista se relega a tareas administrativas y de supervisión.

Referente a los contenidos, sólo una DU había participado en la planificación de la asignatura. Sin embargo, casi todas señalaron la necesidad de revisar los temarios y adaptarlos a cada lugar de Práctica Profesional.

En cuanto a los RB, para *Guías y trabajos prácticos* se obtuvo la mayor puntuación ($\bar{X}= 4,5$). Esta apreciación correspondería a que las DU pueden seleccionar contenidos esenciales,

resignificar y recuperar conceptos previos para el desarrollo de la PP. Es revelador que los RB *Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)* y *Artículos de revistas científicas* obtuvieran medias menores ($\bar{X}= 4,0$) ya que, en este ciclo superior el alumnado debe estar capacitado para utilizar estos recursos.

Al diferenciar las expectativas sobre los RD de cada área se obtuvo:

- Área de Educación-Comunicación: las expectativas mayores se obtuvieron para los *Talleres y Campañas de divulgación para la ciudadanía* ($\bar{X}= 4,7$). Estos recursos posibilitan la interacción entre los sujetos participantes de la PP. La menor valoración fue para *Clases expositivas* ($\bar{X}= 1,7$).
- Área de Servicio de Alimentación: prácticamente todas las expectativas fueron evaluadas con alta puntuación, excepto *Clases expositivas* ($\bar{X}= 2,0$). La más ponderada fue *Buenas prácticas de manufactura* ($\bar{X}= 4,5$). Las expectativas focalizan los RD que posibilitan la capacitación de recursos humanos.
- Área Clínica: las expectativas más apreciadas fueron *Revisión Bibliográfica y Discusión de casos, ateneos* ($\bar{X}= 5,0$). Lo esperado por las DU puede deberse a la preocupación por preparar la información para la asesoría y desempeño en el área donde trabajarán con diferentes patologías en situaciones reales.
- Área de Industria: la mayoría de los ítems fueron altamente valorados; siendo los mayores puntuados *Diseño y formulación de alimentos; Buenas prácticas de manufactura y Análisis sensorial de los alimentos o productos* ($\bar{X}= 5,0$). Esto pone en evidencia las altas expectativas de las DU sobre la implementación de RD en el campo de la industria.
- Área de Investigación: Las expectativas superiores se obtuvieron para los RD *Diseño de proyectos de investigación; Redacción de papers o artículos científicos* ($\bar{X}= 5,0$). Esto puede deberse a la necesidad de estimular al estudiantado para la participación en proyectos de investigación como parte de su proceso formativo.

En cuanto a las funciones de las tutoras, las expectativas mayores se obtuvieron para *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno y Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad* ($\bar{X}= 5,0$). Esto demuestra que las DU, conciben que las tutoras acompañen al estudiantado en el desarrollo de la conciencia y el control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje; además de la vinculación con la sede académica.

Respecto a sus funciones como DU, la expectativa más apreciada fue *Relacionarse con los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumnado* ($\bar{X}= 5,0$). Este hallazgo es indicativo de la relevancia otorgada, como parte del proceso de formación, al nexo entre la institución académica y el centro de prácticas.

Por otra parte, la valoración de las expectativas acerca de las relaciones con el alumnado fue elevada en todos los enunciados. Se obtuvo mayor puntuación en: *Tenga una actitud positiva*

hacia la realización de las actividades y que se responsabilice con el cumplimiento de las tareas encomendadas ($\bar{X}= 5,0$). Lo deseado inicialmente por las DU atañe a los aspectos actitudinales del alumnado.

Referente al aspecto de la evaluación, la expectativa que mayor ponderación obtuvo fue *Que el modo en que se evalúe guarde relación con el tipo de tareas* ($\bar{X}= 5,0$). Sin embargo, las DU advirtieron la necesidad de revisar la forma de evaluar en general.

En cuanto a las expectativas sobre las competencias a evaluar, se destacaron:

- Competencias Intelectuales: *Análisis y Síntesis* ($\bar{X}= 4,5$; $4,3$, respectivamente).
- Competencias Organizativas: *Iniciativa* ($\bar{X}= 4,7$) y *Gestión de tiempo* ($\bar{X}= 4,5$).
- Competencias Comunicativas: *Comunicación oral* ($\bar{X}= 5,0$).
- Competencias Interpersonales: *Trabajar con otros* ($\bar{X}= 5,0$); *Motivar a compañeros, profesionales* y *Motivar a pacientes* ($\bar{X}= 4,8$).

Las expectativas seleccionadas por las DU incluyeron el conjunto de actitudes y valores requeridos no solo para su desempeño profesional, sino también como ciudadano.

2 ¿CUÁLES SON LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES RESPECTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Luego de finalizar la Práctica Profesional, se analizaron los cuestionarios de percepciones de los tres agentes implicados. Las conclusiones obtenidas se presentan a continuación.

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

El estudiantado valoró con medias superiores a 4 (cuatro) todos los ítems relacionados a objetivos, organización y horarios. Dichas ponderaciones ponen de manifiesto la apreciación positiva del estudiantado concerniente a estos aspectos de la asignatura.

Acerca de la priorización de los roles percibidos, se obtuvieron elevadas puntuaciones en las áreas Educación-Comunicación, Servicio de alimentación ($\bar{X}= 4,2$) y Clínica ($\bar{X}= 4,1$). Los valores hallados revelan el desarrollo de actividades y prácticas en lugares donde las experiencias y el desempeño laboral contemplan las respectivas incumbencias.

En cuanto a las áreas Industria e Investigación, se obtuvieron valores muy bajos (medias igual y menor a 1,5). De acuerdo con estas consideraciones, se infiere que la mayoría del estudiantado no percibió el desenvolvimiento de estos roles del Lic.N. Consecuentemente, los encuestados solicitaron priorizar más las actuaciones y el desarrollo de experiencias en ambos campos.

Respecto a contenidos, se obtuvieron valores elevados en *Contactó con la realidad y adecuó a los contextos* ($\bar{X}= 4,7$) y *Aproximó a escenarios profesionales* ($\bar{X}= 4,6$). Esto permite afirmar que el espacio curricular estudiado fue apreciado como el nexo entre lo académico y la realidad que enriquece la formación para el futuro laboral. Asimismo, las practicantes reconocieron que la mayoría de las asignaturas de la carrera aportaron contenidos significativos para cada centro de Práctica Profesional.

Los Recursos Bibliográficos (RB) percibidos en mayor medida fueron *Internet* ($\bar{X}= 4,3$) y *Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)* y *Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor* ($\bar{X}= 3,7$). Estos valores demuestran la utilización de estos RB para la resolución de las situaciones experimentadas. También fueron mencionados informes previos y tesinas, lo que indicaría autogestión y autonomía en la elección de dichos recursos.

Con respecto a los Recursos Didácticos (RD), se redactaron por área:

- Educación-Comunicación: las mayores valoraciones se obtuvieron para *Talleres y Juegos*, ($\bar{X}= 4,6$ y $4,5$ respectivamente). Estos RD son apreciados en mayor medida debido a que facilitan la participación activa.
- Servicio de Alimentación: Las medias de las valoraciones que se obtuvieron fueron llamativamente, en todos los casos, igual y menores a 3,5. El RD con puntuación más elevada correspondió a *Buenas prácticas de manufactura*. Esta elección se debería a que es una herramienta que se promueve para lograr una alimentación segura e inocua.
- Clínica: los RD valorados en su mayoría obtuvieron medias con puntuaciones igual y menores a 4. La percepción con mayor estimación fue *Elaboración de planes alimentarios*. Esto permite concluir que una de las acciones específicas del Licenciado en Nutrición ha podido ser desarrollada en contexto real de la PP.

En las tres áreas mencionadas se advierten las bajas ponderaciones para *Tecnología de Información y Comunicación*; *Jornadas interdisciplinarias*; *Jornadas de capacitación*; y *Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas*.

- Industria: las considerables bajas apreciaciones en los recursos del área se pueden relacionar con la escasez de centros de PP para la misma. Esta situación reclama la necesidad de contar con más lugares de prácticas en este campo.
- Investigación: las valoraciones obtuvieron acusadas bajas puntuaciones, lo que demuestra el empleo insuficiente de estas herramientas.

En cuanto a las funciones de las tutoras, las mayores estimaciones fueron para *Demostró, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeña*; *Fue flexible y abierto a sus iniciativas* y *Estuvo dispuesto a colaborar en las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la PP* ($\bar{X}=4,4$). Se infiere que la valorización de los roles de las tutoras en el acompañamiento de estudiante es un factor favorecedor de la PP.

Las medias en las apreciaciones sobre la función de las Docentes Universitarias (DU) obtuvieron valores altos (igual y mayores a 4), siendo los enunciados más puntuados *Transmitió interés por la LN* y *Disposición en las consultas* ($\bar{X}=4,4$ y $4,2$ respectivamente). Se concluye que la motivación, disponibilidad y orientación frecuente de las DU, son aspectos altamente valorados por el alumnado al finalizar la PP.

Respecto a las características de la evaluación, se obtuvieron puntuaciones elevadas en todos los ítems (medias iguales y mayores a 4,1). Respecto a las competencias percibidas, alcanzaron

mayor valor *Solución de problemas* (Competencia Intelectual); *Iniciativa* (Competencia Organizativa); *Comunicación oral* (Competencia Comunicativa); *Trabajar con otros y Adaptación a diferentes situaciones* (Competencia Interpersonal). En este sentido el alumnado percibió que pudo resolver situaciones, tomar decisiones, transmitir y participar con otros profesionales.

PERCEPCIONES DE LOS TUTORES

Sobre los objetivos y la organización, las estimaciones más elevadas correspondieron a *El horario fue el adecuado* y *Los objetivos de la asignatura fueron cumplidos* ($\bar{X}= 4,4$ y $4,3$ respectivamente), estos valores indicarían que la percepción fue favorable en estos aspectos. Sin embargo, respecto al plan de trabajo y por falta de tiempo, se concluye que es necesario acordar mayor número de trabajo y actividades en territorio.

En cuanto a los roles priorizados, se obtuvieron valores considerables principalmente en el Área Educación-Comunicación ($\bar{X}= 4,5$) y seguidamente en Clínica ($\bar{X}= 3,9$). Esto podría ser consecuencia de la importancia otorgada al rol educativo en cada centro de PP, donde se promueven estrategias en alimentación y nutrición para la difusión de prácticas adecuadas para la mejora de la calidad de vida. Las apreciaciones de los roles Industria e Investigación fueron claramente pequeños.

En lo que respecta a los contenidos de la asignatura, las tutoras manifestaron haber desarrollado casi la totalidad en sus áreas de PP. De todas maneras, algunas consideraron la falta de ciertos temas, debido a que no disponen de suficiente tiempo para afianzar los mismos durante el proceso.

Acerca de los Recursos Bibliográficos (RB) las tutoras valoraron con mayor ponderación *Tecnologías de la información y comunicación* y *Artículos de revistas científicas* ($\bar{X}= 3,7$). De acuerdo con estos valores se infiere la accesibilidad del primero y la solidez, confiabilidad y actualización de los segundos.

Los Recursos Didácticos (RD) se presentan de acuerdo con las diferentes áreas de la PP:

- Educación-Comunicación: el RD que obtuvo mayor puntuación fue *talleres* ($\bar{X}= 4,0$). Seguidamente se valoraron *Juegos* y *Campañas de divulgación de la ciudadanía* ($\bar{X}= 3,4$). Al finalizar la PP, se pone de manifiesto las ventajas de estas herramientas para que el proceso de aprendizaje sea efectivo y permita la participación activa de la población.
- Servicio de Alimentación: se ponderaron con pronunciada baja puntuación la mayoría de los RD (medias iguales y menores a $2,6$). Esto podría deberse a que, en esta área, las tutoras visualizan actividades que se reiteran y sistematizan en el trabajo diario, lo que impide la implementación de diferentes estrategias.
- Clínica: los RD en esta área se puntuaron con valores igual y menores a $3,2$. Los ítems *Jornadas interdisciplinarias* ($\bar{X}=3,2$); *Revisiones bibliográficas* ($\bar{X}=3,1$) y *Elaboración de dietas y planes alimentarios* ($\bar{X}=3,0$) fueron los más valorados. Estas apreciaciones

dan cuenta de la experiencia llevada a cabo en el campo laboral y los vínculos establecidos con diversos profesionales en el tratamiento de los individuos y comunidades. Los tres RD mencionados se vinculan y emplean para mejorar el proceso alimentario nutricional.

- Industria: Los RD percibidos fueron puntuados con valores igual y menores a 1,9. Esto se debería a la poca representación de las actividades y la existencia de un solo centro en el área.
- Investigación: todos los ítems se valoraron con medias igual y menores a 1,9. Esto indicaría la escasa presencia de actividades de esta índole. Algunos intentos e intervenciones esporádicas muestran el interés incipiente en el área (relevamiento y procesamiento de datos, manejo de software, entre otros). Sin embargo, es evidente la necesidad de reforzar y sistematizar dichas tareas.

Acercas de las funciones propias de la tutoría, las percepciones con mayor puntaje fueron *Informó al alumno sobre los servicios de la institución de práctica* y *Estableció con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza* ($\bar{X}=4,6$). En este sentido las tutoras rescatan el vínculo del estudiantado con el ámbito de la PP y priorizan relaciones armónicas y constructivas para el trayecto laboral.

En cuanto a la percepción de las tutoras respecto a las funciones de las DU de la PP, se obtuvieron bajos valores de medias (igual y menores a 3,4). La menor puntuación corresponde a *Se pudo vincular con las DU* ($\bar{X}=2,5$). Se pone de manifiesto la escasa vinculación entre tutoras y DU. Esta situación se visibiliza como una debilidad en el desarrollo del proceso de la asignatura y en la formación profesional.

Respecto a las relaciones con el alumnado se ponderaron con más valor los ítems *Responsabilidad con el cumplimiento de las tareas encomendadas* ($\bar{X}=4,2$) y *Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades* ($\bar{X}=4,0$). Se interpreta que las tutoras apreciaron la evolución y adaptación al entorno de práctica profesional del alumnado. Por otra parte, la menor valoración correspondió a la *Aplicación de conceptualizaciones oportunas* ($\bar{X}=3,6$), posiblemente se perciba cierta inseguridad a la hora de intervenir en forma independiente y se solicite el apoyo constante de las tutoras.

Referente a las características de la evaluación el enunciado que obtuvo mayor puntuación fue *El método de evaluación fue apropiado* ($\bar{X}=4,0$).

Finalmente, lo percibido respecto a las competencias evaluadas, se obtuvieron con mayor valor las siguientes: *Solución de problemas* ($\bar{X}=4,5$, competencia intelectual); *Gestión de tiempos e Iniciativa* ($\bar{X}=4,4$ y $\bar{X}=4,3$, respectivamente, competencias organizacionales); *Comunicación oral y Escrita* ($\bar{X}=4,0$, competencia comunicativa) y *Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones* ($\bar{X}=4,3$, competencia interpersonal).

PERCEPCIONES DE LAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

En cuanto a los objetivos y organización de la asignatura, los más valorados fueron *Información del programa fue suficiente* y *El plan de trabajo fue adecuado* ($\bar{X}= 4,5$ y $\bar{X}=4,2$, respectivamente). Llama la atención el bajo valor de la media asignada a *Horarios* ($\bar{X}= 3,5$). Se interpreta que con información y organización posibilita un mejor seguimiento de la PP.

Respecto a lo percibido sobre la prioridad de los roles profesionales, la mayor apreciación fue para el Área Educación-Comunicación ($\bar{X}= 4,0$). Las Áreas Servicio de Alimentación y Clínica obtuvieron idéntico valor bajo ($\bar{X}= 3,2$). Las DU consideraron conveniente en todas las áreas la capacitación de profesionales e inclusión en equipos interdisciplinarios.

Sobre los contenidos, la mayoría de las DU percibió haber desarrollado los contenidos del espacio curricular, a excepción de los relacionados con las áreas de Industria de Investigación. Se concluye que debería existir mayor participación de las DU en la programación y elaboración del reglamento de PP.

Acerca de los Recursos Bibliográficos (RB), la mayor ponderación se obtuvo para *Guías y trabajos prácticos* ($\bar{X}= 4,8$). Se concluye que las DU valorizaron la elaboración y disposición del material en el que se tuvo en cuenta las características de lugar y de los grupos de PP.

En las diversas áreas, también se evaluaron los Recursos Didácticos (RD):

- Educación-Comunicación: los RD que obtuvieron mayor valor fueron *Talleres* y *Juegos* ($\bar{X}= 3,2$). Esta percepción resulta escasa si se consideran los diversos encuentros destinados a favorecer el empleo de estrategias participativas y lúdicas como medio motivador para el aprendizaje e intercambio.
- Servicio de Alimentación: las DU ponderaron con clara baja puntuación la mayoría de los RD (igual y menores a 2,8). Los de mayor valor fueron *Talleres* y *Discusión y debate de controversias sociocientíficas* ($\bar{X}= 2,8$ y $2,5$ respectivamente). La insuficiente apreciación en todos los enunciados se debería a la rutina diaria propia del gerenciamiento y desarrollo de estos espacios.
- Clínica: se percibieron, con mayor valor *Discusión de casos, ateneos* y *Elaboración de dietas y planes alimentarios* ($\bar{X}= 4,0$). Se infiere que estas acciones son herramientas muy importantes en el área.
- Industria: las percepciones fueron considerablemente bajas (medias iguales y menores a 1,5) y dan cuenta de la escasez de centros con estas características.
- Investigación: las DU valoraron todos los RD con medias muy bajas (iguales y menores a 2,0). Siendo los más puntuados: *Diseño de proyectos de investigación; Redacción de papers o artículos científicos* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición* ($\bar{X}= 2,0$). Esto pone de manifiesto las limitaciones en el empleo de estrategias y la necesidad de promover actividades de indagación en el espacio curricular evaluado.

Relativo a las funciones de las tutoras fueron ponderadas con alto valor las funciones *Integrar al alumno en el centro- institución; Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica y Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza* ($\bar{X}=4,5$). Se infiere que las DU perciben el papel del tutor como guía del alumnado en base a relaciones afectivas y de confianza. Se detectó también la necesidad de formación de las tutoras.

Respecto a la propia función de las DU, se obtuvieron los valores más elevados para los siguientes ítems: *Se comunicó periódicamente con los tutores de PP y Planificó y participó de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente* ($\bar{X}= 4,3$). Se interpreta que las DU percibieron un intercambio frecuentemente con las tutoras y consideraron importante la participación en las actividades pautadas por la cátedra.

Referente a las relaciones con el alumnado, se obtuvo mayor puntuación en el ítem *Aplicaron en la PP conceptualizaciones oportunas* ($\bar{X}=4,3$). Esto supone que el estudiantado realiza la adecuación de los saberes previos a las nuevas situaciones de práctica.

Acercas de la evaluación, se obtuvieron puntuaciones elevadas para los siguientes enunciados: *La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados y La evaluación guardó relación con el tipo de tareas* ($\bar{X}=4,3$). Llama la atención que las propias DU percibieran con menor valor *El método de evaluación fue justo* ($\bar{X}= 3,5$).

En general la totalidad de las competencias fueron valoradas con estimaciones elevadas (medias iguales y mayores a 4,0). Los ítems *Solución de problemas* (competencias intelectuales); *Iniciativa* y *Gestión de tiempos* (competencias organizacionales); *Oral* y *Escrita* (competencias comunicacionales), fueron los más puntuados. En tanto que la totalidad de las competencias interpersonales, fueron puntuadas con valores semejantes ($\bar{X}=4,3$). Esto último infiere que las DU otorgan importancia a los vínculos entre los sujetos que participan en las instancias de PP.

3. ¿EXISTE ALGUNA RELACIÓN ENTRE LAS EXPECTATIVAS ENUNCIADAS INICIALMENTE CON LA PERCEPCIÓN FINAL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES?

Luego de aplicar la prueba de los rangos de los signos de Wilcoxon (Anexo F), a los datos relevados al alumnado y tutoras; y describir las medias de las DU (Véase C.3.3), las conclusiones del problema se presentan de acuerdo con la opinión de los agentes de la Práctica Profesional.

ALUMNADO

Sobre los objetivos y organización

En cuanto a Objetivos e información no se obtuvieron diferencias significativas entre el inicio y el final de la PP ($p>0,05$), en la mayoría de los enunciados, excepto en los ítems *Información sobre evaluación* ($p=0,042$) y *Horarios* ($p=0,025$). La mayor percepción favorable, al término del período, podría deberse a las variadas posibilidades que ofrecen los centros con el fin de facilitar la organización y adaptación del estudiantado.

Respecto al rol del Licenciado en Nutrición, en todas diferentes áreas de la PP las expectativas del inicio fueron superiores a lo percibido al final del proceso. Asimismo, se obtuvieron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en las áreas Clínica, Industria e Investigación. Llama la atención lo observado en Clínica. Posiblemente, la concepción tradicional de esta área comprenda intervenciones individuales y, en cierta medida, quede relegado el enfoque integral y comunitario que la misma habilita. Se señalan las muy bajas percepciones en Industria e Investigación, como emergentes de la escasa disponibilidad de ámbitos para implementar la PP en esas áreas.

Sobre los contenidos, no hubo diferencias significativas entre las dos instancias de recolección de la información en el enunciado *Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos* ($p=0,47$). Este resultado sugiere que los temas desarrollados son pertinentes y se amoldan a diversos escenarios. En las apreciaciones restantes las expectativas fueron levemente mayores a las percepciones y se presentaron diferencias significativas en todos los casos

En relación con la metodología, recursos y actividades de la PP, se compararon primeramente las expectativas y percepciones de los Recursos Bibliográficos (RB). Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) en todos los RB. Las expectativas al comienzo fueron mayores que al culminar el trayecto, excepto en el ítem *Tecnologías de la información y comunicación (Internet)*, apreciado en mayor medida al final de la PP.

Luego, al comparar los Recursos Didácticos (RD) en el Área Educación-Comunicación, las expectativas fueron mayores que las percepciones en todos los enunciados excepto la igualdad hallada en el ítem *Juegos*. Se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en, *Recursos Audiovisuales; Tecnologías de Información y Comunicación; Jornadas interdisciplinarias; Jornadas de capacitación; Discusión y Debate Controversias Sociocientíficas y Campañas de divulgación* lo cual supone que el incumplimiento de las expectativas. Por el contrario, no se revelaron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre las opiniones iniciales y finales en: *Clases expositivas; Talleres; Revisiones bibliográficas y Juegos*.

Acerca de los RD del Servicio de Alimentación, en todos los enunciados las expectativas presentaron valores muy superiores a las percepciones y se obtuvieron diferencias significativas ($p \leq 0,05$). Se interpreta que esta estimación tiene su fundamento en el tipo de estructura laboral del área en la cual se cumple con pautas estandarizadas, en pos de un producto inocuo y de calidad y con poco hincapié en la implementación de RD.

En el Área Clínica las percepciones de todos los RD listados fueron menos valoradas que las expectativas, excepto el ítem *Recursos audiovisuales* en los cuales los valores fueron iguales en ambas instancias de recolección de la información. Se podría inferir que el alumnado no satisfizo sus deseos o esperanzas. Se presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los siguientes enunciados: *Clases expositivas; Talleres; Tecnologías de la información y comunicación; Jornadas interdisciplinarias; Jornadas de capacitación; Resolución de casos; Planes alimentarios y Discusión y debate de controversias socio-científicas*. Por el contrario, no hubo disimilitudes ($p > 0,05$) en *Revisiones bibliográficas y Recursos audiovisuales*. Se

entiende la utilidad de la búsqueda de información para el estudio de casos clínicos y la apoyatura con diferentes materiales para transmitir mensajes, ideas y propuestas alimentarias.

En las áreas Industria e Investigación, las expectativas de los RD superaron notablemente a las percepciones. Las diferencias fueron significativas en todos los ítems ($p \leq 0,05$). Si bien se aduce la escasa disponibilidad de centros de PP, este resultado supone la promoción de acciones destinadas a fortalecer las áreas de referencia.

Se compararon las expectativas y percepciones acerca de las funciones de las tutoras. Si bien las opiniones iniciales fueron superiores a lo apreciado finalmente, al concluir la PP se obtuvieron valores elevados (medias iguales y mayores a 4,0). Se presentaron diferencias significativas en la mayoría de los enunciados, excepto en los siguientes tres ítems: *Que sea flexible y abierto a sus iniciativas*; *Que transmita entusiasmo e interés por la LN* y *Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante* ($p > 0,05$). En este sentido, el estudiantado valoró las acciones de las tutoras, que brindan seguridad y confianza ante los posibles desafíos o errores durante la PP.

Relativo a las DU, las expectativas en todos los casos superaron lo percibido al final de la PP. Aun así, estas últimas obtuvieron valores elevados (medias iguales y mayores a 4,0). Casi todos los ítems presentaron diferencias significativas. No obstante, no hubo disimilitudes en el enunciado *Transmitir interés por la PP y por la LN* ($p > 0,05$), lo cual demuestra que la motivación de estos agentes es un factor favorecedor para la PP.

Al comparar las características de la evaluación, al final del espacio curricular, el alumnado ponderó con valores elevados todos los ítems (medias mayores a 4,1). En el caso particular de la expresión *Claridad del método de evaluación* se superaron incluso las expectativas iniciales. Se infiere que el alumnado, a través de la constante interacción con las tutoras y docentes, aprehende los criterios acordados con los agentes en el espacio experienciado. Respecto al enunciado *El método de evaluación es justo*, obtuvo diferencias significativas ($p \leq 0,05$). Los estudiantes percibieron que sus expectativas no fueron completamente satisfechas en este aspecto y consideraron que los evaluadores no realizan devoluciones.

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

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

Tutoras

Acercas de los objetivos y organización, las tutoras valoraron con diferencias leves las opiniones iniciales y finales. Se obtuvieron percepciones mayores en *Información sobre evaluación y Horarios*. Esto se debería a los acuerdos establecidos previamente entre todos los agentes de la PP. No se presentaron diferencias significativas entre ambas variables ($p > 0,05$) en ninguno de sus enunciados.

Respecto al rol profesional, las expectativas superaron en todos los casos a las percepciones, y se presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en las áreas Servicio de Alimentación (SA) e Industria. Se concluye que las tutoras no distinguieron estos roles durante el trayecto de la PP. Se interpreta que el rol en SA se ve limitado por el gerenciamiento de cada lugar lo cual interfiere en el desarrollo de actividades del Lic. N.

Referente a los contenidos, al comienzo de este estudio la mayoría de las tutoras afirmaron conocer los contenidos de la PP. Sin embargo, al culminar la PP, la totalidad de estas percibieron haberlos desarrollado según lo previsto. Al inicio se mencionaron contenidos mínimos de cada área específica de PP y al final se priorizaron los temas de acuerdo al área de desempeño. La opinión negativa sobre los contenidos no desarrollados se atribuyó a la baja disponibilidad de tiempo.

En cuanto al conocimiento del reglamento de PP, al inicio de este trabajo 4 tutoras manifestaron desconocerlo (36%). Posteriormente, admitieron haberlo implementado.

Respecto a los recursos bibliográficos (RB) en la mayoría de los enunciados se obtuvieron expectativas elevadas a excepción de *Apuntes o fotocopias de compañeros*. Las *Tecnologías de la información y comunicación* presentaron valores semejantes en ambos momentos del estudio, posiblemente por su disponibilidad de forma inmediata. Los RB que presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) fueron *Bibliografía sugerida por el tutor y/o profesor*, cuyas expectativas superaron las percepciones y *Apuntes o fotocopias de compañeros* el cual, paradójicamente, constituyó el único ítem en el que la opinión final de la PP superó a la inicial.

Según la opinión de las tutoras, en los RD del Área Educación-Comunicación, las medias de las expectativas superaron a todas las percepciones. Sin embargo, no se registraron diferencias significativas en los siguientes ítems: *Clases expositivas*, *Revisiones bibliográficas*, *Talleres* y *Campañas de divulgación*. Por otra parte, en los enunciados *Recursos audiovisuales*; *Tecnologías de la información y comunicación*; *Jornadas interdisciplinarias*; *Jornadas de capacitación*; *Juegos* y *Discusión y debate de controversias socio-científicas*, efectivamente se presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) ya que las expectativas, en la utilización de estos RD, fueron elevadas.

En el Área Servicio de Alimentación, prácticamente en todos los RD, se presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$), excepto en *Clases expositivas*, en el cual la baja puntuación del inicio se mantuvo al final del estudio. A través de este hallazgo se infiere que es uno de los RD menos empleados. La escasa percepción en el área posiblemente corresponda al modo de trabajo, donde el futuro profesional debe respetar los procesos productivos para asegurar la producción

e inocuidad de alimentos. Esta situación limitaría el tiempo o dificultaría las intervenciones didácticas.

En todos los RD del Área Clínica, los valores de las opiniones obtenidas al comienzo de la PP superaron a las finales. Estas ponderaciones de las tutoras plantean preocupación ya que es de esperar, tanto en esta como en todas las áreas, el desarrollo de estrategias diversas e innovadoras. Únicamente los enunciados *Clases expositivas* y *Revisiones bibliográficas* no obtuvieron diferencias significativas ($p > 0,05$). Respecto a este último podría interpretarse que durante el período de prácticas se sostiene la búsqueda de información para elaboración de dietas y al tratamiento de sujetos con enfermedades relacionadas a la alimentación y nutrición.

En el Área Industria, todos los RD presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$). Las expectativas fueron ampliamente superiores a las percepciones.

Respecto al Área Investigación, en todos los RD se presentaron diferencias significativas ($p \leq 0,05$). Las opiniones iniciales superaron considerablemente las valoraciones finales. Estos resultados expresan la necesidad de incorporar acciones de investigación en la asignatura.

Relativo a las funciones propias de las tutoras, en los ítems listados no se presentaron diferencias significativas excepto en el enunciado *Favoreció la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno* ($p \leq 0,05$). La menor percepción, al término de la PP, implicaría que esta relevante tarea no pudo ser desarrollada adecuadamente. Para optimizar esta función se debería poder contar con más tiempo y capacitación en cada centro de PP.

Acerca de las funciones las DU, las expectativas superaron las percepciones en todos los enunciados. Los ítems *Se comunicaron periódicamente con los docentes de PP* y *Se relacionó con el resto de profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno* obtuvieron diferencias significativas ($p \leq 0,05$). Se concluye que es de vital importancia fortalecer las relaciones y la comunicación para favorecer el proceso de PP.

Con respecto a las relaciones con el alumnado, en todos los casos las expectativas fueron más valoradas que las percepciones. Se obtuvieron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los enunciados *Tener actitudes positivas hacia la realización de las actividades*; *Aplicar en la PP conceptualizaciones oportunas*; *Tener iniciativa y creatividad en las actividades propuestas* y *Al relacionarse con terceros, se manejarse con cierta independencia, empatía, profesionalismo*. Estas apreciaciones dan cuenta que las tutoras otorgaron gran importancia a la predisposición hacia las actividades y a la iniciativa por parte de las practicantes.

Referido a las características de la evaluación, se observó que las medias de las expectativas superaron a las percepciones. Se obtuvo diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en el enunciado *El modo de evaluación guarda relación con el tipo de tareas realizadas*. Llama la atención la discordancia en este ítem ya que es de suponer que las tareas y el modo de evaluación emanan de consensos.

Finalmente, del análisis de las competencias se obtuvieron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los siguientes enunciados: *Valoración crítica* (competencias intelectuales); *Iniciativa*

(competencias organizacionales); *Comunicación oral y Utilización de recursos disponibles* (competencias comunicacionales). Las tutoras apreciaron, al final del trayecto, con menor valor la mayoría de las competencias. Se interpreta que el alumnado reproduce de manera acrítica comportamientos, recursos y estrategias de las propias tutoras. Para estas agentes dicha situación pone de manifiesto la escasa iniciativa de los estudiantes. Por otra parte, en competencias interpersonales, todas las percepciones al final del proceso obtuvieron menores ponderaciones que las expectativas. Se presentaron diferencias significativas en *Trabajar con otros; Motivar a compañeros, profesionales y Motivar a pacientes*. Se deriva la necesidad de abordar el trabajo colaborativo.

Docentes Universitarias

La relación entre las expectativas y percepciones se realizó de manera narrativa, debido al tamaño muestral (cuatro docentes universitarias). Se hallaron similitudes y diferencias.

Sobre los objetivos y organización, se observó que las expectativas fueron mayores a las percepciones, en la mayoría de los ítems excepto en *Información sobre el programa*. Esta última apreciación positiva podría deberse a la implementación de seminarios de información y seguimiento durante la PP.

Respecto a los roles del Lic.N., las expectativas fueron mayores a las percepciones en todas las áreas. Las diferencias desfavorables más notables correspondieron a Clínica, Industria e Investigación. Se desprende la necesidad de anticipar las distintas representaciones del Licenciado en Nutrición, durante la PP, a los fines de ampliar el espectro de acciones del futuro profesional.

Relativo a la opinión acerca de los contenidos, se hace explícita la necesidad de una mayor participación de las DU en la revisión de estos tanto en el plan de estudios, como en la planificación de la asignatura, en especial lo que refiere a las áreas Industria e Investigación.

Acerca de la valoración de los Recursos Bibliográficos (RB) por parte de las DU, fueron percibidos en mayor medida los siguientes ítems: *Apuntes o fotocopias de compañeros; Guías y trabajos prácticos y Transmisión oral de experiencias profesionales*. Expectativas y percepciones presentaron valores semejantes en: *Artículos de revistas científicas e Información oral aportada por profesores*. Esto da cuenta que la diversificación de recursos en los ámbitos de desempeño no supera las limitaciones del método tradicional.

Respecto a los RD, en todas las áreas, se ponderaron con mayor valor las expectativas que las percepciones. Las diferencias fueron notables en casi la mayoría de los enunciados. Sólo en Clínica se puntuó *Elaboración de dietas, planes alimentarios*, con valores semejantes. Por lo tanto, se interpreta la necesidad de implementar diversos RD en todas las áreas.

En cuanto a las funciones de las tutoras, las DU ponderaron con valores más altos las expectativas que las percepciones a excepción de tres ítems: *Acompañar al alumno en el centro-institución; Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica y Evaluar al alumno*, donde las apreciaciones al final del recorrido fueron ligeramente mayores.

Con respecto a las funciones de las propias DU, el único enunciado mayormente percibido correspondió a *Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumnado*. Este hallazgo daría cuenta de la búsqueda incesante de instituciones adecuadas y diversas para enriquecer la PP.

Acercas de las relaciones con el alumnado, en todos los enunciados, se obtuvieron valores mayores en las expectativas que para las percepciones. De estas apreciaciones puede inferirse que las DU consideran que, con el paso del tiempo, el estudiantado disminuye su implicación en la realización de la PP. Esto es preocupante ya que debe sostenerse la motivación y construcción de saberes en todo el trayecto.

Referente a las características de la evaluación, las expectativas al iniciar el proceso fueron ponderadas con mayor valor que las percepciones finales. La excepción se presentó en el ítem *La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados*, cuya estimación al final obtuvo mayor puntuación. Sin embargo, es evidente que es necesario acordar aspectos para evaluar mejor el trabajo del estudiantado.

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

En el resto de las competencias (organizacionales, comunicacionales e interpersonales), las expectativas obtuvieron valores más elevados que las percepciones en la mayoría de los ítems. Sin embargo, se destaca la apreciación, al culminar el trayecto, en el ítem *Flexibilidad y adaptación a diferentes situaciones* cuya diferencia favorable respecto a las expectativas fue notable. La opinión de las DU, visibiliza el compromiso del alumnado en las diversas instancias de la PP, dando cuenta del avance gradual en el futuro ejercicio profesional.

4. ¿INFLUYEN LAS EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO, TUTORAS Y DOCENTES DE UNIVERSIDAD EN EL INCREMENTO DE CALIDAD DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Para responder este problema se analizaron las respuestas del alumnado, tutoras y docentes universitarias (DU) (triangulación de sujetos); al inicio y al finalizar la Práctica Profesional (triangulación temporal), utilizando dos métodos de recolección y de análisis de información, cuestionario y entrevista (triangulación metodológica).

Este estudio sobre las expectativas y percepciones en la Licenciatura en Nutrición (LN), si bien es incipiente, sus resultados demuestran la importancia para la mejora de la calidad de la PP.

Respecto a los objetivos y organización las expectativas obtuvieron mayores valores que las percepciones en el enunciado *Claridad de objetivos propuestos*, para los tres agentes. Los estadísticos realizados no mostraron diferencias significativas, por lo tanto, se puede inferir que, respecto a este primer ítem, la coincidencia entre el estudiantado, tutoras y DU, indica que los objetivos del espacio curricular están identificados claramente. La implementación de

encuentros, seminarios y consultas facilita la comprensión y el cumplimiento de los objetivos de cátedra.

Los demás postulados presentaron puntuaciones diversas, esto demuestra apreciaciones discrepantes.

En el enunciado *Información del programa es suficiente*, tanto estudiantes como docentes ponderaron con mayor valor las percepciones finales frente a las expectativas originales. Para las tutoras la expectativa fue levemente mayor, pero como no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas, se puede decir que la información presentada en la planificación de cátedra fue suficiente para los tres agentes.

Respecto a, *Horarios adecuados*, las percepciones de estudiantes y tutoras fueron más elevadas y se encontró diferencia estadísticamente significativa en el alumnado. El alumnado consideró los *Horarios adecuados*, como un punto clave para la realización de la PP. En cambio, las DU tuvieron mayores expectativas.

Si bien, a partir del conocimiento de las opiniones iniciales y finales de los agentes de PP sobre *Claridad de los objetivos; Información del programa, del Plan de trabajo, de la Evaluación y Horarios*, no se evidenciaron debilidades manifiestas, siempre son factibles los reajustes organizativos que permitan mejorar la calidad del trayecto.

Al considerar las opiniones iniciales y finales sobre la priorización de los roles del Licenciado en Nutrición, los tres agentes valoraron más las expectativas que las percepciones en todas las áreas. En algunas de ellas con significatividad estadística, por ejemplo, el alumnado en Clínica, Industria e Investigación ($p=0,000$) y las tutoras en Servicio de Alimentación e Industria ($p=0,034$ y $p=0,009$, respectivamente). En Industria e Investigación se presentaron los menores valores de percepción, según las tres muestras consideradas. Los datos encontrados se interpretan como una debilidad teniendo en cuenta el perfil de la carrera. En consecuencia, se hace necesario acercar la PP a todos los escenarios reales posibles para enriquecer el espacio curricular y ser coherentes con el perfil profesional que prescribe el curriculum.

Respecto a los contenidos, las opiniones confluyeron en que se cumple con el propósito de *Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos*. En esa dirección, los temas y espacios desarrollados en las asignaturas anteriores a la PP, son recuperados para adaptarlos y elaborar nuevas experiencias de aprendizaje en las situaciones reales de cada institución de práctica. En los demás enunciados, las medias de las expectativas superaron, levemente, a las de las percepciones y se obtuvieron diferencias significativas ($p<0.05$).

En cuanto a los Recursos Bibliográficos (RB) listados, la mayoría de las expectativas superaron las percepciones, según la opinión de los tres agentes. Los ítems más valorados al finalizar la PP fueron: *Tecnologías de la información y comunicación* (estudiantado); *Apuntes o fotocopias de compañeros* (llamativamente, tutoras y DU) y *Guías y trabajos prácticos* (DU). Esto lleva a considerar la necesidad de trabajar en la diversificación y promoción de RB para asegurar conocimientos confiables para la resolución de las situaciones y vivencias del entorno. El

análisis minucioso de los instrumentos empleados para coleccionar información a los agentes de PP permitió jerarquizar otro recurso tal como la *Transmisión oral de experiencias*, considerando que estas vivencias impactan positivamente en la formación del estudiante

Se diferenciaron los Recursos Didácticos (RD) por áreas y, según las opiniones del alumnado, tutoras y DU, se observó que las expectativas obtuvieron valores mayores que las percepciones. Se infiere la escasa utilización de los mismos.

En el Área Educación-Comunicación, si bien se aspira a la participación activa de los individuos en cada lugar de PP, es necesaria la diversificación de RD para el mejoramiento de acciones destinadas a la formación del futuro profesional y a la promoción de mensajes destinados a una mejor calidad de vida. Se presentaron diferencias estadísticamente significativas en alumnado y tutoras en: *Recursos audiovisuales; Tecnologías de la información y comunicación, Jornadas interdisciplinarias; Jornadas de capacitación y Discusión y debate de controversias socio científicas*. En este sentido, sería muy favorable potenciar el empleo de los citados recursos para promover actividades que den lugar a la reflexión, intercambio de experiencias y debate de problemáticas actuales, entre otros.

Relativo a los RD el Área Servicio de Alimentación, los tres agentes dieron cuenta que sus expectativas iniciales no fueron cumplidas. En este campo de acción, la sucesión de actividades que deben garantizar estrictos plazos y protocolos de inocuidad alimentaria, demandan mucho tiempo, por lo tanto, los resultados interpelan a los integrantes de la PP y los moviliza a reflexionar sobre la manera de incorporar RD innovadores y participativos.

En Clínica la mayoría de las expectativas iniciales de las tres muestras estudiadas, acerca de los RD listados, fueron superiores a las percepciones finales. Las valoraciones respecto a *Planes alimentarios; Resolución de casos, ateneos y Discusión y debate de controversias socio científicas* son llamativas. Su escasa visibilización, posiblemente, se debería a que las actividades en el área también comprenden otras prácticas, entre las que se incluyen los paseos de sala y las actividades externas al consultorio. Esto lleva a pensar y proponer acciones y recursos que diversifiquen y enriquezcan el tiempo transitado en la PP.

En cuanto a las áreas Industria e Investigación, según las opiniones de los tres agentes, se obtuvieron valores superiores en las expectativas iniciales que en las percepciones finales en todos los ítems. Se resalta la importancia de la apertura a nuevas oportunidades y posibilidades para llevar adelante instancias donde se utilicen estrategias innovadoras en ambos campos. Las coincidencias en las valoraciones ponen de manifiesto por un lado algunas debilidades en el desarrollo de la PP y por el otro, reconocen el valor que estas áreas significan para la formación del Lic.N.

Especial consideración adquiere el RD *Discusión y debate de controversias sociocientíficas*. El mismo atraviesa todas las áreas de incumbencia mencionadas. Esta herramienta permitiría la inclusión en la PP de espacios de información, reflexión y análisis crítico de contenidos relevantes para la nutrición y alimentación.

Relativo a las funciones de las tutoras, se destaca que en general las expectativas fueron mayores a las percepciones. Cada agente de PP apreció de diferente manera y sus valoraciones tendrían que ver con la representación previa de dichas ocupaciones. Para el alumnado la mayoría de los ítems presentaron diferencias significativas excepto en tres: *Que sea flexible y abierto a sus iniciativas*; *Que transmita entusiasmo e interés por la LN* y *Ser receptivo teniendo en cuenta la preparación previa del practicante*. Estas apreciaciones evidencian una valoración positiva hacia algunas de las funciones tutoriales.

Las tutoras ponderaron su propia labor con valores similares expectativas y percepciones. Sin embargo, las variables finales fueron ligeramente menores a las iniciales. Solo la función *Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno*, presentó diferencias significativas, lo que pone de manifiesto la necesidad de estimular en el alumnado el desarrollo procesos cognitivos y metacognitivos tendientes a lograr mayor autonomía y capacidad de reflexión. Por último, las DU puntuaron con mayor valor las opiniones iniciales que las finales, a excepción de los siguientes tres enunciados cuya apreciación fue mayor al término del trayecto: *Integrar/Acompañar al alumno en el centro-institución*; *Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica* y *Evaluar al alumno*.

Las tutoras y las DU coincidieron en la aceptable valoración de la mayoría de las funciones que corresponden a las primeras; lo cual no excluye instancias de trabajo reflexivo y colectivo, tendientes a perfeccionar el acompañamiento y orientación del estudiante.

Respecto a las funciones de las DU, según la opinión de los diferentes participantes de la PP, se advirtió que en la mayoría de los ítems se presentaron expectativas superiores a las percepciones. En cuanto al alumnado, se identificaron diferencias entre ambas variables en todos los ítems excepto en *Transmitir interés por la PP y por la LN*. Destaca entonces, la función de la DU como agente motivadora tanto de la asignatura como de la profesión. Las opiniones de las tutoras al término de la PP exhibieron puntuaciones bajas, con medias menores a 3,4. Hubo diferencias significativas en los siguientes puntos: *Se comunicó periódicamente con las tutoras de los centros de PP* y *Se relacionó con el resto de profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno* ($p \leq 0,05$). La comunicación entre tutoras, DU y demás profesionales involucrados en la PP, constituye una dimensión para el análisis y la superación. Por otra parte, las propias DU, en casi todos los enunciados respecto a sus funciones, opinaron inicialmente con mayor ponderación. La única tarea cuya impresión final fue mayor (divergente a las tutoras) correspondió al ítem *Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer la PP del alumno*.

Acerca de las relaciones con el alumnado, el estudiantado no fue indagado sobre este ítem a través de cuestionarios, pero sí a través de las entrevistas. Las percepciones, tanto de tutoras como de DU, fueron menores a las expectativas. Especial atención merecen los siguientes tres ítems: *Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades*; *Aplicaron en la PP conceptualizaciones oportunas* y *Tuvieron iniciativa y creatividad en las actividades propuestas*. Los mismos también presentaron diferencias significativas en opinión de las

tutoras. De este modo, se revelan otros aspectos importantes para revisar y trabajar tal como los actitudinales y la recuperación y aplicación de saberes para la consecución de los objetivos del espacio curricular.

En cuanto a las características de la evaluación, por medio de los resultados obtenidos, los tres agentes indicaron que sus expectativas no fueron cumplidas en los ítems *La evaluación guarda relación con el tipo de tareas* y *El método de evaluación es justo*. Los demás enunciados fueron valorados de forma diferente por los participantes del estudio. Esto posiciona la evaluación como uno de los temas prioritarios de la agenda. Se visualiza la necesidad de consensuar criterios, con el fin de enfatizar tanto los procesos autoevaluativos como la retroalimentación del proceso de práctica.

Referente a la evaluación de las competencias intelectuales, organizacionales, comunicacionales e interpersonales, los tres agentes otorgaron valoraciones diversas. Prácticamente en todas las competencias analizadas, las apreciaciones iniciales obtuvieron mayores puntuaciones que las finales. Lo expuesto interpela a la PP como espacio de integración de saberes y desarrollo de competencias tendientes a la formación de profesionales autónomos, colaborativos, reflexivos, críticos, flexibles y creativos.

IMPLICANCIAS

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

Por lo tanto, las conclusiones del presente estudio con la finalidad de mejorar la curricula de la asignatura y, por ende, la formación del Lic.en Nutrición, conducen a enumerar implicancias futuras:

- Priorizar el rol del Licenciado en Nutrición en las distintas áreas de incumbencia.
- Diversificar y promover espacios de PP atendiendo a diversidad de escenarios donde el Lic. En Nutrición puede insertarse.
- Resaltar dimensiones vinculadas con las áreas Industria e Investigación que requieren ser atendidas especialmente con el fin de aproximar a dichos perfiles profesionales.
- Desarrollar e implementar dispositivos didácticos y diversas prácticas que faciliten la transición de la instancia académica al mundo laboral. Esto podría colaborar en la promoción de la creatividad, integración y una progresiva autonomía de los futuros graduados.
- Alentar instancias de discusión y debate en torno a las cuestiones sociocientíficas relacionadas con la alimentación y nutrición.
- Proyectar espacios de encuentros para consensuar criterios sobre las funciones de cada agente de PP y consolidar vínculos entre los participantes del proceso.

- Atender a las valoraciones que se puedan realizar por parte de graduados, empleadores, colegios y asociaciones profesionales, mediante trabajos investigativos, encuentros y capacitación.
- Fomentar espacios de discusión y reflexión en torno a las prácticas evaluativas del espacio curricular, incluyendo la autoevaluación, así como la valoración del propio estudiantado respecto a la asignatura y sus responsables.
- Considerar la evaluación permanente del espacio curricular teniendo en cuenta las voces de los diferentes actores involucrados: estudiantado, tutoras, docentes universitarias y personal de gestión.
- El alumnado es uno de los protagonistas en la PP. En ese sentido, es oportuno, que una vez satisfechos los contenidos mínimos en cada área de desempeño, se puedan proponer instancias diferenciadas, en las que el futuro profesional pueda maximizar sus capacidades en función de sus intereses.
- Fomentar el diálogo entre los diferentes espacios curriculares de la carrera para una mejor articulación, coherencia, gradualidad e integración de contenidos y desarrollo de competencias.

Asimismo, los planes de estudios en la educación superior deben cumplir con las necesidades de las diversas partes interesadas y deben responder a los contextos dinámicos locales, nacionales e internacionales. Esto crea problemas para su evaluación. El tiempo prolongado que requiere la revisión de un currículo universitario, la duración de los programas de grado y la demora en la disponibilidad de indicadores objetivos, significan que los resultados pueden ser obsoletos antes de que una evaluación pueda ser completada (Harris *et al.*, 2010). Por lo expresado, es importante el potencial de la evaluación para establecer una comunicación eficaz entre los actores, lo que garantiza una coincidencia entre el plan de estudios previsto, implementado y logrado.

LIMITACIONES

En la presente investigación se han detectado limitaciones, necesarias de considerar para futuras investigaciones.

En primer lugar, para la recogida de datos, se utilizaron cuestionarios para estudiantes, tutores y docentes sobre diferentes aspectos de la Práctica Profesional de la LN. Estos instrumentos presentaron algunas limitaciones como el carácter voluntario, que derivó en el hecho de que no todos los participantes cumplimentaran ambas encuestas.

El tiempo transcurrido pudo ser el motivo del olvido o la falta de respuestas al final del proceso (cuestionario de percepciones). Esto impidió el empleo de algunos datos para contrastar. Este hecho ha afectado principalmente al grupo de tutores/as.

Por otra parte, la extensión del cuestionario, y la existencia de preguntas abiertas, en donde se pretendía poder asentar aspectos sustanciales de la PP, fueron debilidades al momento de responder, debido a que los agentes no justificaron ni registraron lo indagado.

Por otra parte, se presentaron comentarios enriquecedores en las entrevistas, que si bien son interesantes, constituyen motivo de análisis para futuras investigaciones, ya que exceden los límites del presente trabajo.

Otro condicionamiento del cuestionario es que no se formularon al alumnado interrogantes sobre sus propios vínculos con los otros integrantes del proceso de PP. Se pone de manifiesto que sería considerable la revisión de la mirada de los/las estudiantes sobre el desarrollo de sus PP, en relación con los vínculos entre los agentes.

Se tiene conciencia de que, la replicación de las investigaciones es necesaria para proporcionar tanto la justificación y aclaración de las limitaciones. En diferentes ambientes de aprendizaje, con distintos estudiantes y profesores razonablemente se espera que se produzcan resultados diferentes. Lo que parece bien establecido, sin embargo, es que se puede favorecer una reflexión para influir en la enseñanza y en el aprendizaje a través de un replanteamiento de la PP.

Una investigación más amplia, podría proporcionar una mayor comprensión de las dificultades y recursos a la hora de desarrollar y mejorar la PP.

En la última década el interés de la investigación se ha centrado en la perspectiva del aprendizaje como un proceso dinámico y social. Sin embargo, el valor de estas investigaciones depende de la naturaleza de los instrumentos de investigación escogidos. La realización de cuestionarios y/o entrevistas a los estudiantes antes y después de la instrucción son necesarios, pero no suficientes. Es preciso investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en las propias aulas y potenciar una mayor comunicación y colaboración entre investigadores y profesores (De Jong, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADA. (2005). *Dietetics Education Task Force Report and Recommendations*. Recuperado de [\[URL\]](#)
- Agama-Sarabia, A.; Trejo-Niño, G.; De la-Peña-León, B.; Islas-Ortega, M.; Crespo-Knopfler, S.; Martínez-Felipe, L. y González-Velázquez, M. (2017). Recursos audiovisuales en la educación en enfermería: revisión de la literatura. *Enfermería Global*, 47, 512-538.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (2019). *¿Qué estudiar y dónde?* Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Alberdi, J. (2020). Prácticas Profesionales en Trabajo Social y Extensión Universitaria: elementos para su problematización. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social.*, 3(Especial 2), 122-138.
- Albolatrachs, M.; Carmona, E.; García, A. y Pérez Mateo, A. (2011). Fundamentos teóricos del tratamiento didáctico de los objetivos para la formación de habilidades intelectuales y prácticas en la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 25(2), 135-156. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Alonso Benito, L. E.; Fernández Rodríguez, C. J. y Nyssen González, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Alvarez, G.; Santana, R.; Anduro, I.; Arellano, C.; Ortega, I.; Salas, M. y Martínez, A. (2018). Experiencias interdisciplinarias en alimentación y daños a la salud en las fronteras sur y norte de México. Cuenca, Ecuador.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp.175-203. Barcelona: Laertes
Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2012). La tutoría académica en la Educación Superior. En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En J. M. Álvarez Méndez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, pp 1-24. Madrid: Morata.

- Álvarez-Santullano, M. y De Prada Creo, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. Recuperado de: [DOI]
- Alzás García, T.; Casa García, L. M.; Luengo González, R.; Torres Carvalho, J. M. y Verisimo Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Atas CIAIQ-Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3(639-648). Recuperado de: [URL]
- Anderson, J. (2005). *La rendición de cuentas en la educación*. UNESCO, IPE y AIE. México: Instituto Internacional para la Evaluación de la Educación.
- Anderson Girard, T. A.; Russel, K. & Leyse-Wallace, R. (2018). Academy of Nutrition and Dietetics: Revised 2018 Standards of Practice and Standards of Professional Performance for Registered Dietitian Nutritionists (Competent, Proficient, and Expert) in Mental Health and Addictions. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 118(10), 1975-1986.e53. Recuperado de: [DOI]
- Anderton, R.; Li Shan, C. & Aulfrey, S. (2016). Student Perceptions to Teaching Undergraduate Anatomy in Health Sciences. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 201-216. Recuperado de: [URL]
- Andreozzi, M. (2004). La formación en la práctica profesional en el grado universitario. acerca de encuadres y dispositivos de acompañamiento de los estudiantes. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano, La universidad como Objeto de Investigación*. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-032/78.pdf>
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. Recuperado de: [URL]
- Angulo, J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y Desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe. Recuperado de: [URL]
- Anttila, H.; Lindblom-Ylänne, S.; Lonka, K. y Pyhältö, K. (2015). El valor agregado de un doctorado en medicina: las percepciones de los estudiantes de doctorado sobre las competencias adquiridas. *Revista Internacional de Educación Superior*, 4(2), 172-180. Recuperado de: [URL]
- Anwowie, S.; Amoako, J. & Abref, A. (2015). Assessment of Students' Satisfaction of Service Quality in Takoradi Polytechnic: The Students' Perspective. *Journal of Education and*

Practice, 6(29), 148-155. Recuperado de: [\[URL\]](#)

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

Ardila-Duarte, C.; Parody-Muñoz, A.; Castro-Vásquez, L.; Acuña-Sarmiento, J.; Carmona-Martes, A.; García Florez, E. y Hurtado-Carmona, D. (2019). Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo competencias transversales en programas del área de la salud de una Institución de Educación Superior de Barranquilla, Colombia. *Educación Médica Superior*, 33(1), 1-21. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Area Moreira, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En J. M. Sancho (Coord). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.: Recuperado de: [\[URL\]](#)

Arias, D.; Gonzalez, R.; Flores, O. y Avendaño, A. (2019). Mejoramiento de la calidad de la alimentación servida en una organización no gubernamental-red nacional de cuidado, San José Costa Rica, 2016. *Revista chilena de nutrición*, 46(2), 144-153. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración* (6ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme. Recuperado de: [\[URL\]](#)

ASEUNRA. (2010). Carrera de Licenciatura en Nutrición. *Solicitud de Inclusión en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior*. Recuperado de: [\[URL\]](#)

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

Ash, S.; Palermo, C. & Gallegos, D. (2019). The contested space: The impact of competency-based education and accreditation on dietetic practice in Australia. *Nutrition & Dietetics*, 76(1), 38-46. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12430>

Ashford-Rowe, K.; Herrington, J. & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. ANUIES, México. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Baños, J. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8(4), 216-225. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Barbón Pérez, O.; Calderón Tobar, A.; Buenano Pesántez, C.; Pimienta Concepción, I.; Camano Carballo, L. y Poalasin Narváez, L. (2019). La elaboración de la sección «Discusión» de artículos científicos originales. ¿Un reto para los docentes universitarios? *Educación Médica*, 20(6), 380-386.
- Barker, E. R. y Pittman, O. A. (2010). Convertirse en un súper preceptor: una guía práctica para la precepción en el clima clínico actual. *Diario de la Academia Americana de Enfermeras Practicantes*, 22(3), 144-. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Barquera, S.; García-Chávez, C.; Navarro Rosenblat, D.; Uauy, R.; Pérez-Escamilla, R.; Martorell, R.; Ramírez-Cea, M. y Sánchez-Bazán, K. (2018). Postura de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición (SLAN) sobre el manejo de conflicto de intereses. *Salud pública de México*, 60 (5), 592-597. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Barragán Lizama, L. G.; Hurtado Barba, E. E. y Priego Alvarez, H. R. (2013). *La labor del nutriólogo en comunidad como un enfoque interdisciplinario*. Red Innova Cesal. México: Dirección General de Educación Superior Universitaria. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Barreto Penié, J. y Soler Morejón, C. (2016). Educación de Posgrado en Nutrición clínica. *Acta Médica*, 17(2). Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Barritta de Defranchi, R. & Nelson, J. (2009). Evolution and trends of the dietetics profession in the United States of America and in Argentina: North and South united by similar challenges. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 59(2). Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Bauman, C.; Cannon, G; Elmadfa, I; Glasauer, P.; Hoffmann, I.; Keller, M. & Lotsch, B. (2005). The Giessen Declaration. *Public Health Nutrition*, 8(6A),783-786. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Becerra Gálbez, M. y Campos Ahumada, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Belloto, M. y Palma Linares, I. (2008). Las competencias profesionales del nutricionista deportivo. *Revista de Nutrição*, 21(6), 633-646. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Bennet, R. (2002). Employer's Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of vocational education y Training*, 54(4), 457-476. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Bergsmann, E.; Schultes, M.; Winter, P.; Schober, B. & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation*

and program planning, 52, 1-9.

- Bernal-Becerril, M. L. & Godínez-Rodríguez, M. A. (2016). Obstetric care learning, experience of nursing students in the clinical practice. *Enfermería universitaria*, 13(4), 233-238. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Bird, E. (2017). Student and Staff Perceptions of the International Postgraduate Student Experience: A Qualitative Study of a UK University. *Journal of International Students*, 7(2), 329-346. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Blanco, V. (2018). La evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Rev Educ Cienc Salud 2018*, 15(2), 104-107.
- Blanco Barros, A. (2008). Prácticas profesionales-ambientes de aprendizaje acelerado. *Didác*, 52, 36-39. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Borracci, R. A.; Pittaluga, R. D.; Manente, D.; Giorgi, M. A. y Rubio, M. (2009). Expectativas de los estudiantes de medicina de la universidad de buenos aires sobre su práctica profesional. *Medicina*, 69(6), 607-611. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Botella Martínez, C. (2016). *Programa transversal complementario del residente en un hospital de tercer nivel de la Región de Murcia: implementación y percepciones de los agentes implicados*. Tesis de doctorado. España. Universidad de Murcia. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Brachem, J. C. & Braun, E. M. (2018). Job-related requirements and competences of educational science graduates. *Journal of further and higher education*, 42(2), 166-176.
- Benitez Brito, N. (2017). El Dietista-Nutricionista dentro del Sistema Nacional de Salud Español: abordando la desnutrición hospitalaria. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 21(2), 199-208. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Brown, T., Williams, B.; McKenna, L.; Palermo, C.; McCall, L.; Roller, L. & Aldabah, L. (2011). Practice education learning environments: The mismatch between perceived and preferred expectations of undergraduate health science students. *Nurse Education Today*, 31(8), 22-28. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación profesional*, 1(94), 8-14. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Buraschi, J. A.; Duro, E. A.; Buraschi, M. F; Marano de Sánchez, L. y Vautier, M. L. (2005). Percepción de los alumnos de quinto año de medicina sobre algunas de sus competencias

- clínicas. *Archivos argentinos de pediatría*, 103(5), 444-449. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Buschini, J. (2016). Surgimiento y desarrollo temprano de la ocupación de dietista en la Argentina. *Avances del Cesor*, 13(15), 135-156. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Buss, P. M. (2000). Promoción de la salud y la calidad de vida. *Ciênc y Saúde Coletiva.*, 5 (1), 163-77.
- Cabero Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Educación Educativas*, Año21, 21(45), 1-16. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Cáceres Ascaino, A.; Otero, A. y Calvo Corbella. (2005). Prácticas clínicas de alumnos de medicina en centros de salud: posibilidades docentes de la web en la Unidad de Medicina de Familia y Atención Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). *Atención primaria*, 35(7), 372-374. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Caicedo Hinojosa, L.; Chuquimarca Chuquimarca, R. y Velásquez Paccha, K. (2019). Administración de servicios de alimentos: nutrición, calidad y producción. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(3), 52-76. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Calabro, K.; Bright, K. & Bahl, S. (2001). International Perspectives: The Profession of Dietetics. *Nutrition*, 17(7-8), 594-599. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Camargo Guadamuz, K. (2017). *Prioridades de investigación de los estudiantes de IV y V año de la carrera de Nutrición del Instituto Politécnico de la Salud (POLISAL) UNAN – Managua*. Nicaragua, Managua: Repositorio Institucional RIUMA. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Campbell, D. T. & Fiske, D. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Camperos Camero, M. (2008). Evaluation based on competences, myths, dangers and challenges. *Educere*, 12(43), 805-814. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Campos, P. (2020). Aportaciones de las teorías relacionales y feministas al Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 43.
- Canale de Decoud, S. (2012). Las prácticas profesionales supervisadas en la sociedad del conocimiento. Experiencias desde la contabilidad de gestión. *Revista del Instituto Internacional de Costos* (Edición Especial XII Congreso), 28-47. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Canicoba, M.; Baptista, G. y Visconti, G. (2013). Funciones y Competencias del Nutricionista Clínico. Documento de consenso. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición*, 23(1), 146-172. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Cano González, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 185-206. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Cañón, G. & Leitzmann, C. (2005). The new nutrition science project. *Public Health Nutrition*, 6A, 673-94. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Cardona Restrepo, J. (2013). Concepciones sobre educación ambiental y desarrollo profesional del profesorado de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), 275-284.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21- 40. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Carnevalli, M. (2014). Aspectos teórico-metodológicos adquiridos en la formación. Análisis de los trabajos finales de grado. *Revista Escenarios*, 20(20), 51-57.
- Carrasco, M.; Guevara, B. y Falcón, N. (2013). Conocimientos y buenas prácticas de manufactura en personas dedicadas a la elaboración y expendio de alimentos preparados, en el distrito de Los Olivos, Lima- Perú. *Salud y Tecnología Veterinaria*, 1(1), 7-13. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Carreño de Celis, R.; Salgado González, L.; Fernández Oliva, B. y Alonso Pardo, M. (2009). Factores que intervienen en el proceso de formación de los profesionales universitarios de la salud. *Educación Médica Superior.*, 23(3), 82-95. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Carrera Erazo, S.; Parreño Sánchez, J. y Ayala Esparza, V. (2018). El desempeño profesional de los estudiantes universitarios en las practicas preprofesionales. *Opuntia Brava*, 9(1), 89-96. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias. En D. Reychen y L. Salganik (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.74-93. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castejón, J.; Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos.

Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 339- 362.

- Cazenave, M. y Báez, M. (2000). *Determinación de perfiles profesionales: una experiencia en la docencia universitaria. Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria* (pp. 90-105). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA.
- Ceballos-Suárez, S. C. y Castillo Hernández, K. G. (2019). La influencia de la industria alimentaria en la ética del nutriólogo. ¿A quién le conviene qué? *Revista Salud Pública y Nutrición*, 18(4), 17-22. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu Eds.
- Chain Navarro, C.; Garrido Lova, J.; López Luca, E. y Martínez Pellicer, A. (2002). Las prácticas curriculares y extracurriculares realizadas por los estudiantes de la facultad de documentación de la universidad de murcia (1991-2001). *Revista General de Información y Documentación*, 12(2), 323-353. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Charney, P. & Peterson, S. (2013). Practice Paper of the Academy of Nutrition and Dietetics Abstract: Critical Thinking Skills in Nutrition Assessment and Diagnosis. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 113, 1545. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Charria, V.; Sarsosa, K.; Uribe, A.; López, C. y Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe* (28), 133-165. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Chiva, M.; Lluch, J.; Martín, J.; Palau, A.; Sánchez, A. y Trescastro-López, E. (2015). ¿Es la ética profesional un lujo del que podemos prescindir? *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 19(3), 175 - 183. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Chullén-Galbiati, F. (2013). *Las tutorías y el desarrollo de habilidades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina*. Tesis de Maestría en Educación, con mención en Teorías y Gestión Educativa. Perú, Piura: Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Cid Sabucedo, A. y Ocampo, C. I. (2013). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En M. A. Zabalza Beraza, M. L. Iglesias Forneiro, M. Raposo Rivas, A. Cid Sabucedo (coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en*

el Prácticum. (págs. 1-36). España, Lugo: Unicopia.

- Cisterna-Hidalgo, S.; Cabezas-González, M. e Illesca-Pretty, M. (2018). Supervisor clínico en hospital de mediana complejidad: opinión de estudiantes de nutrición y dietética. *Rev. Fac. Med.*, 66(1), 53-58. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, G. Z.; Reyes, R. M. y Rivero, R. (2007). *Manual Metodológico para Multiplicadores Comunitarios*. La Habana: Centro Nacional de Prevención de las ITS/VIH/Sida.
- Collinson V.; Kosina E.; Yu-Hao K. L.; Ling L.; Matheson I.; Newcombe L. & Zogla I. (2009). Professional developement for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Cols, E. B. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de directores. INFD. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires: Mimeo. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (1999). *Procedimientos y pautas para la acreditación de carreras de grado*. Ordenanza 005/99, de 19 de noviembre de 1999. Argentina: Buenos Aires. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Compte Guerrero, M. (2013). Las asignaturas optativas de formación profesional en la planificación curricular de pregrado. *Universitas*(18), 151-164.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2016). *Documento Revisión de Actividades reservadas*. Resolución CE N° 1131/16. Argentina: Buenos Aires. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Corigliani, S. (2019). Institucionalización social de la investigación en Licenciaturas en Nutrición de universidades argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología.*, 30(58), 64-95. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Corominas Rovira, E.; Tesouro i Cid, M.; Capell Castañer, D.; Teixidó Saballs, J.; Pèlach Busom, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Ciencia de La Educación*, (20)36, 152-168. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Croker-Sagastume, R.; Hunot-Alexander, C.; Moreno-Gaspar, L. E.; López-Torres, P. y González-Gutierrez, M. (2012). Epistemologías y paradigmas de los campos disciplinares de la nutrición y los alimentos en la formación de nutriólogos. Análisis y propuestas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 49-57. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Cuñado, A.; Sánchez, F.; Muñoz, M.; Rodríguez, A. y Gómez, I. (2011). Valoración de los estudiantes de enfermería sobre las prácticas clínicas hospitalarias. *NURE Investigación*, 52, 1-12. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Daresh, J. (1990). Learning by Doing: Research on the Educational Administration Practicum. *Journal of Educational Administration*, 28(2), 34-47. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Daugherty, J. (2015). Impact of Service-Learning Experiences in Culinary Arts and Nutrition Science. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 5, 61-78. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Davila Pontón, Y.; Neira Molina, V.; Aguilera Muñoz; Martínez Reyes, F.; Velez Calvo, X. y Diaz-Narváez, V. (2017). La empatía y los estudiantes de medicina en la Universidad de Azuay, Ecuador. *Salud Uninorte*, 33(1), 39-47. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, DF: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación.
- De Jong, O. (2000). Crossing the borders: Chemical education research and teaching practice. *University Chemistry Education*, 4(1), 31-34.
- De La Cruz, Ernesto (2018). La Educación Alimentaria y Nutricional como Hecho Educativo. *Revista Laurus*. 1(1), 232-252. Recuperado de: [URL](#)
- De Miguel Díaz, M.; Alfaro Rocher, I.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.; García Jiménez, E. y Pérez Boullosa, A. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- De Miguel Díaz, M.; Alfaro Rocher, I.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Del Campo, M. L.; Martinich, E. M.; Navarro, A. y Alzate, T. (2017). El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Universidad y Salud*, 19(2), 215-225. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Del Pozo Floórez, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el*

portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea. Recuperado de:[\[URL\]](#)

Demetrio, F.; Braga de Paiva, J.; Gonçalves Fróes, A.; Soares de Freitas, M. y Silva Santos, L. (2011). Nutrición clínica extendida y humanización de la relación nutricionista-paciente: contribuciones a la reflexión. *Revista de Nutrição*, 24(5), 743-763. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Denzin, N. (2017). Strategies of Multiple Triangulation. En N. Denzin, *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods* (capítulo 12). USA, New York: Routledge

Derrick, J. & Dicks, J. (2005). *Teaching practice and mentoring: the key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. UK, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.

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

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

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 5(2), 105-117. Recuperado de:[\[URL\]](#)

Díaz Maynard, A. (2015). *Teoría y Práctica de la Educación superior. Encuentros y desencuentros*. Montevideo: s.n. Recuperado de:[\[URL\]](#)

Díaz, V. (2009). *Metodología de la investigación Científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de Ciencias Médicas*. Santiago de Chile: Ril. Recuperado de:[\[URL\]](#)

Díaz-Moreno, N. y Jiménez-Liso, M. R. (2012). Las controversias sociocientíficas: *Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 54-70. Recuperado de:[\[URL\]](#)

Díaz-Narváez, V. P. y Calzadilla-Núñez, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Rev Ciencias de la Salud*, 14(1), 115-121. Recuperado de: [\[URL\]](#)

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

Durante Montiel, M. B.; Martínez González, A.; Morales López, S.; Lozano Sánchez, J. R. y

- Sanchez Mendiola, M. (2011). Educación por competencias: de estudiante a médico. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 54(6), 42-50. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Economos, J. (2014). The Squeaky Wheel Needs the Grease: Perceptions of Teaching and Learning in Graduate Education. *Revista de Enseñanza Efectiva*, 14 (1), 5-19.
- Ehrich, I.; Tennent, I. & Hansford, B. (2002). A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. *Contemporary Nurse*, 12(3), 253-264. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Elichalt, M. (2012). *La práctica en terreno como espacio de formación: el caso de la práctica hospitalaria del curso de Nutrición Clínica de la Licenciatura en Nutrición*. Montevideo, Uruguay: Udelar.
- Escalante-Barrios, E., Herrón, M., Aguirre, C., & Ferrer, M. (2020). Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital. En d. P. F., *Métodos Mixtos en la Investigación Socioeducativa*. (págs. 133-149.).
- Espinosa Nieto, L.; Matos Mosqueda, C. L. y Crespo Zafra, C.L. (2018). La gestión de inocuidad alimentaria en la formación del profesional de las ciencias alimentarias. *ROCA Revista Científico-Educacional de da provincia Granma*, 14(4), 111-122. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Facultad de Ciencias Médicas. (1986). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. [\[URL\]](#)
- Fernández Lamarra, N. (2002). *La Educación Superior en Argentina*. Argentina: IESALC/UNESCO. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Ferris, H. (2015). The Use of Small Group Tutorials as an Educational Strategy in Medical Education. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 225-228.
- Flores Solís, M. D. y Novelo de López, H. I. (2012). Educación en terapia nutricional. Nutricionista-dietista. En R. Anaya Prado, H. Arenas Márquez, y D. Arenas Moya, *Nutrición enteral y parenteral* (págs. 669-678). México: Mac Graw Hill. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Ford, D.; Sudha Raj, R. D.; Kashi Batheja, R.; DeBusk, R.; Grotto, D.; Noland, D. y Madonna Swift, K. (2011). Asociación Dietética Americana: Estándares de Práctica y Estándares de Rendimiento Profesional para Dietistas Registrados (Competentes, Competentes y Expertos) en Medicina Integrativa y Funcional. *Revista de la Asociación Dietética Americana*, 111(6), 902 - 913.e23. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Formigós, J.; Maneu, V.; García-Cabanes, C. y Palmero, M. (2010). Experiencia de evaluación del aprendizaje de Farmacología en la Universidad de Alicante. En S. Grau Company, y C.

- Gómez Lucas (Coord.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 335-341). España, Alcoy: Marfil. Recuperado de: [\[URI\]](#)
- Fraile, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 29-50.
- Freixa Niella, M.; Novella Cámara, A. M. y Pérez-Escoda, N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Frías, J. D.; Cázares, R. A.; Orellana, C. E. y Salazar-Jiménez, R. (2018). La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 11(1), 54-66. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Gadamer, H. G. (1960). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gafas González, C.; Herrera Molina, A.; Brossard Pena, E., Roque Herrera, Y. y Ferrera Larramendi, R. (2018). El docente de tercer nivel en las ciencias de la salud. Contexto Ecuatoriano. *Educ Med*. 2018, 19(1), 34-38. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Gairín Sallán, J.; Armengol Asparó, C.; Muñoz Moreno, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: Propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41.
- Galeano, M. (2006). Prácticas y política universitaria de docencia, extensión e investigación. *Voces y sentidos de las prácticas académicas*, 2, 31-52. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Garay Núñez, J. (2020). Representaciones sociales de la docencia universitaria y de las prácticas pedagógicas desde la mirada de estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*, 11(21), 1-22.
- García Manjón, J. V. y Pérez López, C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1-12.
- García Nieto, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M. y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- García Sánchez, J. N.; De Caso Fuerte, A.; Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2005). La

evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación* (337), 295-325. Recuperado de: [\[URL\]](#)

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

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

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

Gonzalez, M. A. y Cifuentes, M. T. (s.f.). *Una experiencia en la formación por competencias en nutrición y dietética en Canadá y Estados Unidos*. Recuperado de: [\[URL\]](#)

González-Moreno, S.; Cortés-Montalvo, J. y Lugo-Rodríguez, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Innovación educativa*, 19(80), 33-55. Recuperado de: [\[URL\]](#)

González Ortega, Y. (2008). Instrumento cuidado de comportamiento profesional: validez y confiabilidad. *Aquichan*, 8(2), 170-182. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Gonzalez Riaño, X. A. y Hevia Artime, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236. [\[URL\]](#)

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

Guerra Martín, M. D. y Borrallo-Riego, A. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Guerra-Martín, M. D.; Lima-Serrano, M.; Zambrano-Domínguez, E. M. y Fernández-Rodríguez, V. (2013). Evaluación de una intervención sobre búsquedas de información científica para estudiantes de enfermería. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 22(3), 619-628. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Gutiérrez, J.; Domínguez, C.; Herrera, M.; Pérez, J.; Torres, J.; Dimarco, A. y Royo, S. (2018). Perspectivas en torno a la carrera de nutrición: obstáculos, motivaciones y expectativas

sobre el futuro profesional. *Investigación, Ciencia y Universidad*, 2, 2(3), 99. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Gutiérrez Rufín, M.; González González, A.; Taureau Díaz, N.; Fuentes Garabot, G. y Alpizar Caballero, L. (2018). Evaluación de la educación en el trabajo del pregrado de medicina. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 47(4), 1-13. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Halbaut, L.; García, E. y Aróztegui, M. (2015). Metodologías para el Desarrollo de Competencias. En G. Londoño Orozco y E. Cano García, *Formación y Evaluación por Competencias en Educación Superior* (págs. 67-89). Colombia, Bogotá: Universidad de la Salle.
- Hananiaz Ramos, A.; Sánchez Cabezas, E. y Gómez Parra, D. (2018). Contribución de intervenciones alimentarias nutricionales de centros de atención al curriculum de la carrera de nutrición y dietética. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(2), 1-65.
- Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C., & Cumming, S. (2010). Implementing Curriculum Evaluation: Case Study of a Generic Undergraduate Degree in Health Sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 477-490.
- Henao, B.; Salinas, M., y Isaza, L. (2006). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior: discursos y prácticas entre las representaciones sociales y las demandas académicas, políticas y económicas. *Proyecto de Investigación. CODI*. Código E 01376.
- Henderson, D. (1985). Enlightened mentoring: a characteristic of public management professionalism. *Public Administration Review*, 45(6), 857-863. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Herrera, R.; Herrera, H.; Arancibia, M.; Massardo, C.; Gonzalez, D.; Rugiero, E. y Reyes Parada, D. (2011). Implementación y evaluación de una metodología de autoaprendizaje dirigido, para estudiantes de dos carreras de ciencias de la salud. *Educación Ciencias de La Salud*, 8(1), 25-30
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa*, 225-243.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de antropología social*, 23, 45-56. Obtenido de [URL](#).
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1993, 07 de diciembre). Ley N° 24.301 Ejercicio profesional del Licenciado en Nutrición. [en línea]. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1995, 20 de Julio). Ley de Educación Superior N° 24.521. [en línea]. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Honorable Consejo Superior UNL (1997, 12 de junio). Creación de las carreras de Grado Resolución 167. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Huamani-Navarro, M.; Alegría-Delgado, D.; López-Sánchez, M.; Tarqui-Mamani, C. B. y Ormeño-Caisafana, L. (2011). Conocimientos, prácticas y habilidades sobre la búsqueda bibliográfica y percepción estudiantil sobre la capacitación universitaria en investigación, en estudiantes de obstetricia. *Educación médica*, 14(4), 235-240. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Ibarra Almada, A. (2000). Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral. *Boletín Cinterfor*, 149, 95-108. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- ICDA (2016). Competencias Internacionales Estandares para el Dietista Nutricionista. *International Confederation of Dietetics Associations*. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Irassar, E. F. (2017). El nacimiento de la práctica profesional supervisada (PPS). *Revista Argentina de Ingeniería. Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina*, 43-45. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Iribar, M.; Campos, A. y Peinado, J. (1999). Integración preclínica-clínica en la enseñanza teórica y práctica de la medicina. *Educación Médica 1999*, 2(4), 174-8. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR-OPS. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretching" Exercises for Qualitative Researchers*". USA, California: Sage Publications, Inc.
- Jara Pérez, M. M. y Valdebenito Garrido, C. (2018). Instrumentos de evaluación para la medición de habilidades comunicativas y la toma de decisiones pedagógicas en estudiantes de práctica profesional integrada de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de Las Américas. *Revista Educación Las Américas*, 7, 40-55. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Jara Concha, P.; Polanco Abello, O. y Alveal Lagos, M. (2005). Percepción del rol profesional de alumnos de enfermería de la Universidad de Concepción, Chile. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXIII (2), *Investigación y Educación en Enfermería.*, 23(2), 56-69. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Jarillo, E.; Mendoza, J. y Salinas, A. (2015). La formación de recursos humanos para la salud.

En C. Tetelboin, y J. Granados, *Debates y problemas actuales en medicina social. La salud desde las políticas y los derechos, el trabajo, la formación y la comunicación* (pp. 85-114). México: UAM. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Jiménez Fuentes, E., & Fernández Crispín, A. (2019). Representación social de la Educadora: aproximación desde el análisis de redes sociales. *Educere*, 23(75), 465-476. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de [\[URL\]](#)

Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. [\[DOI\]](#)

Juvé Udina, M. E.; Ferrero Muñoz, S.; Monterde Prat, D.; Hernandez Villen, O.; Sistac Robles, M.; Rodriguez Cala, A y Martín, A. (2007). Análisis del contexto organizativo de la práctica enfermera. El Nursing Work Index en los hospitales públicos. *Metas de Enfermería*, 10(7), 67-73. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Kamau, S. W. & Waudu, J. (2012). Hospitality industry employers expectation of employees competences in Nairobi Hotels. *Journal of Hospitality Management and Tourism*, 3(4), 55-63.

Kara, M. & Can, G. (2019). Master's Students' Perceptions and Expectations of Good Tutors and Advisors in Distance Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 162-179. Obtenido de [\[Internet\]](#)

Kirschner, P. A. (1992). Epistemology, practical work and academic skills in science education. *Science and Education*, 1, 273-299. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Knapp, C. E. (2010). Teaching for Experiential Learning: Five Approaches That Work. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 288–289. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Kravzov Appel, E. (2019). Una experiencia interdisciplinaria. *Memorias del Primer Encuentro. La Experiencia Interdisciplinaria en la Universidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Ladenheim, R. I. y Hernández, C. I. (2018). Concepciones de los educadores médicos sobre las competencias genéricas en Argentina: contribuciones para la creación de consenso. *Tuning Journal for Higher Education*, 5(2), 99-132. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Lamata López, I. (2018). *La importancia de los dietistas y nutricionistas en las unidades de cuidados paliativos*. Trabajos Fin de Grado. UVa. Recuperado de: [\[URI\]](#)

Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la Actividad y Modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo": Intercambio

cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15(1), 109-124. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Lauría, M. R. (2016). Las representaciones sociales de los alumnos de psicología acerca del quehacer profesional del psicólogo. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 20(2), 41-54. Recuperado de: [\[URL\]](#)

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

Lemus, M., Guevara, B., & Ambort, M. E. (2018). Consideraciones sobre la reflexividad en el proceso de construcción de objetos de investigación biográficos. En *Condenados a la reflexividad: <Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos.

Lincoln, Y. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Handbook of qualitative research. En K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (191-215). USA, California, Thousand Oaks: Sage Publications Ltd. Recuperado de: [\[URL\]](#)

Llosa, L. y Ruiz-Fresquet, J. (2019). El vínculo educativo en las prácticas universitarias. *Convergencias. Revista de Educación*, 2(3), 5-18. Recuperado de: [\[URL\]](#)

López, T.; Moreno, G.; Hunot, A.; Ortiz, L. y Aguayo, M. (2011). La enseñanza de la gestión en los servicios de alimentos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 16, 69-78. Recuperado de: [\[URL\]](#)

López Espinosa, S. y Weiss, E. (2007). Una mirada diferente a las prácticas: un taller de electrónica en el CONALEP. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1329-1356. Recuperado de: [\[URL\]](#)

López Farfán, R.; Moreira Macías, B.; Zambrano Cedeño, V. y Alava Naranjo, M. (2018). *La práctica Pre- Profesional en la Formación de Licenciados en Educación*. Guayaquil: Grupo Compás.

López López, M. D. e Hinojoza Pareja, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-12. Recuperado de: [\[URL\]](#)

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

[\[URL\]](#)

- Lopezosa, C. (2020). *Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz*. (C. Lopezosa, J. Díaz-Noci , & L. Codina , Edits.) Barcelona: *Metodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*.
- Lorenzo, M. G. (2012). Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 295-312. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Macías Mosqueda, E. Y. (2012). Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-10. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Macías, A. I.; Quintero S.; M. L.; Camacho R.; E. J. y Sánchez S., J. M. (2009). La tridimensionalidad del concepto de Nutrición: Su relación con la educación para la salud. *Revista Chilena de Nutrición*, 36(4), 1129-1135. Recuperado de:[\[DOI\]](#)
- Malet, A. M. (2015). Las Prácticas Profesionales Supervisadas y el “acompañamiento”, como relación pedagógica y formativa. El caso de Ingeniería Química en la. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10), 8-28. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Marrodán, M. (2009). Percepción de académicos, supervisores de prácticas clínicas, estudiantes y egresados sobre validez del sistema de evaluación de competencias específicas utilizado en la carrera de Obstetricia, Universidad de Antofagasta. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 6(2), 101-110. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Martín, C. y Bondar, S. (2018). Desarrollo de prácticas pedagógicas en el compromiso socio-comunitario universitario. *CITAS: Ciencia, Innovación, Tecnología, Ambiente y Sociedad*, 4(1), 165-169. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Martín, J. F. y Montero, S. M. (2013). Estructura y titulaciones de Educación Superior en Argentina. Recuperado de: [\[URL\]](#).
- Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-21.
- Martínez Carretero, J. M. (2005). Los métodos de evaluación de la competencia profesional: la evaluación clínica objetiva estructurada (ECO). *Educación Médica*, 8(2), 18-22. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de*

Educación, 354, 155-181. Recuperado de:[\[URI\]](#)

- Martinic, S.; Moreno, R.; Mülle, M.; Pimentel, F.; Rittershausen, S.; Calderón, M., & Cabezas, H. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 179-196.
- Mattioni, M.; Antón, C. y Granovsky, P. (2016). ¿Práctica profesional interventiva o investigativa? Tensiones que atraviesan la enseñanza de la metodología de la investigación en la carrera de trabajo social. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América* (pp. 1-17). Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Maury-Sintjago, E.; Pereira-Centurión, T.; Labbé-Gibert, G.; Sepúlveda, P. y Valdebenito, C. (2015). Caracterización del uso de la plataforma MOODLE por estudiantes de ciencias de la salud. *Edumecentro*, 7(1), 4-17. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Migallón, A.; Santonja, M.; Sánchez, J.; Perete, C.; Bolufer, N.; García, A. y Selva, M. (2016). Nuevas estrategias de aprendizaje para trabajos fin de grado en Ciencia de los Alimentos. En *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones* (pp. 1680-1697). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Miller, J. C. y Miller, J. N. (1988). *Estadística para Química Analítica* (2ª ed.). Londres: Addison Wesley Iberoamericana.
- Millone, M. V.; Olagnero, G. F. y Santana, E. C. (2011). Alimentos funcionales: análisis de la recomendación en la práctica diaria. *Diaeta*, 29(134), 7-15. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). Resolución ministerial 752, 26 de marzo de 2004. *Reconocimiento del Título de Licenciado en Nutrición*. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Miranda González, D.; Prieto Souto, R.; TosarPérez, M.; Sánchez González, M.; Ruisánchez Montero, I. & Tamayo Verdecia, A. (2019). Theoretical Referents for the Pedagogical Training of Tutors in the Medical Major. *Educación Medica Superior*, 33(2), e1497. Recuperado el 27 de junio de 2020, de [\[Internet\]](#)
- Miyahira Arakaki, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Molina Ruiz, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las Universidades Españolas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2), 1-24. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Morales García, M.; Priego Álvarez, H.; Ávalos García, I. y Córdova Hernández, J. (2012). Acción docente: Una perspectiva del alumno. *Perspectivas docentes*, 29-37. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Morales Vallejo, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Universidad Pontificia Comillas - Madrid - Facultad de Humanidades. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Morandi, G.; Tomas, L., Abal, A.; Pérez, P.; Felipe, P. y Gamino, A. (2018). Utilización de distintos recursos educacionales en la enseñanza de Histología. *Revista de la Facultad de Odontología*, 85-88. Revista de la Facultad de Odontología. Universidad de La Plata. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Morawicki, P. M. y Ramos, R. (2008). Formas alternativas de evaluación en Educación para la Salud. *Memorias de la VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de enseñanza de la Biología (ADBI)*. Realizado en Mar del Plata del 9 al 11 de octubre de 2008. ISBN N° 978-987-21701-5-8.
- Morawicki, P. M.; Ramos, R. y Meinardi, E. (2011). Prácticas de enseñanza en educación para la salud en egresados del profesorado de biología de la UNAM. *Ciencia y Tecnología*, 5-12.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Moreno, L.; Aguayo, M.; Hunot, C. y Ortiz, L. (2011). La enseñanza de la gestión en los servicios de alimentos Management Education in the Food Services. *Educación y Desarrollo*, 16, 1-11.
- Morin, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de: [\[URI\]](#)

- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5(1), 13-25. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Muñoz Osuna, F.; Medina-Rivilla, A. y Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27(2)126-132. Recuperado de:[\[DOI\]](#)
- Navarro, A. y Del Campo, M. (2015). El nutricionista educador: visión de docentes que lo forman. *Archivos Latinoamericanos Nutrición*, 65(1), 103. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Navarro H., N. y Zamora S., J. (2018). Evaluación del rol del tutor: comparación de percepción de estudiantes de las carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 7(25), 10-17.
- Navío Gómez, A. (2004). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Nieto, C.; Bahena, L.; Rosales, J.; García, A. y Jiménez, R. (2016). Investigación Cualitativa del Aprendizaje Vivencial en estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Ciudad de México. *III Congreso Internacional de Innovación Educativa*. México. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Njoku, A.; Wakeel, F.; Reger, M.; Jadhav, E. & Rowan, J. (2017). Developing a Learner-Centered Curriculum for a Rural Public Health Program. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 560-570. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Noreña Peña, A.; Cibanal Juan, L. y Alcaraz Moreno, N. (2010). La interacción comunicativa en el cuidado de la salud. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 1(2), 113 -129.
- Novella, A.; Forés Miravalles, A.; Venceslao, M.; Freixa M. y Pérez Escoda, N. (2012). 6 condiciones docentes en las prácticas externas. La representación de los protagonistas. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Novella Cámara, A. (2011). Practicum en re-construcción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación Practicum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 259-280. Recuperado de:[\[URI\]](#)
- Novella Cámara, A.; Fores Miravalles, A.; Rubio Serrano, L.; Costa Camara, S.; Gil Pasamontes, E. y Pérez Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 453-476. Recuperado de:[\[URL\]](#)

- Núñez-López, S.; Ávila-Palet, J. E. y Olivares-Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- OCDE. (2017). *PISA 2015 Science Framework*. Paris: OCDE. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- OIT (1993). *Formación profesional*. Ginebra. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Olarte, Y. y Pinilla, A. (2016). Evaluación de estudiantes de posgrado en ciencias de la salud. *Acta Med colombiana Vol.*, 41, págs. 49-57. Bogotá.
- Ospina Rave, B.; Sandoval, J.; Aristizábal Botero, C. y Ramírez Gómez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *Investigación y educación en enfermería*, 23(1), 14-29. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 1, 227-232.
- Parella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. 3ª. Ed. Caracas: Fedupel.
- Park, H.; Mang, H.; Lee, Y.; Yeon, S. & Suk, Y. (2016). Sanitation management of cooks in childcare centers in South Korea according to working duration and the type of childcare center: Importance-Performance Analysis. *Food Control*, 73(B), 1452-1458. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Parola, R. N.; Pérez Chaca, M. V.; Blanco, M. T.; Mejías, S.; Lígori, P.; Muñoz, V. y Ramírez, A. L. (2019). El taller en la formación de Trabajo Social como dispositivo para la reflexión sobre la práctica profesional. Algunas aproximaciones desde el Departamento de Prácticas. *Cuadernos de Cátedra*, 2, 101-117. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Paulini, R. y Dezar, G. (2016). Licenciatura en nutrición de la Universidad Nacional del Litoral: la mirada de sus graduados recientes. *Aula Universitaria*, 18, 114 a 126. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Pavié Nova, A. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 7(1), 114-147.
- Peñuelas Guerrero, G. y Contreras Vargas, J. (2015). Programa internacional de estadías Outdoor Sculpture Conservation Internship at Kykuit, Rockefeller Brothers Fund, Nueva York, Estados Unidos de América. *Intervención (México DF)*, 6(12), 85-93. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una

- experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pérez, E. (2010). ¿Tecnología de alimentos en la Medicina? Perspectivas en Venezuela en la elaboración de productos de regímenes especiales. *Tribuna de Investigador*, 11(1-2), 6-10. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pertuz-Cruz, S. L. (2014). Concepciones curriculares del Programa de Nutrición y Dietética en la Universidad Nacional de Colombia (1965-2013). *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(1), 101-114. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Pettoello-Mantovani, M. (2005). The social and environmental dimensions of nutrition science. *Public Health Nutrition*, 8(6a), 749-752. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Piaggio, L. (2016). El derecho a la alimentación en entornos obesogénicos: Reflexiones sobre el rol de los profesionales de la salud. *Salud Colectiva*, 12(4), 605-619. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Pichardo Martínez, M. C.; García Berbén, A. B.; De la Fuente Arias, J. y Justicia Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 9(1). Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pico, M.; Soto Montesano, B. y Blasi, S. N. (2017). Evaluación de las habilidades en comunicación durante la entrevista nutricionista-paciente: desarrollo del cuestionario HCENP como herramienta de autoevaluación. *Actualización en Nutrición*, 18(3), 91-98. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pimienta Concepción, I.; Barbón Pérez, O.; Camaño Carballo, L.; González Reyes, Y. y González Benítez, S. (2018). Efectividad de un taller para docentes de diseño de recursos didácticos en el mejoramiento de la calidad de las guías didácticas. *Educación Médica Superior*, 32(3), 80-93. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pinilla Roa, A. E. (2012). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Revista de salud pública*, 14(5), 852-864. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pinilla, A. E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Pinzón Espitia, O. (2014). Escenarios de desarrollo de habilidades de liderazgo para el Nutricionista-dietista. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 20(1), 29-34. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo Municio y M. Scheuer, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-55). Barcelona: Graó.
- Priego Álvarez, H.; Barragán Lizama, L. y Hurtado Barba, E. (2009). Mercadotecnia en el ejercicio profesional de la nutrición. *Horizonte Sanitario. Horizonte Sanitario*, 8(1), 25-35. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Priego Álvarez, H. R.; Morales García, M. H. y Ávalos García, M. I. (2015). La percepción de los actores en las prácticas profesionales de salud pública de la licenciatura de Médico Cirujano DACS-UJAT. *Perspectivas docentes*, 58, 13-18. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Puig Cruells, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante. *Portularia*, 4, 1-22. Recuperado de: [\[URI\]](#)
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Quinn Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating Theory and Practice* (4ª ed.). UK, London: SAGE Publications Ltd. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Rama Vitale, C. (2011)'. La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo. *Universidades*, 48, 33-45. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Ravelli, S.; Panicia, A. y Figueroa, E. (2016). Desafíos de la Educación Alimentaria Nutricional: construcción de espacios y vínculos en el nivel inicial. *Revista +E*, 6, 256-263. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Ravelli, S.; Falicoff, C. y Domínguez Castiñeiras, J. (2018). Expectativas y preferencias del alumnado respecto a la práctica profesional de la Licenciatura en Nutrición. *Aula Universitaria*, 19. Recuperado de: [\[DOI\]](#).
- Ravelli, S.; Avila, O.; Domínguez Castiñeiras, J. y Falicoff, C. (2018). Expectativas y percepciones respecto al empleo de recursos didácticos en Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición. En Martínez Losada, C. y García Barros, S. (Ed.), *28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo*, (pp. 625-630). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario RAE* (23 ed.). Madrid: Real Academia Española.
- Rivas, V. (2019). Sobre los servicios hospitalarios de alimentación y nutrición. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición*, 29(1), S29-S31. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Roa Pinilla, A. (2018). Educación en ciencias de la salud y en educación médica. *Acta Médica Colombiana*, 43, 61-65. Bogotá.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional* (Vol. 8ª). México: Prentice Hall. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: [\[URI\]](#)
- Rodríguez Neyra, M. y Carrasco Feria, M. (2017). Metodología para la implementación de estrategia curricular de investigación e informática en la carrera de medicina. *Correo Científico Médico*, 21(2), 445-457.
- Rodríguez, G. S. y Ureña, V. M. (2007). El rol del nutricionista en la industria alimentaria: el caso de Costa Rica. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 8(1), 1-6. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Roger, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Rojas, S. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. *Studiositas*, 2(3).
- Rojo Venegas, R. y Navarro Hernández, N. (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de salud. *Investigación en educación médica*, 5(19), 171-182.
- Román, M. (2007). *Buenas Prácticas de Manufactura. Planes de higiene y sistema de análisis de peligros y puntos críticos de control para la pequeña y mediana empresa quesera*. Buenos Aires: INTI.
- Romero López, M.; Barón López, S.; Jiménez Tejada, M. y González García, F. (2018). Mejora de las competencias profesionales en graduados de Nutrición Humana y Dietética. En *El Aprendizaje Servicio en la Universidad* (págs. 73-78). Salamanca: Salamanca.
- Roncancio, J. J. (2019). Coaching en salud, una competencia genérica para el ejercicio profesional. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 23(1), 110-111.
- Rueda Rodríguez, A. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista Latinoamericana de Derecho Social* (19), 111-132.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Ruiz López, M.; Castelao Naval, M. O.; Bellido Esteban, A.; González Fernández, L. y Castelao Naval, M. (2014). Satisfacción de los estudiantes de ciencias de la salud con sus prácticas clínicas. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para transformar*. Madrid, España.
- Ruiz-Torres, M.; Restrepo Valencia, L. y Zuluaga, G. (2018). Percepción del desempeño profesional, académico y social de la Práctica Pedagógica investigativa: una experiencia

de la Universidad Católica de Manizales-UCM. *Revista Prácticum*, 3(2), 22-40.

- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Recuperado el 05 de enero de 2019, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. (2005a). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. (2005b). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93.
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. F. (2009). Scientific literacy, PISA, and socio-scientific discourse: assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Sagastume, R. y Alexander, C. (2004). Mejorar la calidad preservando la identidad. Elementos teórico-contextuales y metodológicos para crear el Programa de Tutorías Académicas y la Orientación Profesional en la licenciatura en nutrición. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 1-27.
- Salas-Perea, R.; Quintana-Galende, M. y Pérez-Hoz, G. (2016). Formación basada en competencias en ciencias de la salud. *Medisur*, aprox 7. Recuperado el 28 de enero de 2020, de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3363>
- Salazar, F. L. (2016). Estrategias de enseñanza puestas en práctica en ciencias biológicas y salud. *Biotecnia*, 21-28.
- Salazar, S. y Robles, N. (2016). Integración de internet y las redes sociales en las estrategias de salud. *Enferm Clin*, 26(5), 265-267.
- Salgado C., M. T. y Castro R., K. (2007). Importancia de las buenas prácticas de manufactura en cafeterías y restaurantes. *Vector*, 2, 33 - 40.
- Salinas, C. J.; González, G.C.; Fretes, C. G.; Montenegro, V. y Vio, R. (2014). Bases teóricas y metodológicas para un programa de educación en alimentación saludable en escuelas. *Revista chilena de nutrición*, 343-350. Recuperado de: [[Internet](#)]
- Samaniego-Sánchez, C.; Mesías-García, M.; Artacho-Martín-Lagos, R.; Blanca-Herrera, R.; Cabrera-Vique, C.; García-Villanova, B. y Villalón, M. (2010). Perfil del farmacéutico en el ámbito de la nutrición a nivel europeo. *Ars Pharm* 2010, 51(2), 435-442.

Recuperado el 11 de julio de 2019, de <http://hdl.handle.net/10481/27324>

- San Martín, V. (2002). La formación en competencias: el desafío de la educación superior en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-9.
- Sánchez Díaz, M. (2005). Breve inventario de los modelos para la gestión del conocimiento en las organizaciones. *ACIMED*, 13(6). Recuperado el 04 de enero de 2020, de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci06605.htm
- Sánchez Montero, F. (2001). Percepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela de nutrición de la Universidad de Costa Rica. *Educación*, 25(1), 35-52.
- Sánchez, E. (2018). Perspectivas creativas en el abordaje de la Educación Alimentaria y Nutricional en Educación Inicial. *Revista de Investigación*, 42(94), 1-17. Recuperado de:[\[URL\]](#)
- Sánchez, I. (2009). The academic career of clinical teachers. *Rev Med Chile*, 137(8), 1113-1116.
- Sandoval-Barrientos, S.; Arntz-Vera, J.; Flores-Negrin, C.; Trunce-Morales, S.; Pérez-Carrasco, A.; López-Uribe, J. y Velásquez-Scheuch, J. (2019). Propuesta de formación interprofesional en 4 programas de licenciaturas en profesionales sanitarios. *Educación Médica*, 20, 25-32.
- Sanjuan-Quiles, A. y Martínez-Riera, J. R. (2008). Nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la interrelación de conocimientos y formación de clínica/comunitaria. *Invest Educ Enfermer.*, 26(2), 150-159.
- Sanjurjo, L. (2008). *Los dispositivos para la formación de las prácticas docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santana Porbén, S. y Barreto Penié, J. (2009). Sistema de Educación Continuada en Nutrición Clínica, Nutrición Artificial y Apoyo Nutricional; su lugar dentro de un Programa de Intervención Alimentaria, Nutricional y Metabólica. *Nutrición Hospitalaria*, 24(5), 548-557. Obtenido de ISSN 0212-1611
- Santibáñez Gruber, R. (2006). El títol de grau en Educació Social Jornades d'estudi i debat. 8^a ponencia. *El Practicum en la Educación Social*, (págs. 1-20). Islas Baleares.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 34, 39-59.
- Santos-Ruiz, A.; Fernández-Pascual, M. D.; Reig-Ferrer, A.; Cámara Bueno, C.; Borrego, C. y Borrego Honrubia, C. (2016). Renovación de Prácticas Docentes de Psicología para

Ciencias de la Salud. En R. Roig-Vila, J. E.; Blasco Mira, A.; Lledó Carreres, N. y Pellín Buades (Edits.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. (págs. 2523-2536). Alicante, España: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Saura-Llamas, J.; Galcerá-Tomás, J. y Botella-Martínez, C. (2014). Los tutores de Medicina Familiar ante los cambios en la formación especializada en España. Estudio Murcia. *Archivos en Medicina Familiar*, 16(4), 61-64.

Schejter, V.; Selvatici, L.; Cegatti, J.; De Raco, P.; Paulette, P.; Ugo, F. y Elli, N. (2013). Creación de dispositivos de asesoramiento y capacitación interhospitalarios a partir de los problemas de la práctica. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). *Base de Titulos Universitarios*. Obtenido de [\[INTERNET\]](#)

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

Sirvent, M. (2004). El proceso de investigación. Dimensiones de la metodología y de la construcción del dato científico. Ficha de cátedra I. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Publicación de la facultad de Filosofía y Letras.UBA.

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

Solís Ramirez, E.; Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía* (253), 495-514.

Soo, J.; Brett-Mac Lean, P.; Cueva, M. T. y Oswald, A. (2016). En el precipicio: una exploración prospectiva de las expectativas de los estudiantes de medicina de la transición previa a la pasantía. *Adv in Health Sci Educ*, 21(1), 141-162. Recuperado de: [\[DOI\]](#)

Sospedra López, M. I.; Romeu Quesada, M.; Norte Navarro, A. I.; Martínez Balaguer, S.; Hurtado Sánchez, J. A.; Ortiz Moncada, R. y Martínez Sanz, J. M. (2016). Seguimiento de la

calidad y evaluación de la adquisición de competencias del practicum de nutr. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria.*, 985-1002.

- Soto Ortiz, J. y Torres Castelú, C. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *Revista docencia Universitaria*, 1, 51-67.
- Sun, Y.; You, W.; Almeida, F.; Estabrooks, P. & Davy, B. (2017). The Effectiveness and Cost of Lifestyle Interventions Including Nutrition Education for Diabetes Prevention: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Acad Nutr Diet.*, 117(3), 404-21.
- Tabó, J. (2015). *Análisis de las prácticas de enseñanza y de la articulación teoría y práctica en la enseñanza de la clínica psicológica* (Tesis Doctoral). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Tafari, R.; Roggeri, M.; Chiesa, G. y Gaspio, N. (2012). La Educación Superior en Argentina. *Revista de Salud Pública*, 16(3), 56-70. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Tapp, D.; Stansfield, K. y Stewart, J. (2005). La autonomía en la práctica de enfermería. *Aquichan*, 5(1), 114-127.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y evaluarlo. 7, 1-31. Barcelona, Barcelona, España. Recuperado el 05 de enero de 2019, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenidotejada.html>
- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación. *V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*. Valladolid, España.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.
- Tejada, J. y Carvalho, M. L. (2013). El prácticum en la formación inicial de maestros: percepciones de los tutores de universidad de educación infantil y primaria. *XII Simposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Comunicación, Poio, Pontevedra, España.
- Tejada-Fernández, J.; Carvalho-Dias, M. y Ruiz Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 1-114.

- Thompson-Rogers, K.; Joy Davis, D.; Davis-Maye, D. & Turner, C. (2018). Historically Black Colleges and Universities' Mentorship of Health Profession Students: A Content Analysis Exploring the North Carolina Health Careers Access Program. *IAFOR Journal of Education*, 6(2), 17-32. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Tiscornia, C.; Santelices, L.; Vásquez, F. y Castillo, O. (2019). Efectividad de la formación en tutoría clínica en nutrición. *Revista Chilena de Nutrición*, 46(3), 271-278. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García Fraile, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Troncoso Pantoja, C.; Garay Lara, B. y Sanhueza Muñoz, P. (2016). Percepción de las motivaciones en el ingreso a una carrera del área de la salud. *Horizonte Médico*, 16(1), 55-61. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Truffer, I. B. y Nolla, J. D. (2016). Enseñar y aprender metodología de la investigación en las carreras de Agronomía y Nutrición (UNER-Argentina). *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo Diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015*. Costa Rica. Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Tuning, P. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre educación superior. *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final* (págs. 1-282). Paris: Unesco. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (págs. 1-9). Paris: . Recuperado el 2 de enero de 2019, de [\[URL\]](#)
- UNESCO (2019). Educación Superior y Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Universidad Nacional del Litoral-Honorable Consejo Superior. (2003). *Resolución HCS UNL N° 335/03 Creación de la carrera de grado Licenciatura en Nutrición*. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- UNL (2005). Universidad Nacional del Litoral. *Licenciatura en Nutrición*. Obtenido de: [\[URL\]](#)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Valencia, D.; Navarrete, E.; López, K. y Burgos, B. (2004). *Estudio de empleadores de egresados*

Unidad Regional Centro [Colección Documentos de investigación educativa]. México: Universidad de Sonora. Recuperado de: [\[URL\]](#)

- Vázquez Antonio, J.; Hernández Mosqueda, J.; Juárez Hernández, L. y Guzmán Calderón, C. (2016). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Velázquez, F. y Pérez, J. (2016). Universidad y seguridad alimentaria: papel del Centro Universitario Municipal Jesús Menéndez. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2224-643.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 13(1), 209-229. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Villa Sánchez, A. y Villa Leucea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- White, R. T. & Arzi, H. J. (2005). Longitudinal studies: designs, validity, practicality, and value. *Research in Science Education*, 35(1), 137-149.
- Ya-Huei, C.; Yih-Jen, D.; Yen-Fen, F. & Yu-Ping, H. (Junio de 2011). Preceptors' Experiences Training New Graduate Nurses: A Hermeneutic Phenomenological Approach. *Journal of Nursing Research*, 19(2), 132-140. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Yáñez Andrade, J. (2019). Los pobres están invitados a la mesa. Debates y proyectos transnacionales de alimentación popular en América del Sur, 1930-1950. *Historia Crítica*, 71, 69-91. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Zabalza Beraza, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*, (págs. 311-334). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza Beraza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. Recuperado de: [\[URL\]](#)
- Zabalza Beraza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. Á. Zabalza Beraza, 1, *Actas del IV Symposium de Prácticas: Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (págs. 17-64). España, Pontevedra.

- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Profesores y profesión docente: entre el ser y el estar*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013). El prácticum en la formación universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10, 127-141.
- Zazpe, I.; Sanchez-Tainta, A.; Estruch, R.; Lamuela Raventos, R. M.; Schröder, H. & Salas-Salvado, J. (2008). A large, randomized individual and group intervention conducted by registered dietitians increased adherence to Mediterranean-type diets: the PREDIMED study. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(7), 1134-1144. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education *Teacher Education. Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. Recuperado de: [\[DOI\]](#)
- Zúñiga González, C. G. y Cárdenas Aguilera, P. (2014). Instrumentos de evaluación. ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72.
- Zuñiga, M.; Solar, M. I.; Vega, A. y Herrera, R. (2015). Aspectos conceptuales sobre la formación teórico-práctico en la educación superior. En CINDA, *La formación práctica en la Universidad y su impacto en el perfil de egreso*. (pp. 23-36). Chile: Santiago. Recuperado de: [\[URL\]](#)

ANEXOS

ANEXO A

RESOLUCIÓN Y PLANIFICACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL

- Expte. N° 123.383/15.

SANTA FE, 16 de marzo de 2016.

VISTO las presentes actuaciones por las que la Lic. Sandra RAVELLI eleva Planificación de la Asignatura “Práctica Profesional” de la Carrera de Licenciatura en Nutrición, y

TENIENDO EN CUENTA el dictamen de la Comisión de Enseñanza, aprobado en Sesión Ordinaria del día de la fecha,

EL CONSEJO DIRECTIVO
DE LA FACULTAD DE BIOQUÍMICA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS
RESUELVE:

ARTICULO 1º: Aprobar la Planificación de la asignatura “Práctica Profesional” de la Carrera de Licenciatura en Nutrición, a cargo de la Lic. Sandra Daniela RAVELLI, la que como anexo, forma parte integrante de la presente.

ARTICULO 2º: Inscribese, comuníquese, hágase saber en copia a la interesada y Departamento Alumnado y por correo electrónico a Secretaría Académica y Departamento Bedelía. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN C.D. N°: 197

Fdo: Dr. Javier LOTTERSBERGER – Decano
Sra. Adriana Noemí VIDAECHEA – Secretaria Administrativa

- ES COPIA -

430

ESPACIO CURRICULAR: PRÁCTICA PROFESIONAL

Carreras: licenciatura en Nutrición

Tipo: curso obligatorio

Asignatura: anual

Carácter:

Práctica Profesional

Año: Quinto año

Responsable del espacio: Lic. Sandra Ravelli

Docente a cargo: Lic. Sandra Ravelli

Otros docentes:

Lic. Silvia Fredes; Lic. Marina Guattini; Lic. Mariel Wicky; Lic. Sol Córdoba Jacobsen;

Lic. Jorgelina Olivera

Tribunal examinador:

Lic. Sandra Ravelli; Lic. Marina Guattini; Lic. Silvia Fredes

Horas totales: 300 horas

Horas teóricas semanales: 2 horas

Horas prácticas semanales: 25 horas

FUNDAMENTO:

Las prácticas profesionales constituyen un ejercicio guiado y supervisado donde el alumno aplica integralmente los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo. Las mismas permiten concretizar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales. Este ejercicio profesional posibilita a los estudiantes reconocer los límites de la teoría y acceder a los requerimientos de la realidad, situando al alumno en contextos laborales casi a tiempo completo, por primera vez en su carrera; llegando a esta instancia, con un bagaje

amplio y específico de conocimientos teóricos que sustentan el accionar de su profesión.

Por ello se requiere de un espacio donde se apliquen los contenidos trabajados en las áreas curriculares como: nutrición en salud pública, evaluación nutricional, nutrición en situaciones fisiológicas, administración de servicios de salud, nutrición en situaciones patológicas I y II, educación para la salud y economía familiar, ética profesional, entre otras.

El alumno necesita además, comprometerse con el espacio educativo correspondiente a la práctica profesional, evitando una mera ejecución de lo aprendido, en donde el futuro profesional ponga a prueba la calidad del conocimiento adquirido a partir de la confrontación empírica, que le permita ajustar su conducta profesional a las exigencias de la práctica específica, buscando de esta manera que la formación tenga el significado necesario para conformar un profesional capacitado y se ajuste al perfil del egresado pretendido por la Universidad.

Esta práctica debe considerar una carga horaria que permita al alumno realizar su experiencia directa en distintas instituciones y efectores de salud de nuestra ciudad y localidades aledañas, experimentando en campos donde el futuro profesional pueda ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas en los diferentes espacios curriculares de la carrera; interviniendo en diferentes campos de acción: salud, educación, investigación, asesoría y consultoría.

Además de la práctica propiamente dicha en terreno, este espacio curricular consta de instancias formativas a desarrollarse durante el ciclo lectivo: seminarios, presentación de trabajos prácticos, ateneos con resolución de casos y guías de capacitación continua; todo ello en post de la transferencia e interrelación de contenidos teóricos-prácticos y de la formación integral del alumno.

Este proceso será orientado por los docentes de la cátedra obrando como facilitadores que posibilitarán el aprendizaje constructivo y significativo en donde se intercalará la orientación del Licenciado en Nutrición de referencia (o tutores) con lo aprendido por el alumno en el transcurso de su carrera.

El marco conceptual sobre los que se asentará la Práctica Profesional serán

- El rol del licenciado en nutrición, como agente de cambio y promotor de la salud en todos los ámbitos de inserción.
- La salud como un derecho del ser humano y elemento de desarrollo, considerando los valores de equidad y solidaridad.
- La valoración alimentaria y nutricional, como base para el desarrollo de acciones de promoción de hábitos saludables.
- La Planificación estratégica, como elemento imprescindible para la toma de decisiones.
- La conformación e Integración de equipos multidisciplinarios como pilar necesario para la atención primaria en salud.

OBJETIVOS:

Objetivo General

-Adquirir competencias operativas que permitan al alumno insertarse en el ámbito profesional con una actitud ética en los diferentes campos laborales, así como con la comunidad, equipos de salud, trabajos de investigación, docencia y educación, administración y asesoría y consultoría, contribuyendo a la imagen social de la profesión.

Objetivos específicos

-Diseñar menús alimentarios y dietoterápicos el ámbito de la atención primaria en salud y en los hospitales públicos.

- Integrar equipos interdisciplinarios destinados al tratamiento y resolución de problemas nutricionales, desarrollando una actitud dinámica y participativa en la problemática institucional y de salud.
- Organizar y plantear actividades y programas dirigidos a la promoción de la salud.
- Participar activamente en propuestas y actividades de promoción y educación alimentaria que alcancen a diferentes grupos de nuestra comunidad
- Adquirir habilidades metodológicas con precisión operativa, y asesorar desde el rol que ocupa el Lic. En nutrición; buscando la eficiencia necesaria en el ámbito de las tecnologías alimentarias.
- Reconocer los tratamientos nutricionales propios para cada patología, atendiendo a la integralidad de cada sujeto.
- Generar conciencia sobre la necesidad de comprometerse con la realidad social a través de acciones que intenten mejorar las condiciones alimentarias y nutricionales.
- Promover las actividades de investigación, a través de la participación en distintos programas, proyectos y tesinas.
- Fomentar la actualización de conocimientos a partir de la capacitación continua y la construcción de nuevos aprendizajes.

CONTENIDOS:

Unidad I: Intervención Comunitaria y Educación Alimentaria Nutricional.

Objetivos de la Unidad:

Que el alumno reconozca el funcionamiento de los sistemas de salud, y el rol del licenciado en nutrición en los mismos.

Que el alumno sea capaz valorar parámetros antropométricos clínicos, bioquímicos y alimentarios e implemente acciones de intervención nutricional individual y comunitaria

Asignaturas relacionadas: Educación y Economía Familiar. Evaluación. Nutrición en situaciones fisiológicas especiales. NSP I y II. Alimentación Infantil (optativa).

Crecimiento y Desarrollo (optativa). Nutrición y salud Pública. Epidemiología general.

Nutrición deportiva (optativa). Seminario y trabajo final; Estadística.

Contenidos de la unidad:

Organización de los Sistemas de Salud nacionales y provinciales.

- Regionalización Provincial. Efectores de salud. Nodos regionales.
- Diagnóstico Institucional. Infraestructura. Recursos Humanos y materiales. Organigrama de funcionamiento.
- Programas de salud y nutrición nacionales, provinciales, municipales e institucionales.
- Evaluación del consumo de alimentos en diferentes poblaciones.
- Encuestas alimentarias. Recordatorio de 24 hs. Cuestionario de frecuencia de consumo.

Historia dietética.

- Encuesta nacional de Nutrición y Salud (ENNyS).Resultados.
- Indicadores antropométricos: Peso, talla, circunferencias, pliegues; índices. Análisis.

Gráficas de crecimiento y tablas.

- Valoración nutricional en situaciones fisiológicas especiales:

Embarazo y lactancia. Tabla de Rosso-Mardones.

Niñez y adolescencia. Gráficas de Crecimiento y desarrollo SAP. Bases fisiológicas para la alimentación y nutrición de los niños.

Valoración antropométrica y nutricional del deportista. Composición corporal y fraccionamiento antropométrico.

Adulto Mayor. Cambios Fisiológicos del envejecimiento.

Observaciones: El desarrollo de esta unidad será en CAF (centros de Atención Familiar)

Programas nutricionales municipales, provinciales, nacionales; Jardines maternas y escuelas; Clubes deportivos; Centros de Día, Geriátricos.

Unidad II: Servicios de Alimentación-Área Industria

Objetivo de la Unidad:

Que el alumno sea capaz aplicar sus conocimientos en el diseño de menús dietoterápicos y realice las actividades con profesionalismo en los diferentes servicios de alimentación.

Asignaturas relacionadas: Alimentación Institucional. Educación para la salud y Economía Familiar. Tecnología de los alimentos. Formulación y desarrollo de alimentos.

Fundamentos de Alimentación y Nutrición. Saneamiento ambiental e higiene de los alimentos.

Contenidos de la unidad:

- Rol del Licenciado en nutrición en Servicios de Alimentación; e Industrias.
- Tipos de prestaciones institucionales. Pliegos de condiciones. Servicios de racionamiento en cocido.
- Instalaciones y equipamiento gastronómico. Sectorización.
- Recurso humano en el Servicio de Alimentación. Manipulación de alimentos.
- Análisis del Pliego de condiciones.
- Mosaico de Menús. Dietoterapia. Tipificación de alimentos.
- Modalidad de compra, recepción y controles higiénicos sanitarios de los alimentos.

Estimación de costos. Compra.

- Manejo y control de temperaturas en alimentos frescos y cocidos.

Observaciones: El desarrollo de esta unidad será en: empresas de catering, servicios de alimentación estatales y privados, comedores escolares, empresariales o industriales; Industrias alimenticias; comedores comunitarios, comedor universitario, restaurants.

Unidad III: Área Clínica: Instituciones Públicas y privadas

Objetivos de la Unidad:

Que el alumno sea capaz valorar parámetros antropométricos clínicos, bioquímicos y alimentarios.

Que el alumno sea capaz de programar menús dietoterápicos (para diferentes patologías)

Que el alumno se desenvuelva en el ámbito institucional, interviniendo en equipos multidisciplinarios.

Asignaturas relacionadas: Alimentación institucional. Educación alimentaria Nutricional.

NSP I. NSP II. Evaluación.

Contenidos de la unidad

- Indicadores antropométricos: Peso, talla, circunferencias, pliegues; índices. Análisis.

Gráficas de crecimiento y tablas.

Valoración nutricional en situaciones fisiológicas especiales.

- Valoración y seguimiento en patologías específicas.
- Historias Clínicas. Confección y seguimiento de casos.
- Manejo de prescripciones dietéticas. Estudio de casos.
- Programación de menús dietoterápicos.
- Alimentación Enteral y parenteral. Fórmulas artesanales y comerciales.
- Educación alimentaria nutricional.

Observaciones: El desarrollo de esta unidad será en Hospitales Públicos. Clínicas y sanatorios Privados de la ciudad de Santa Fe, Paraná, Esperanza, y ciudades aledañas.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA:

La práctica profesional se desarrollará en el transcurso del año lectivo, dividiéndose la misma en 3 rotaciones. Consistirá en el cumplimiento de 300 hs las que se distribuirán de

la siguiente manera:

1. Primer trimestre (abril a junio)

Carga Horaria mínima: 100 hs. Dependiendo del lugar de práctica y organización interna.

2. Segundo trimestre (julio a septiembre) Manteniéndose como una etapa de aplicación práctica, los alumnos rotarán de área de práctica.

Carga Horaria mínima: 100 hs. Dependiendo del lugar de práctica y organización interna del mismo.

3. Tercer Trimestre (octubre a diciembre). Manteniéndose como una etapa de aplicación práctica, los alumnos rotarán de área de práctica.

Carga horaria mínima: 100 hs.

4. Presentación de TP durante el ciclo lectivo: Se entregarán al comienzo del ciclo lectivo por parte de los docentes de la cátedra, trabajos prácticos y guías de estudio, con fecha de entrega a consensuar. Los TP serán específicos para cada centro de PP; es decir se realizarán 3 TP para realizar en el marco de hospitales, clínicas y sanatorios; 3 TP para realizar en servicios de alimentación/industria, y 3 TP a realizar en programas y proyectos destinados a la comunidad. La elaboración de estos estará a cargo del plantel docente del espacio curricular.

5. Se sugerirá la lectura de bibliografía y la realización de guías de estudio, para la fundamentación, el sustento y la revisión continua de las prácticas.

6. Horarios de consulta: se ofrecerán horarios de consultas con el objeto de que los alumnos puedan evacuar dudas respecto al desarrollo de la asignatura, en los horarios estipulados para la cátedra.

7. En cada centro de Práctica, y en cada período, se dejará un informe completo de las actividades, proyectos y estadísticas realizado, por el alumno que se capacitó.

Observaciones: Modelo de informe al final de esta programación.

Estrategias Metodológicas

Se incluirán recursos audiovisuales tales como filminas, power point, películas.

Apuntes y materiales de estudio impresos

Recursos informáticos: investigación y exploración en website, análisis de software informáticos de evaluación, y cálculo de calorías, etc.

Actividades de aprendizaje:

Resolución de trabajos prácticos realizados por la cátedra:

- Búsqueda bibliográfica.
- Comprensión de textos
- Resolución de problemas
- Discusión en pequeños grupos, presentación de casos.
- Ateneos con discusión de problemas.

BIBLIOGRAFÍA

1. AADYND. Guías Alimentarias para la Población Argentina. 2000.
2. Antiasarán Anchía I. (2003). *Alimentos y Nutrición en la Práctica Sanitaria*. España. Ed. Díaz de Santos.
3. Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas Dietistas (2004). *Guías alimentarias para la Población Argentina*
4. Casanueva, E. Kaufer- Horwitz, M. Pérez-Lizaur, A. Arroyo P. (2001). *Nutriología Médica*. México. Ed Panamericana. 2ª Edición
5. CESNI (1998) *La Alimentación Complementaria*. Boletín Noviembre Vol 7. Buenos Aires.

6. CESNI (1999) *La Nutrición en el Ciclo Reproductivo: Embarazo y Lactancia*. Boletín Agosto Vol 8. Buenos Aires.
7. CESNI (2000) *Valoración del Estado Nutricional en Niños y Adolescentes*. Boletín Junio Vol 9, Buenos Aires.
8. FAO (2001). *Guía para la Gestión Municipal de Programas de Seguridad Alimentaria y Nutrición*. Disponible en: <http://www.rlc.fao.org/es/nutricion/guiamuni/>
9. FAO (Octubre 2001). *Human energy Requirements*. Report of a Joint FAO/WHO/UNU/Expert Consultation
10. FAO (1995). *Manejo de Proyectos de Alimentación y Nutrición en Comunidades: Guía Didáctica*; Roma.
11. FAO (2000) *Mejorando la Nutrición a través de Huertos y Granjas Familiares*. Disponible en: <http://www.fao.org/DOCREP/V5290S/V5290S00.HTM>
12. Girolami, D. (2004). *Fundamentos de Valoración Nutricional y Composición Corporal*. Buenos Aires. Ed. El Ateneo
13. Longo E., Navarro E. (2002). *Técnica dietoterápica*. Buenos Aires. El Ateneo.
14. Manual operativo de funcionamiento para Servicios de Comedor escolar y copa de leche. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Gobierno de Santa Fe.
15. Mataix Verdú, F.J. (2002). *Nutrición y Alimentación Humana*. España. Ed. Ergón.
16. Ministerio de Salud y Acción Social, Secretaría de Salud (1996). *Manual Metodológico de capacitación del equipo de Salud en Crecimiento y Nutrición de madres y niños*.
17. Mora, R. (1998). *Soporte Nutricional especial*. 2ª Edición. Ed Panamericana.
18. OPS. OMS (1997). *Consideraciones básicas. Bases Fisiológicas para la Alimentación y Nutrición en niños*. Capítulo II. Nutrición y Alimentación del Niño en los primeros años de vida. Serie Paltex.

19. Rodota, L.; Castro M. (2012) *Nutrición Clínica Y Dietoterápica*. Editorial Médica Panamericana.
20. Skoropada, E. J.; Buffagni, G. (2007). *Administración de Servicios de Alimentación: estructuras, procesos y resultados*. Ed. VG.
21. Torresani, M.E y Somoza, M.I. (2005). *Lineamientos para el cuidado nutricional*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
22. Torresani, M.E. (2001). *Cuidado nutricional pediátrico*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.

Bibliografía de Consulta:

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

23. Bowman B., Russell R. (2003). *Conocimientos Actuales sobre Nutrición*. Organización Panamericana de la Salud.
24. Mahan, L.K.; Escott-Stump, S. (2001). *Nutrición y dietoterapia de Krause*. Ed. Interamericana
25. Shils M. (2002). *Nutrición moderna en salud y enfermedad*. Ed. MC Graw Gill/Interamericana

Otros:

- Biblioteca Interactiva de CONICET
- página de la SECYT, www.secyt.gov.ar,
- MEDLINE/PubMed, entre otras que permite obtener rápidamente la información resumida de los artículos de las revistas que se publican a nivel internacional.
- Bibliotecas regionales del Colegio de Nutricionistas, médicos, entre otros.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS:

La elección de los lugares de Práctica, se realizará el primer lunes de abril, y se tomará para una mejor organización el orden de mérito de cada alumno (promedio conseguido en la carrera).

La asistencia a los trabajos prácticos es de carácter obligatorio.

Además de las Prácticas desarrolladas en los centros seleccionados previamente, se contemplan otras acciones formadoras, debido a la dinámica del espacio curricular y de la Nutrición como disciplina significativa en el entorno social, obligando a que la estructura antes expuesta se complemente con otros ejes, que tienen importancia en la formación profesional del licenciado en nutrición:

Formación (capacitación) de recursos humanos: además de la formación del alumno de la práctica en sí, ya durante el año 2011 se gestiona e implementan pasantías, con alumnos avanzados de la carrera que ya han cumplimentado sus prácticas profesionales en años anteriores y que no ha finalizado la carrera. Es la intención sumar pasantes en años venideros para asegurar el acompañamiento en otros centros de práctica.

Actividades de extensión y transferencia: La universidad ofrece diversas posibilidades para poder involucrarse con la comunidad; Actividades de extensión territorial (AET), Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC); semana de la Ciencia y la Tecnología; Seminarios, encuentros deportivos, etc.

Es por ello que durante la implementación del programa de la Cátedra los alumnos desarrollarán actividades de extensión en la comunidad, estipulados previamente u originados por necesidades de las otras cátedras e instituciones (Ejemplo: valoración nutricional, de Educación Alimentaria Nutricional, Día Mundial de la Alimentación, Día Mundial de la Diabetes, cantinas saludables, etc.), estableciendo redes con instituciones del

medio como Escuelas Provinciales, y Privadas, Centros de Atención Familiar; Centros de Día; Comedores Comunitarios, Hogares para tercera edad, geriátricos etc.

Actividades de investigación: Entendiendo que la formación profesional no se circunscribe solo a la formación inicial profesional, la cátedra junto a los centros formadores y en estrecha relación con los distintos espacios de la carrera, se tratará de incentivar el desarrollo de habilidades de detección e identificación de problemas alimentarios y nutricionales que posibiliten la investigación epidemiológica, para poder generar información a utilizar para mejorar la misma práctica, tomar decisiones, implementar estrategias, reorganizar y consensuar actividades acordes a la comunidad o la población bajo programa. Los Proyectos de Extensión e interés Social, así como la participación en la dirección o codirección de alumnos que realizan sus tesis para optar por el título de Licenciado en Nutrición serán algunos de los marcos que fundamentarán este eje.

Cronograma de Actividades:

Primer encuentro: Presentación, Desarrollo de la asignatura; lectura del programa; y del reglamento de PP. Elección de los lugares de PP. Realización de Ficha del alumno

Observaciones: La fecha de entrega de cada TP será acordada con cada docente responsable del área a evaluar. En la explicación de los TP y coloquio final estarán presentes todos los docentes del espacio curricular.

Nómina de Actividades Prácticas:

Se presentan a continuación un listado de Actividades Prácticas a desarrollar en el espacio curricular y ámbitos de la Práctica profesional:

Cada institución pública o privada donde se desarrolle este espacio curricular tendrá la flexibilidad de desarrollar las actividades que requiera la modalidad de trabajo del docente tutor o de referencia, que continuamente orientará evaluará y supervisará a los alumnos;

quienes se adecuarán a la idiosincrasia laboral y profesional del organismo de salud o lugar de práctica.

Solo a modo organizativo se sugieren algunas actividades mínimas a desarrollar por los alumnos que realicen la Práctica Profesional de la carrera de la Licenciatura en Nutrición:

I) Área Educación y Comunicación:

- a) Realizar visitas a instituciones, ONG, entidades de bien público, escuelas, etc. para poder realizar actividades integradas de promoción de salud.
- b) Difundir actividades de educación y comunicación social en medios masivos y todo espacio de la comunidad que se considere apropiado.
- c) Difundir las Guías de Alimentación para la población argentina.
- d) Diseñar y ejecutar actividades de EAN y asesorías en el ámbito de la Educación formal y no formal.
- e) Planificar y realizar Actividades educativas en Centros de Atención Primaria de la Salud.
- f) Realizar talleres con agentes multiplicadores (buenas prácticas, higiene y seguridad, cocina saludable, etc.)
- g) Realizar encuentros de capacitación interdisciplinarios con profesionales o miembros del equipo de salud.
- h) Crear espacios para la capacitación de micros emprendedores productivos y de acciones comunitarias.
- i) Diseñar y ejecutar intervenciones de Educación al consumidor.

II) Área Clínica

- a) Interactuar con los equipos de salud de las instituciones.
- b) Elaborar diagnósticos institucionales en forma completa.

- c) Planificar menús dietoterápicos (según normas de la institución o departamentos de nutrición de cada entidad).
- d) Realizar recorridos de sala, reconociendo casos y sujetos considerando a la persona como una unidad tridimensional.
- e) Realizar seguimientos y estudios de sujetos según diferentes patologías, considerando tratamientos nutricionales acordes.
- f) Resolver y presentar casos clínicos, conclusiones y experiencias en ateneos o talleres integrando los conocimientos previos con la orientación de los docentes o profesionales a cargo.
- g) Realizar actividades de consultoría y elaboración de planes individuales de alimentación.
- h) Aportar conocimientos para el asesoramiento y educación alimentaria- nutricional, en base a discusiones y resoluciones individuales y/o grupales
- i) Conocer las tendencias de la alimentación colectiva, los sistemas, equipamientos y productos utilizados, control de calidad, selección de dietas adecuadas y aplicación de la legislación vigente.
- j) Aplicar herramientas de sondeo y evaluación para valorar la eficacia de las acciones puestas en práctica en cada plan de cuidados y asistencia nutricional.
- k) Elaborar y participar en el desarrollo de programas de educación sanitaria para el paciente y la familia

III) Área Servicios de alimentación/Industria:

- a) Realizar actividades inherentes al servicio de alimentación (cálculos, estimación y pesaje de alimentos; confección de planillas diarias, etc.).
- b) Lectura y conocimiento de Pliegos de condiciones. Servicios de racionamiento en

cocido.

c) Recorrer y utilizar habitualmente instalaciones y equipamiento gastronómico.

Sectorización.

d) Intervenir y trabajar con los recursos humanos en el Servicio de Alimentación.

e) Manipulación de alimentos. Pesaje, servido.

f) Acompañar el momento del servido.

g) Estudio y formulación de Alimentación Enteral y parenteral. Participación en la realización y distribución de fórmulas artesanales y/o comerciales.

h) Colaboración en tareas administrativas.

IV) Área investigación

a) Indagar sobre hábitos alimentarios, disponibilidad y acceso a los alimentos, distribución intrafamiliar de alimentos, costo de la canasta básica de alimentos, etc. que sirvan de insumo a posteriores intervenciones educativas.

b) Realizar relevamientos de datos y estadística de situaciones epidemiológicas en las comunidades donde se realiza la práctica.

c) Controlar y valorar nutricionalmente a diferentes poblaciones observadas (niños, adolescentes, adultos, embarazadas, y ancianos).

d) Intervenir (siempre con la guía del docente tutor) en estudios de formulación de productos alimenticios, producción, manejo y conservación de alimentos, de tipificación y calidad de alimentos.

e) Brindar o aportar asesoramiento técnico en las reglamentaciones de productos alimenticios.

Evaluación de Alumnos Regulares

Forma de evaluación:

Los alumnos podrán aspirar a la condición de REGULARES, siendo los requisitos a cumplir los siguientes:

Los seminarios mensuales y/o trimestrales y las actividades prácticas son de carácter obligatorio, debiendo acreditar el 80% de asistencia al período de práctica a través de la ficha personal de asistencia.

Acreditar las 300 hs exigidas por el plan de estudios de la carrera (Prácticas propiamente dichas y asistencia a seminarios)

Acreditar asistencia al 80% de las actividades que integren la formación complementaria a través de la libreta de trabajos prácticos.

Valoración de los docentes o profesionales a cargo del proceso de prácticas con más de 60% del puntaje total, en cada instancia (primer y segundo cuatrimestre).

Los alumnos que cumplan con los requisitos anteriormente expuestos serán regulares y podrán acceder a una evaluación final completa del contenido curricular en un turno de examen. La evaluación será en forma oral, coloquial, siendo la misma una instancia de integración de los contenidos teóricos y prácticos trabajados durante el año; teniendo como base para la misma el informe final individual. El examen final se aprobará con un mínimo de 60 puntos/100.

Evaluación de Alumnos Libres:

No se contempla esta situación

Evaluación Alumnos Oyentes:

No se contempla esta situación

ANEXO B1**Cuestionario de expectativas respecto a la Práctica Profesional (PP). Cohorte 2017****Licenciatura en Nutrición. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas****Universidad Nacional del Litoral**

Estimados Alumnos: este cuestionario tiene como finalidad indagar sus expectativas de la Práctica Profesional (PP) en la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) - Universidad Nacional del Litoral (UNL). El mismo está enmarcado en la tesis final del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, realizado por la profesora Adjunta de la cátedra Práctica Profesional. AGRADECEMOS SU RESPUESTA antes del 8 de mayo de 2017. (Fecha de encuentro de PP)

Datos Personales:

Dirección de correo electrónico:

Apellido y nombre:

Edad:

Sexo:

Año de Ingreso a la Carrera:

I- Sobre los objetivos y la organización

1-¿Cuál es su opinión de la planificación de la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N				
	S/NC				
Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio.					
La información sobre el programa es suficiente.					
La explicación del plan de trabajo es adecuada.					
Lo informado sobre la evaluación, es conveniente.					
El horario es adecuado					

Fundamente sus respuestas:

2-Los objetivos de la PP deben considerar los diferentes roles que el Licenciado en Nutrición (LN) puede desempeñar en su tarea profesional. ¿Qué roles piensa que deberían priorizarse en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	NS/N				
	C				
Educación-Comunicación					
Servicios de alimentación					
Clínica					
Industria					
Investigación					

Fundamente sus respuestas:

II- Sobre los contenidos de la PP

1- ¿Conoce los contenidos de la PP? Si – No

Mencione algunos

2- Con respecto a los contenidos de la PP, ¿cuáles son sus expectativas? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N				
	S/NC				
1. Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos					
2. Complementar la teoría con la práctica					
3. Aportar nuevos conocimientos a la formación académica					
4. Adaptar los contenidos de las asignaturas anteriores a la realidad de cada centro de PP					
5. Actualizar contenidos de asignaturas cursadas anteriormente					
6. Capacitar para ejercer profesionalmente					
7. Conocer realmente la actividad profesional					

8. Aproximar a escenarios profesionales						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

3- Con respecto a las asignaturas cursadas previamente, ¿cuáles se relacionan con cada área? Mencione al menos 3 en cada una de ellas.

- a) Educación- Comunicación:
- b) Servicio de Alimentación:
- c) Clínica:
- d) Industria:
- e) Investigación:

Fundamente sus respuestas:

4- De las asignaturas planteadas anteriormente mencione 3 contenidos esenciales, que piensa serán importantes en cada área de la PP.

- a) Educación- Comunicación:
- b) Servicio de Alimentación:
- c) Clínica:
- d) Industria:
- e) Investigación:

Fundamente sus respuestas:

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

1- ¿Cuál es la fuente de información que considera importante para estudiar durante la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Fuentes	S/NC	1	2	3	4	5
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)						
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor						
3. Apuntes o fotocopias de compañeros						

4. Guías y trabajos prácticos						
5. Recursos audiovisuales (Ej.: documentales)						
6. Internet						
7. Artículos de revistas científicas						
8. Diarios y revistas de divulgación						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

2- ¿Qué estrategias didácticas espera que se utilicen en cada área de PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Educación-Comunicación	S/NC	1	2	3	4	5
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Revisiones bibliográficas						
8. Juegos						
9. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
10. Campañas de divulgación para la ciudadanía						
11. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Servicios de Alimentación	NS/N C	1	2	3	4	5
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)						
8. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Clínica	S/NC	1	2	3	4	5
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Revisión Bibliográfica						
7. Jornadas de capacitación						
8. Discusión de casos, ateneos						
9. Elaboración de dietas						
10. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes,						

alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)							
11. Otra/s. Mencione cuál/es:							

Fundamente sus respuestas:

Industria	S/NC	N					
1. Clases expositivas							
2. Talleres							
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)							
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)							
5. Jornadas interdisciplinarias							
6. Jornadas de capacitación							
7. Trabajo en laboratorios							
8. Diseño y formulación de alimentos							
9. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)							
10. Control de calidad							
11. Análisis sensorial de los alimentos o productos							
12. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)							
13. Otra/s. Mencione cuál/es:							

Fundamente sus respuestas:

Investigación	S/NC	N					
1. Clases expositivas							
2. Talleres							
3. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)							

4. Jornadas interdisciplinarias						
5. Jornadas de capacitación						
6. Revisión Bibliográfica						
7. Trabajo en laboratorios						
8. Diseño y formulación de alimentos						
9. Diseño de proyectos de investigación						
10. Redacción de papers o artículos científicos						
11. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
12. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

3- ¿Qué otras actividades le gustaría desarrollar en cada área?

- a) Actividades del área Educación Comunicación:
- b) Actividades del área Servicio de Alimentación:
- c) Actividades del área Clínica:
- d) Actividades del área Investigación:
- e) Actividades en Industria:

Fundamente sus respuestas:

IV- Sobre los tutores y los docentes

1- Con respecto al rol del Tutor en las instituciones de cada área, manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	^N				
1. Que acompañe y explique con claridad						
2. Que sea ordenado y sistemático en sus actividades profesionales, para facilitar el seguimiento						

3. Que demuestre, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeña						
4. Que se muestre comprometido						
5. Que sea flexible y abierto a sus iniciativas						
6. Que sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa del practicante						
7. Que transmita entusiasmo e interés por la LN						
8. Que acompañe permanentemente						
9. Que se muestre dispuesto a colaborar en caso de que surjan dificultades en el desarrollo de la PP						
10. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

2- Con respecto al rol del docente de la PP de FBCB, manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	1	2	3	4	5
1. Que clarifique la importancia de los contenidos de la PP						
2. Que procure adaptarse a la preparación previa de su alumnado						
3. Que transmita interés por la PP y por la LN						
4. Que explique la organización y desarrollo de la PP						
5. Que sea el nexo entre las instituciones de cada área y FBCB.						
6. Que escuche, acompañe e intervenga en caso de dificultades con el desarrollo de la PP						
7. Que esté dispuesto y atienda correctamente los horarios de consulta en espacios establecidos						
8. Que brinde información, asesoramiento disciplinar y específico en caso de ser necesario						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

V- Con respecto a la Evaluación

1- Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	1	2	3	4	5
1. El método de evaluación del curso está claro desde el principio						
2. La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados						
3. Que el modo en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)						
4. El método de evaluación es justo						

Fundamente sus respuestas:

2- Según su opinión, ¿Qué competencias deberían ser evaluadas durante su desempeño en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Competencias intelectuales	NS /NC	1	2	3	4	5
1. Conocimientos teóricos						
2. Análisis						
3. Síntesis						
4. Valoración crítica						
5. Solución de problemas						
Fundamente brevemente su elección						

Fundamente sus respuestas:

Competencias de organización	S/NC	1	2	3	4	5
1. Trabajar independientemente						
2. Iniciativa						
3. Gestión del tiempo						

Fundamente brevemente su elección							
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Fundamente sus respuestas:

Competencias de comunicación	S/NC	N					
1. Oral							
2. Escrita							
3. Utilización de recursos disponibles (tecnológicos, audiovisuales)							
Fundamente brevemente su elección							

Fundamente sus respuestas:

Competencias interpersonales	S/NC	N					
1. Trabajar con otros							
2. Motivar a compañeros, profesionales							
3. Motivar a pacientes							
4. Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones							

Fundamente sus respuestas:

ANEXO B2**Cuestionario de expectativas respecto a la Práctica Profesional (PP). Tutores-****Docentes Universitarios 2017****Licenciatura en Nutrición. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas****Universidad Nacional del Litoral**

Estimados Tutores y Docentes de Práctica Profesional: este cuestionario tiene como finalidad **indagar sus expectativas de la Práctica Profesional (PP)** en la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) - Universidad Nacional del Litoral (UNL). El mismo está enmarcado en la tesis final del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, realizado por la profesora adjunta de la cátedra Práctica Profesional. **AGRADECEMOS SU RESPUESTA** antes del 25 de agosto de 2017.

Datos Personales:

Dirección de correo electrónico:

Edad:

Sexo:

Profesión:

Área en la que se desempeña:

Año en que comenzó a realizar actividades de tutoría para la PP:

I- Sobre los objetivos y la organización

1-¿Cuál es su opinión de la planificación de la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	N				
1. Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio.						
2. La información sobre el programa es suficiente.						
3. La explicación del plan de trabajo es adecuada.						
4. Lo informado sobre la evaluación, es conveniente.						

5. El horario es adecuado						
---------------------------	--	--	--	--	--	--

Fundamente sus respuestas:

2-Los objetivos de la PP deben considerar los diferentes roles que el Licenciado en Nutrición (LN) puede desempeñar en su tarea profesional. ¿Qué roles piensa que deberían priorizarse en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	NS/N C					
1. Educación-Comunicación						
2. Servicios de alimentación						
3. Clínica						
4. Industria						
5. Investigación						

Fundamente sus respuestas:

II- Sobre los contenidos de la PP

- 1-¿Conoce los contenidos de la PP? Si – No- Mencione algunos:
2. ¿Piensa que es importante el conocimiento de los contenidos? Si- No ¿Por qué?
3. ¿Conoce el reglamento de PP? Si- No.
4. ¿Piensa que es importante participar en el diseño y seguimiento del plan de PP? Si- No ¿Por qué?

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

1- ¿Cuál es la fuente de información que considera importante para estudiar durante la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Fuentes	S/NC	N				
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)						
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor						

3. Apuntes o fotocopias de compañeros						
4. Guías y trabajos prácticos						
5. Recursos audiovisuales (Ej.: documentales)						
6. Internet						
7. Artículos de revistas científicas						
8. Diarios y revistas de divulgación						
9. Información oral aportada por profesores y/o tutores						
10. Transmisión oral de experiencias profesionales por parte de profesores y/o tutores						
11. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

2- ¿Qué estrategias didácticas espera que se utilicen en cada área de PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Educación-Comunicación	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Revisiones bibliográficas						
8. Juegos						
9. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						

10. Campañas de divulgación para la ciudadanía						
11. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Servicios de Alimentación	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)						
8. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Clínica	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Revisión Bibliográfica						
7. Jornadas de capacitación						

8. Discusión de casos, ateneos							
9. Elaboración de dietas							
10. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)							
11. Otra/s. Mencione cuál/es:							

Fundamente sus respuestas:

Industria	S/NC	N					
1. Clases expositivas							
2. Talleres							
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)							
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)							
5. Jornadas interdisciplinarias							
6. Jornadas de capacitación							
7. Trabajo en laboratorios							
8. Diseño y formulación de alimentos							
9. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)							
10. Control de calidad							
11. Análisis sensorial de los alimentos o productos							
12. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)							
13. Otra/s. Mencione cuál/es:							

Fundamente sus respuestas:

Investigación	S/NC	N					

1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
4. Jornadas interdisciplinarias						
5. Jornadas de capacitación						
6. Revisión Bibliográfica						
7. Trabajo en laboratorios						
8. Diseño y formulación de alimentos						
9. Diseño de proyectos de investigación						
10. Redacción de papers o artículos científicos						
11. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
12. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

IV. De las Funciones del Tutor

Valore sus expectativas sobre la importancia de realizar las siguientes funciones generales de tutores con los alumnos. Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N					
	S	4	3	2	1	0
1. Estar disponible para los alumnos						
2. Facilitar al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a la documentación de la instancia						
3. Integrar al alumno en el centro- Institución						
4. Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica						
5. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno						

6. Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza						
7. Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP						
8. Tener en cuenta los recursos disponibles, así como las dificultades para realizar la PP						
9. Establecer el nexo entre el centro de PP y la facultad						
10. Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno						
11. Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica						
12. Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros.						
13. Ayudar al alumno analizar y evaluar sus competencias (rol del licenciado)						
14. Evaluar al alumno						
15. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

V De las funciones del Docente

Con respecto al vínculo con los docentes del espacio curricular y universidad. Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N S/NC					
1. Comunicarse periódicamente con los docentes de PP (al menos 1 vez al mes)						
2. Participar de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente (encuentros, seminarios, trabajos prácticos, actividades de extensión).						
3. Relacionarse con el resto de los profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno						
4. Vincularse con los tutores de otros centros de PP						
5. Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumno						

Fundamente sus respuestas:

VI. De las relaciones con el alumnado de PP

Con respecto al vínculo con el alumno que realice su PP en su centro o institución; valore sus expectativas. Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5.

El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados: Ud. espera que el alumno:	N S/NC					
1. Tenga actitud positiva hacia la realización de las actividades						
2. Maneje con solidez conocimientos teóricos						
3. Aplique en la PP conceptualizaciones oportunas (intervención)						
4. Tenga iniciativa y creatividad en las actividades propuestas						
5. Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejen con cierta independencia, empatía, profesionalismo.						
6. Se responsabilice con el cumplimiento de las tareas encomendadas.						
7. Otras: mencione cuales						

Fundamente sus respuestas:

VII- Con respecto a la Evaluación

1- Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N S/NC					
1. El método de evaluación del curso está claro desde el principio						
2. La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados						
3. Que el modo en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)						
4. El método de evaluación es justo						

Fundamente sus respuestas:

2- Según su opinión, ¿Qué competencias deberían ser evaluadas durante su desempeño en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Competencias intelectuales	N S/NC					

1. Conocimientos teóricos						
2. Análisis						
3. Síntesis						
4. Valoración crítica						
5. Solución de problemas						

Fundamente sus respuestas:

Competencias de organización	S/NC	N				
1. Trabajar independientemente						
2. Iniciativa						
3. Gestión del tiempo						

Fundamente sus respuestas:

Competencias de comunicación	S/NC	N				
1. Oral						
2. Escrita						
3. Utilización de recursos disponibles (tecnológicos, audiovisuales)						

Fundamente sus respuestas:

Competencias interpersonales	S/NC	N				
1. Trabajar con otros						
2. Motivar a compañeros, profesionales						
3. Motivar a pacientes						
4. Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones						

Fundamente sus respuestas:

ANEXO C1

Cuestionario de Percepciones respecto a la Práctica Profesional (PP). Cohorte 2017**Licenciatura en Nutrición. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas****Universidad Nacional del Litoral**

Estimados Alumnos: este cuestionario tiene como finalidad indagar **las percepciones luego del período 2017 de Práctica Profesional (PP)** en la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) - Universidad Nacional del Litoral (UNL). El mismo está enmarcado en la tesis final del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, realizado por la profesora Adjunta de la cátedra Práctica Profesional. **AGRADECEMOS SU RESPUESTA** antes de 23 de diciembre de 2017.

Datos Personales:

Dirección de correo electrónico:

Apellido y nombre:

Edad:

Sexo:

Año de Ingreso a la Carrera:

I- Sobre los objetivos y la organización

1-¿Cuál es su opinión sobre realizado en la PP, de acuerdo a los objetivos planteados por la cátedra? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N				
	S/NC				
1. Los objetivos de la asignatura fueron comprendidos y a través de las propuestas fueron alcanzados.					
2. La información sobre el programa fue suficiente.					
3. La información sobre el plan de trabajo fue adecuada					
4. La información sobre la evaluación fue conveniente.					
5. El horario fue el adecuado					

En caso de ser necesario, fundamente sus respuestas:

2-Los objetivos de la PP deben considerar los diferentes roles que el Licenciado en Nutrición (LN) puede desempeñar en su tarea profesional. ¿Qué roles fueron priorizados en la PP que

usted realizó? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	NS/N C					
1. Educación-Comunicación						
2. Servicios de alimentación						
3. Clínica						
4. Industria						
5. Investigación						

Fundamente su respuesta:

II- Sobre los contenidos de la PP

1- Con respecto a los contenidos de la PP, ¿cuáles fueron contemplados? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	N				
1. Contacto con la realidad y adecuación a los contextos						
2. Complemento de la teoría con la práctica						
3. Nuevos conocimientos a la formación académica						
4. Ajuste de los contenidos de las asignaturas anteriores a la realidad de cada centro de PP						
5. Actualización de contenidos de asignaturas cursadas anteriormente						
6. Capacitación para ejercer profesionalmente						
7. Conocimiento realmente la actividad profesional						
8. Aproximación a escenarios profesionales						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

2- ¿De qué asignatura de la carrera, obtuvo contenidos, información y actividades?

- a) Educación- Comunicación:
- b) Servicio de Alimentación:
- c) Clínica:
- d) Industria:
- e) Investigación:

3- Mencione los contenidos que más utilizó durante el desarrollo de su PP en cada área de la PP.

- a) Educación- Comunicación:
- b) Servicio de Alimentación:
- c) Clínica:
- d) Industria:
- e) Investigación:

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

1- ¿De las fuentes de información presentadas marque las más utilizadas durante la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Fuentes	S/NC	N					
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)							
2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor							
3. Apuntes o fotocopias de compañeros							
4. Guías y trabajos prácticos							
5. Recursos audiovisuales (Ej.: documentales)							
6. Internet							
7. Artículos de revistas científicas							
8. Diarios y revistas de divulgación							

9. Otra/s. Mencione cuál/es:							
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Fundamente sus respuestas:

2- ¿Qué estrategias didácticas utilizó con mayor frecuencia en cada área de PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Educación-Comunicación	S/NC	^N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Revisiones bibliográficas						
8. Juegos						
9. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
10. Campañas de divulgación para la ciudadanía						
11. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Servicios de Alimentación	S/NC	^N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						

5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)						
8. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Clínica	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Revisión Bibliográfica						
7. Jornadas de capacitación						
8. Discusión de casos, ateneos						
9. Elaboración de dietas						
10. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
11. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Industria	S/NC	N				
1. Clases expositivas						

2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Trabajo en laboratorios						
8. Diseño y formulación de alimentos						
9. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)						
10. Control de calidad						
11. Análisis sensorial de los alimentos o productos						
12. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
13. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Investigación	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
4. Jornadas interdisciplinarias						
5. Jornadas de capacitación						
6. Revisión Bibliográfica						
7. Trabajo en laboratorios						
8. Diseño y formulación de alimentos						

9. Diseño de proyectos de investigación						
10. Redacción de papers o artículos científicos						
11. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
12. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

3- ¿Qué actividades no pudo desarrollar en cada área?

- a) Actividades del área Educación Comunicación:
- b) Actividades del área Servicio de Alimentación:
- c) Actividades del área Clínica:
- d) Actividades del área Investigación:
- e) Actividades en Industria:

IV- Sobre los tutores y los docentes

1- Con respecto al rol del Tutor en las instituciones de cada área, manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	1	2	3	4	5
1. Acompañó y explicó con claridad						
2. Fue ordenado y sistemático en sus actividades profesionales, para facilitar el seguimiento						
3. Demostró, con sus explicaciones, dominio del área donde se desempeña						
4. Se mostró comprometido						
5. Fue flexible y abierto a sus iniciativas						
6. Fue receptivo y tuvo en cuenta la preparación previa del practicante						
7. Transmitió entusiasmo e interés por la LN						
8. Acompañó permanentemente						

9. Estuvo dispuesto a colaborar en las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la PP						
---	--	--	--	--	--	--

2- Con respecto al rol del docente de la PP de FBCB, manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	1	2	3	4	5
1. Clarificó la importancia de los contenidos de la PP						
2. Procuró adaptarse a la preparación previa de su alumnado						
3. Transmitió interés por la PP y la LN						
4. Explicó la organización y desarrollo de la asignatura						
5. Fue nexo entre las instituciones de cada área y FBCB						
6. Escuchó, acompañó e intervino en caso de dificultades en el desarrollo de la PP						
7. Estuvo dispuesto y atendió correctamente los horarios de consulta en espacios establecidos						
8. Brindó asesoramiento disciplinar y específico						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

V- Con respecto a la Evaluación

1- Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	1	2	3	4	5
1. El método de evaluación del curso fue claro						
2. La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados						
3. La evaluación fue adecuada y guardó relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)						
4. El método de evaluación fue justo						

Fundamente sus respuestas:

2- Según su opinión y percepción, ¿Qué competencias fueron evaluadas durante su desempeño en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Competencias intelectuales	NS/ NC					
1. Conocimientos teóricos						
2. Análisis						
3. Síntesis						
4. Valoración crítica						
5. Solución de problemas						

Competencias de organización	NS/ NC					
1. Trabajar independientemente						
2. Iniciativa						
3. Gestión del tiempo						

Competencias de comunicación	S/NC^N					
1. Oral						
2. Escrita						
3. Utilización de recursos disponibles (tecnológicos, audiovisuales)						

Competencias interpersonales	S/NC^N					
1. Trabajar con otros						
2. Motivar a compañeros, profesionales						

3. Motivar a pacientes						
4. Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones						

Fundamente sus respuestas:

ANEXO C2

Cuestionario de Percepciones respecto a la Práctica Profesional (PP)**Tutores – Docentes 2017****Licenciatura en Nutrición. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.****Universidad Nacional del Litoral**

Estimados Tutores y Docentes de Práctica Profesional: este cuestionario es la segunda instancia del trabajo y tiene como finalidad **conocer las percepciones luego del período 2017 de Práctica Profesional (PP)** en la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) - Universidad Nacional del Litoral (UNL). El mismo está enmarcado en la tesis final del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, realizado por la profesora adjunta de la cátedra Práctica Profesional. **AGRADECEMOS SU PRONTA RESPUESTA.**

Datos Personales:

Dirección de correo electrónico:

Edad:

Sexo:

Profesión:

Área en la que se desempeña:

Número de alumno que orientó en su PP en 2017:

I- Sobre los objetivos y la organización

Según lo realizado en las tres rotaciones en este período de PP ¿Cuál es su opinión sobre el cumplimiento de los siguientes aspectos?, manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N				
	S/NC				
1. Los objetivos de la asignatura fueron cumplidos.					
2. La información sobre el programa fue suficiente.					
3. El plan de trabajo fue adecuado.					

4. El sistema de evaluación fue conveniente.						
5. El horario fue el adecuado						

Fundamente sus respuestas:

2-¿Qué roles se priorizaron en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	NS/N C					
1. Educación-Comunicación						
2. Servicios de alimentación						
3. Clínica						
4. Industria						
5. Investigación						

Fundamente sus respuestas:

II- Sobre los contenidos de la PP

1-¿Pudo desarrollar los contenidos de la PP que se mencionan en el programa de PP? Si – No

2- ¿Cuáles piensa que faltó desarrollar?

3. ¿Utilizó el reglamento de PP? Si- No.

4. ¿Pudo aportar alguna sugerencia al desarrollo de la PP? Si- No ¿Por qué?

III- Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP

1- ¿Cuáles de las fuentes de información pudo utilizar con mayor frecuencia durante la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Fuentes	S/NC	N				
1. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)						

2. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor						
3. Apuntes o fotocopias de compañeros						
4. Guías y trabajos prácticos						
5. Recursos audiovisuales (Ej.: documentales)						
6. Internet						
7. Artículos de revistas científicas						
8. Diarios y revistas de divulgación						
9. Información oral aportada por profesores y/o tutores						
10. Transmisión oral de experiencias profesionales por parte de profesores y/o tutores						
11. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

2- ¿Qué estrategias didácticas se utilizaron en cada área de PP? Marque las correspondientes al área en que Ud. Se desempeña. Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Educación-Comunicación	S/NC	1	2	3	4	5
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Revisiones bibliográficas						
8. Juegos						

9. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
10. Campañas de divulgación para la ciudadanía						
11. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Servicios de Alimentación	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						
5. Jornadas interdisciplinarias						
6. Jornadas de capacitación						
7. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)						
8. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
9. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Clínica	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)						
4. Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)						

5. Jornadas interdisciplinarias							
6. Revisión Bibliográfica							
7. Jornadas de capacitación							
8. Discusión de casos, ateneos							
9. Elaboración de dietas							
10. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)							
11. Otra/s. Mencione cuál/es:							

Fundamente sus respuestas:

Industria	S/NC	N					
1. Clases expositivas							
2. Talleres							
3. Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)							
4. Tecnologías de información y comunicación (TIC)							
5. Jornadas interdisciplinarias							
6. Jornadas de capacitación							
7. Trabajo en laboratorios							
8. Diseño y formulación de alimentos							
9. Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)							
10. Control de calidad							
11. Análisis sensorial de los alimentos o productos							
12. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes,							

alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
13. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Investigación	S/NC	N				
1. Clases expositivas						
2. Talleres						
3. Tecnologías de información y comunicación (TIC)						
4. Jornadas interdisciplinarias						
5. Jornadas de capacitación						
6. Revisión Bibliográfica						
7. Trabajo en laboratorios						
8. Diseño y formulación de alimentos						
9. Diseño de proyectos de investigación						
10. Redacción de papers o artículos científicos						
11. Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
12. Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

IV. De las Funciones del Tutor

¿Qué funciones generales pudo observar respecto a los tutores, en el período 2017 de PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	S/NC	N				

1. Estar disponible para los alumnos						
2. Facilitar al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a la documentación de la instancia						
3. Integrar al alumno en el centro- Institución						
4. Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica						
5. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno						
6. Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza						
7. Revisar las actividades que realiza el alumno en la PP						
8. Tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para realizar la PP						
9. Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno						
10. Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos a la práctica						
11. Orientar en la elaboración actividades, proyectos, entre otros.						
12. Ayudar al alumno analizar y evaluar sus competencias (rol del licenciado)						
13. Evaluar al alumno						
14. Otra/s. Mencione cuál/es:						

¿Qué propuestas considera oportunas para mejorar los aspectos de mayor debilidad?

V. De las funciones del Docente

Con respecto al vínculo con la institución académica (FBCB), los docentes de PP y otras instituciones, valore sus percepciones. Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N S/NC					
1. Se comunicó periódicamente con los tutores de PP (al menos 1 vez al mes)						
2. Participó de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente (encuentros, seminarios, trabajos prácticos, actividades de extensión).						
3. Se relacionó con el resto de profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno						

4. Se pudo Vincular con los tutores de otros /varios centros de PP						
5. Estableció relaciones con todos los profesionales de los centros, organizaciones, para enriquecer las prácticas del alumno						

¿Qué propuestas considera oportunas para mejorar los aspectos de mayor debilidad?

VI. De las relaciones con el alumnado de PP

Con respecto al vínculo con los alumnos que realizaron su PP; valore sus percepciones. Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados : Ud. observó que los alumnos en su mayoría:	N S/NC					
1. Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades						
2. Manejaron con solidez conocimientos teóricos						
3. Aplicaron en la PP conceptualizaciones oportunas (intervención)						
4. Tuvieron iniciativa y creatividad en las actividades propuestas						
5. Al relacionarse con terceros (pacientes, individuos, grupos) se manejaron con cierta independencia, empatía, profesionalismo.						
6. Se responsabilizaron con el cumplimiento de las tareas encomendadas.						
7. Otras : mencione cuales						

¿Qué puede sugerir como docente de PP para mejorar los aspectos de mayor debilidad?

VII- Con respecto a la Evaluación

1- Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	N S/NC					
1. El método de evaluación del curso fue apropiado						
2. La metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados						

3. La evaluación (observación directa, exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guardó relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)						
4. El método de evaluación es justo						

¿Qué sugiere para próximas evaluaciones? :

2- Según su opinión, ¿Qué competencias pudieron evaluarse durante el desempeño de los alumnos en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Competencias intelectuales	N S/NC					
1. Conocimientos teóricos						
2. Análisis						
3. Síntesis						
4. Valoración crítica						
5. Solución de problemas						

Fundamente sus respuestas:

Competencias de organización	N S/NC					
1. Trabajar independientemente						
2. Iniciativa						
3. Gestión del tiempo						

Fundamente sus respuestas:

Competencias de comunicación	NS/N C	1	2	3	4	5
1. Oral						
2. Escrita						
3. Utilización de recursos disponibles (tecnológicos, audiovisuales)						

Fundamente sus respuestas:

Competencias interpersonales	S/NC	N				
1. Trabajar con otros						
2. Motivar a compañeros, profesionales						
3. Motivar a pacientes						
4. Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones						

Fundamente sus respuestas:

ANEXO D

Guión Entrevista a los Agentes de Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición

De la organización:

1. ¿Conoce Ud. el reglamento de PP? En caso de responder no, proponga acciones para modificar esta situación
2. ¿Qué aportaría desde su función, a la organización de la práctica profesional?
3. ¿Considera importante su participación en la programación y organización de actividades donde se interrelacionen los 3 agentes de la PP? Fundamente.

De los contenidos de la PP y perfil profesional.

4. ¿Qué contenidos piensa no se están desarrollando en el espacio de PP?
5. ¿Qué acciones propone para modificar este aspecto?
6. ¿Cómo o en qué grado cree, la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?
7. ¿Qué opina sobre el perfil del estudiante/profesional que se pretende o debería formar/construir?

De la metodología, recursos y actividades de la PP:

8. ¿Durante la realización de la PP, recurre a fuentes de información que acompañen la formación integral del LN?
9. ¿Cuáles son las actividades más demandadas en el espacio de PP?
10. ¿Pudo incorporar acciones, recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de PP?

Con respecto a los vínculos:

11. Mencione ejemplos de situaciones vividas entre los diferentes agentes de PP.

12. ¿Qué puede aportar desde su opinión para mejorar los vínculos con los agentes de PP?

Con respecto a la Evaluación de Competencias

13. En su función y experiencia: ¿qué evalúa de los alumnos de PP? ¿Qué competencias deberían ser incluidas en la evaluación?

Notas, observaciones, aportes y/o sugerencias que desee brindar para mejorar la PP

.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO E

Desgrabación de Entrevistas

ENTREVISTA ALUMNAS

ENTREVISTA ALUMNA 1 (EA1)

EA1: Realicé las PP en Clínica en el SAMCO de Santo Tomé; Educación en la secretaría de salud de Santo tomé y Servicio de Alimentación en hospital de niños.

De la organización

- ¿Conoce Ud. el reglamento de PP? En caso de responder no, proponga acciones para modificar esta situación.

EA1: Si, lo conozco.

- Entonces, ¿alguna sugerencia para alumnos que a lo mejor no lo conocen o cuáles serían los aportes que se pueden hacer para que esta situación se revierta? **EA1:** Quizás brindar el mismo a fin del año de cuarto, que ya empiecen sabiendo del reglamento o dárselos impreso el primer día de clase de práctica profesional si bien está, hay que refrescarlo.

- ¿Qué aportaría desde su función, a la organización de la práctica profesional?

EA1: En mi experiencia, la organización estuvo bien y siempre tuvo duda estuvieron las clases de consultas y desde mi experiencia parece que está bien la organización bien

- ¿Considera importante su participación en la programación y organización de actividades donde se interrelacionen los 3 agentes de la PP? Fundamente.

EA1: Si podrían hacer sugerencias si bien. Igual no saben cómo funciona después por ahí me parece que si puede aportar más el que ya la hizo porque puede dar visiones distintas a la de las profesoras, o por ahí con sus expectativas uno puede ir modificando sobre la marcha

De los contenidos de la PP y perfil profesional

- ¿Qué contenidos piensa no se están desarrollando en el espacio de PP?

EA1: Cómo organizar la práctica con respecto a los contenidos del perfil profesional. Por lo menos yo que pude hacer las tres áreas. Pero, si hay chicos que no pudieron hacer las tres áreas y se quedan sin ver algunos contenidos.

- ¿Qué acciones propone para modificar este aspecto?

- ¿Cómo o en qué grado cree, la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?

EA1: para modificar, afectar a más lugares de los que hay; pocos servicios ya que para mí es una de las más importantes.

- ¿Qué opina sobre el perfil del estudiante/profesional que se pretende o debería formar/construir?

EA1: Creo que se puede trabajar otro tipo de perfil: en laboratorio. Pero los demás están buenos y se trabaja bien.

De la metodología, recursos y actividades de la PP

- ¿Durante la realización de la PP, recurre a fuentes de información que acompañen la formación integral del LN?

EA1: Más que nada las guías. Por ahí las guías de alimentación para población infantil; la guía de alimentación para la población general. Porque el resto de la bibliografía se trabaja en nutrición en situaciones patológicas para clínica; de servicio también se trabaja así que más que nada las guías que están a disposición de la ASSAL.

- ¿Cuáles son las actividades más demandadas en el espacio de PP?

EA1: Los recursos didácticos para hacer educación, si bien en clínica y servicio son necesarios, en estos lugares necesitamos más tiempo dedicarles o bien no se ve bien, el uso de material “diferente” quedamos con lo ya conocido. Al no haber demanda de recursos o actividades diferentes, hay poco material.

- ¿Pudo incorporar acciones, recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de

PP?

EA1: Se pudo incorporar acciones o recursos. La ludoteca es una de las herramientas más lindas que estamos utilizando en la cátedra para no gastar tanto y todos los compañeros tienen acceso.

Con respecto a los vínculos

- Mencione ejemplos de situaciones vividas entre los diferentes agentes de PP.

EA1: No yo particularmente no tuve situaciones negativas o igual si me sentía muy contenida por los docentes Así que si la hubiese tenido con gente que se puede echar las fácilmente íbamos de las dificultades y se puede mejorar esos vínculos en el caso de por ejemplo por eso sino te pasó a vos que sepas que haya pasado con otra con otro de los alumnos y hay lugares de práctica que si son muy problemáticos y yo debería de no seguir mandando los chicos. Pero por una cuestión de tener una mala experiencia que sabes no se la se la termina agarrando con esta área y realidades por una mala experiencia. No porque no nos gusta pero no el resto .Me parece que hay bastante apoyo si hay algún problema se puede solucionar o se puede charlar y por último y con respecto a la evaluación en tu experiencia.

Con respecto a la Evaluación de Competencias

- En su función y experiencia: ¿qué evalúa de los alumnos de PP? ¿Qué competencias deberían ser incluidas en la evaluación?

EA1: La evaluación de parte de los tutores y de la cátedra me parece bastante completa. Se consideran muchos los vínculos con compañeros y otros participantes de la Práctica.

- ¿Tiene algún aporte sugerencia con respecto a la evaluación?

EA1: El alumno podría realizar una autoevaluación anónima, ya que uno se sincera más fácil y puede comentar vivencias, ansiedades y miedos pasados en la PP.

ENTREVISTA ALUMNA 2 (EA2)

EA2: realicé mis prácticas en los jardines a través de proyectos de extensión, en el hospital protomédico y en comunidad COM CAIA.

De la organización

- ¿Conoce Ud. el reglamento de PP? En caso de responder no, proponga acciones para modificar esta situación

EA2: No, lo desconozco. Supe que había cosas que no se podían hacer durante las prácticas pero por advertencia de las docentes. Seguramente estuvo a disposición el reglamento pero no recuerdo haberlo leído. Tal vez sería útil realizar un pequeño trabajo práctico en relación a este tema.

- ¿Qué aportaría desde su función, a la organización de la práctica profesional?

EA2: Tal vez propondría que se comiencen con mayor anterioridad en la carrera (desde cuarto año por ejemplo) pero entiendo que también se necesitarían más lugares de prácticas. Una idea sería que cada alumno se consiga su propio lugar de prácticas (por lo menos en el cuarto año) como sé que sucede en otras carreras como en arquitectura

- ¿Considera importante su participación en la programación y organización de actividades donde se interrelacionen los 3 agentes de la PP? Fundamente

EA2: Sería importante pero no fundamental, ya que el alumno probablemente desconozca y no pueda debatir sobre muchos aspectos que competen a las mismas.

De los contenidos de la PP y perfil profesional

- ¿Qué contenidos piensa no se están desarrollando en el espacio de PP?

EA2: Como abordar casos en diferentes poblaciones etarias, la parte pedagógica de la educación nutricional.

- ¿Qué acciones propone para modificar este aspecto?

EA2: Comenzar con las prácticas profesionales con mayor anterioridad para poder disponer de más tiempo para abordar estas temáticas

- ¿Cómo o en qué grado cree, la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?

EA2: Todo depende del lugar de prácticas que te asignen, es decir si permiten exponerte o te dejen en un lugar más sumiso. En mi caso, mis prácticas me formaron altamente en mi forma de relacionarme con los pacientes y reinventarme en muchos casos, pero sé que eso fue así porque mis directoras de prácticas me lo posibilitaron.

- ¿Qué opina sobre el perfil del estudiante/profesional que se pretende o debería formar/construir?

EA2: El perfil debe ser siempre un perfil empático, capaz de poder desestructurarse para poder atender de la mejor manera los casos que salen de los libros.

De la metodología, recursos y actividades de la PP

- ¿Durante la realización de la PP, recurre a fuentes de información que acompañen la formación integral del LN?

EA2: Si

- ¿Cuáles son las actividades más demandadas en el espacio de PP?

EA2: Las actividades relacionadas a la educación alimentaria en lugares educativos.

- ¿Pudo incorporar acciones, recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de PP?

EA2: Si, recurrir a las profesionales para aclarar dudas, consultar con compañeros.

Con respecto a los vínculos

- Mencione ejemplos de situaciones vividas entre los diferentes agentes de PP.

EA2: En los jardines donde aplicábamos talleres, recuerdo una maestra que se la pasaba gritándoles a los nenes y no nos dejaba dar el taller de forma tranquila con mi compañera.

Otra situación que recuerdo es estar recorriendo las calles de la comida Com Caia con mi compañera en las prácticas del Hosp. Protomédico y patinarnos hasta casi quedar en el suelo porque había llovido y todo era un barrial impresionante.

Recuerdo la primera vez que recorrí las habitaciones del hospital de niños, y vi situaciones realmente movilizadoras que te hacen replantearse muchas cosas.

- ¿Qué puede aportar desde su opinión para mejorar los vínculos con los agentes de PP?

EA2: Tal vez que sigan juntos desde la primera hasta la última rotación, para poder afianzar los vínculos, aunque también esta buena la rotación de practicantes para poder ir conociendo a otras personas.

Con respecto a la Evaluación de Competencias

- En su función y experiencia: ¿qué evalúa de los alumnos de PP? ¿Qué competencias deberían ser incluidas en la evaluación?

EA2: Debería incluirse la capacidad de ser empáticos con los pacientes o la población de trabajo a través de una encuesta a los mismos. También la capacidad de resolución de problemas, o la originalidad o los ingenios en la planificación de las actividades.

- Notas, observaciones, aportes y/o sugerencias que desee brindar para mejorar la PP.

EA2: Que comiencen con mayor anterioridad en la carrera.

Que se luche por darle mayor lugar de participación al practicante en aquellos lugares en donde no se lo incluye demasiado en el lugar de práctica.

ENTREVISTA ALUMNA 3 (EA3)

De la organización

- ¿Conoce Ud. el reglamento de PP? En caso de responder no, proponga acciones para modificar esta situación.

EA3: Levemente, descargué el documento y lo leí, pero no lo recuerdo.

- ¿Qué aportaría desde su función, a la organización de la práctica profesional?

EA3: Mayor cantidad de rotaciones, en diferentes instituciones, para poder conocer diferentes manejos de estas.

- ¿Considera importante su participación en la programación y organización de actividades donde se interrelacionen los 3 agentes de la PP? Fundamente.

EA3: Sí, es muy importante la interrelación ya que permite integrar mejor los conocimientos de una forma práctica y aprender así cosas que de otro modo no se logran.

De los contenidos de la PP y perfil profesional

- ¿Qué contenidos piensa no se están desarrollando en el espacio de PP.?

EA3: Formulación y desarrollo de alimentos. Una mayor participación en la industria me parece fundamental para reclamar un espacio de trabajo que los licenciados en nutrición no están acostumbrados a desarrollar pero que son aptos y fundamentales para las nuevas tendencias de mercado, ofreciendo así desde la carrera, una mirada que genere un impacto positivo en la salud de la población.

También sería interesante incorporar otra rotación en la que pueda desarrollar mejor el análisis de los alimentos.

- ¿Qué acciones propone para modificar este aspecto?

EA3: Mayor relación con las industrias locales y aledañas.

- ¿Cómo o en qué grado cree, la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?

EA3: Contribuye muchísimo ya que es el primer contacto que tienen los alumnos con el mundo laboral, ayuda a aprender de jerarquías, interrelacionarse con pacientes, contribuye al fogeo de los mismos, y enseña a relacionarse con la carrera de diferentes maneras.

- ¿Qué opina sobre el perfil del estudiante/profesional que se pretende o debería formar/construir?

EA3: Considero que se deben formar profesionales altamente competitivos, con constantes actualizaciones, y que se puedan desarrollar en diferentes áreas de la nutrición.

De la metodología, recursos y actividades de la PP

- ¿Durante la realización de la PP, recurre a fuentes de información que acompañen la formación integral del LN?

EA3: Generalmente libros de texto.

- ¿Cuáles son las actividades más demandadas en el espacio de PP?

EA3: Nutrición clínica y servicio de alimentación.

- ¿Pudo incorporar acciones, recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de PP?

EA3: No.

Con respecto a los vínculos:

- Mencione ejemplos de situaciones vividas entre los diferentes agentes de PP.

EA3: Gran relación con los docentes, con los profesionales tutores, y con los compañeros. En la rotación de clínica, dos estudiantes que realizaban sus PP, de otra facultad me interpellaron sobre recomendaciones dietéticas, negando que yo tuviera razón, la tutora me mando a buscar bibliografía al respecto, al día siguiente asistí con 4 libros que interrelacionaban y justificaban mis conocimientos, por lo que procedí a explicarles por qué era que yo tenía razón. Esta experiencia me ayudo a tener más confianza en mí misma y reclamar respeto por parte de compañeros.

- ¿Qué puede aportar desde su opinión para mejorar los vínculos con los agentes de PP?

EA3: Los docentes siempre se mostraron abiertos y dispuestos. Si he escuchado comentarios respecto de la docente tutora en Paraná (falta de contacto o de respuesta por parte de la docente cuando surgía un problema), pero no fue una experiencia mía.

Con respecto a la Evaluación de Competencias

- En su función y experiencia: ¿qué evalúa de los alumnos de PP? ¿Qué competencias deberían ser incluidas en la evaluación?

EA3: La interrelación con docentes y compañeros y pacientes o educandos, la aplicación de los conocimientos, la presencia, el respeto por los superiores.

ENTREVISTA TUTORAS

ENTREVISTA TUTORA 1 (ET1) Y ENTREVISTA TUTORA 2 (ET2)

Día 12 de abril de 2018. Hora: 10 hs.

ET1- ET2: Lic. En Nutrición de la Fundación Hoy Por Mañana.

- ¿Conocen al reglamento de práctica? y ¿qué podrían aportar para mejorar la organización de la misma?

ET1: El primer día vienen con documentación y allí pedimos el reglamento y otros documentos que aportan.

ET2: A nosotros nos pasa algo, que según la actividad de las alumnas cuando encuentran el ritmo de trabajo ya se tienen que ir; entonces se interfiere en las actividades y bueno en el aprendizaje se ve perjudicado.

ET1: Eso mismo cambiaría, por ahí yo soy de la primera camada donde teníamos dos prácticas. Y entonces eso me parece que es algo que por ahí está bueno para sumar o de que tenga la posibilidad de seguir.

- ¿Consideran importante su participación como tutoras en la organización de actividades donde podamos interrelacionarnos los 3 agentes de PP?

ET2: Yo creo que bastante fundamental el rol del tutor en la construcción del proceso de práctica del alumno; por más que generalmente lo que nosotros pedimos a los practicantes que traigan propuestas nuevas en este centro, por lo menos somos bastante abiertos a las nuevas propuestas, pero intentamos estar todo el tiempo como conduciendo esto, para la relación con los contenidos de la práctica y del perfil profesional.

Piensan en algún contenido que tendrían que desarrollar y no se está desarrollando en esta práctica, teniendo en cuenta que es un centro de desnutrición infantil o de malnutrición.

¿Faltaría algo que no se está desarrollando en lo clínico o educativo?

ET1: ¡Claro! Las alumnas vienen con algunos conocimientos en relación a la evaluación nutricional y en la práctica hay cuestiones técnicas que cuesta. Por ejemplo, cuestiones de antropometría, lo que estamos viendo ese desconocimiento por ese miedo al uso de instrumento de medición y específicamente al niño porque generalmente las profesionales practicantes que vienen no tienen tanta experiencia en niños, este es un momento ideal para acercarse.

- ¿Qué acciones se pueden proponer para modificar esto?

ET1: por ahí lo que se podría dar una mini capacitación previa a las prácticas, porque ocurre que si van a ir a niños o a un servicio es necesario hacer alguna clase primaria; o bien dentro de los seminarios.

Con respecto a esto, se buscan las diferentes actividades. ¿Cuáles proponen?

ET2: Actividades que tienen que ver más con la transferencia del mensaje, del conocimiento; y sobre todo, aspectos actitudinales

- ¿En qué grado creen que la práctica profesional como asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?

ET2: En la PP, se descubre cuál va a ser realmente la nutrición que se viene, el espacio es muy abierto y me parece que ahí es donde uno descubre un poco qué es lo que más le gusta, para lo que está preparado; para qué nació. Entonces me parece que es fundamental, por lo menos en este centro de práctica, el contacto directo tanto sea en la parte educativa como clínica con la con la población. Esto me pasó a mí como practicante y después me ayudó muchísimo al acercamiento de la de la universidad a la “bajaba a tierra”.

- ¿Qué opinan sobre el perfil del estudiante o profesional que se pretende formar?

ET1: En este sentido hay veces que ha tocado personas que han sido más proactivas que otras; yo lo veo bien, pero hay algunas cuestiones actitudinales y no los veo muy preparado

a los alumnos, en cuanto a terreno.

- De la metodología recursos y actividades de la PP durante la realización de la misma, ¿se recurre a fuentes de información o a otros recursos didácticos que ayuden al desarrollo de la práctica?

ET2: Siempre el primer día se les aclaramos y se lo pedimos, que la idea es que ellos vengan con nuevas propuestas, que por ahí estamos cansadas de lo mismo y si vemos que se introducen nuevas tecnologías lo valoramos. Además, intentamos que no se queden en el recurso súper utilizado del taller; si lo que intentamos porque tenemos como varias aristas, sumar metodologías y establecer redes con otros proyectos. Como un lugar de encuentro con la cocina con la municipalidad.

Tratamos de incentivar a que utilicen nuevos conocimientos que traigan cosas hechas de la facultad, que nosotros desconocemos para la aplicación. Trabajar en jornada de capacitación o interdisciplinarias e intentando que participen. Los invitamos a reuniones, que vean como es el trabajo en equipo; que nunca vas a estar solo-por lo menos en este tipo de práctica- uno no trabaja solo, sino que depende del de todos los profesionales. En el caso de la recuperación de un niño con desnutrición intentamos que entiendan, que puedes llegar a ver y visualizar como el trabajo interdisciplinario.

- ¿Cuáles son las actividades más demandadas en este espacio de práctica por los alumnos?

ET2: Las consultas y comentarios en la parte clínica y también el taller educativo.

ET1: Por ejemplo, en el día de hoy con la practicante hacemos cocina casera y a la vez se plantea la educación para la salud. Los practicantes plantean que ya han estado en otro lugar de práctica y tienen idea de la parte educativa, pero generalmente no han estado en contacto con niños. Los estudiantes se motivan más con la parte clínica que estar acá afuera haciendo taller.

- ¿Pudieron incorporar acciones recursos que solucionan las limitaciones durante el trayecto de práctica? En el caso que no se hizo algo, ¿pudieron tratar de solucionarlo?

ET2: Siempre se trata de darle una vuelta de rosca y también por ahí realizamos reuniones externas. Esto genera mucha confianza.

Las docentes de la Universidad (DU) nos llaman para consultar cómo iba todo o para asistir a seminarios. Yo creo que hemos estado presente en algunas reuniones; eso me parece bueno. Por más que a veces es medio difícil reunir a todos por los horarios, pero yo creo que ahí es necesario una instancia de reunión. Lo que se puede sumar es que se realice alguna comunicación por mail o virtual algún tipo de encuesta.

- Con respecto a la evaluación de competencias desde su función y experiencias ¿que se debería evaluar de los alumnos de prácticas?

ET2: Me parece que uno de los temas a evaluar es la actitud y la ganas, la puntualidad la predisposición; después los conocimientos biológicos. Aprender a programar también es importante.

ET2: Como final, quiero decir que pasa en la universidad que las buenas prácticas se tienen al final; entonces por ahí vemos que hay muchas cosas que quedan perdidas.

ENTREVISTA TUTORA 3 (ET3)

Fecha: mayo de 2018. Hora: 11.30 hs

ET3: Soy Licenciada en Nutrición y trabajo en Servicio de Alimentación del Hospital.

- ¿Conoce Ud. el reglamento de PP? En caso de responder no, proponga acciones para modificar esta situación.

ET3: No mucho, solo lo suficiente para lograr un buen entendimiento con las alumnas. Para modificar esto necesito tiempo y charla con las estudiantes.

- ¿Qué aportaría desde su función, a la organización de la práctica profesional?

ET3: Hay como una gran distancia en el momento de hacer las prácticas, con la teoría vista. Es como que uno se tiene que estar un poco sobre las cosas e ir modificando. La práctica en el mismo servicio se da discusión sobre la práctica.

- ¿Considera importante su participación en la programación y organización de actividades donde se interrelacionen los 3 agentes de la PP? Fundamente.

ET3: Es esencial que se hagan actividades donde los tres puedan vincularse si me parece sumamente importante por la misma dinámica. Y por qué bueno porque uno está formando colegas licenciadas en nutrición y la interrelación de las 3 como para que el practicante pueda tener conocimiento y aporte de los vínculos que me parecen sumamente enriquecedores.

De los contenidos de la PP y perfil profesional.

- ¿Qué contenidos piensa no se están desarrollando en el espacio de PP?

ET3: Los que no se están desarrollando en el espacio de prácticas es por la cuestión de tiempo. Facturación es uno. A veces se hace como una guía más o menos y a las practicantes se le va mostrando más o menos los capítulos los contenidos, pero en profundidad no se desarrollan mucho.

- ¿Puede proponer alguna acción para modificar este aspecto?

ET3: Por ahí organizar más mensualmente e incorporar de una manera el manual de procedimientos, dentro de las de la duración de la práctica para que sea algo que se pueda ver con mayor detenimiento

- ¿Cómo o en qué grado cree, la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?

ET3: Como futuro profesional hay actividades que las chicas no ven, la demanda es alta y la rutina horaria hace que la función del Lic. En Nutrición se vea opacada en el servicio.

Entonces por ahí hay que hacer algo e incorporar acciones y recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de la práctica. De hecho, esta limitación de la práctica se van

buscando diferentes estrategias para para solucionar.

- ¿Qué opina sobre el perfil del estudiante/profesional que se pretende o debería formar/construir?

De la metodología, recursos y actividades de la PP:

- Durante la realización de la PP, ¿recurre a fuentes de información que acompañen la formación integral del LN?

ET3: Me parece que sí que, en los trabajos prácticos, utilizar el libro o que por ahí, se pueda aprovechar las clases de consulta me parece sumamente enriquecedor.

- ¿Cuáles son las actividades más demandadas en el espacio de PP?

ET3: Dietoterapia para patologías.

- ¿Pudo incorporar acciones, recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de PP?

ET3: Traer a la práctica espacios de consulta y diálogo, y lograr mayor crecimiento y poder superar si hay algún obstáculo o dificultad.

Con respecto a los vínculos:

- Mencione ejemplos de situaciones vividas entre los diferentes agentes de PP.

ET3: Son diferentes las practicantes; tuve una muy mala experiencia con dos practicantes y después fue mejorando. Siempre hay algo para mejorar. Hablar en el momento adecuado para mejorar el crecimiento de ellas y además siempre está la facultad que nos da acompañamiento; es bueno consultar por ahí para avanzar y resolver problemas que van sucediendo las prácticas.

- ¿Qué puede aportar desde su opinión para mejorar los vínculos con los agentes de PP?

ET3: aprovechar los espacios creados los seminarios; yo creo que es una retroalimentación y si de un lado no hay colaboración; esto no nos va a poder ayudar a mejorarlo.

Con respecto a la Evaluación de Competencias

- En su función y experiencia: ¿Qué evalúa de los alumnos de PP? ¿Qué competencias deberían ser incluidas en la evaluación?

No respondió.

ET3:

- Notas, observaciones, aportes y/o sugerencias que desee brindar para mejorar la PP

.....

.....

.....

ENTREVISTA TUTORA 4 (ET4)

Fecha: mayo de 2018. Hora: 14.30 hs

- ¿Conoce Ud. el reglamento de PP? En caso de responder no, proponga acciones para modificar esta situación.

ET4: Estoy en CEMAFE, en el Comité de Obesidad.

- ¿Considera importante su participación en la programación y organización de actividades donde se interrelacionen los 3 agentes de la PP? Fundamente.

ET4: SI porque tenemos un rol importante.

De los contenidos de la PP y perfil profesional.

- ¿Qué contenidos piensa no se están desarrollando en el espacio de PP?

ET4: Para mi están bien

- ¿Cómo o en qué grado cree, la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?

ET4: La Práctica contribuye a la formación del futuro profesional, pero yo creo que estar en otro lugar. El desarrollo de las instancias de práctica es sumamente importante ya que es el

primer contacto cercano a la realidad.

La PP siempre es buena en todo el desarrollo de la carrera, eso evitaría que el alumno llegue a fin de su carrera digamos de su cursado y recién ahí tener el primer contacto con la realidad.

- ¿Qué opina sobre el perfil del estudiante/profesional que se pretende o debería formar/construir?

ET4: Para mí es complejo responder, no es que está mal, que a veces de acuerdo al perfil que se quiere formar no estarían las instancias de Práctica, entonces esta ese hueco. Hay ciertas intenciones de un cierto perfil, pero estaría faltando el sitio donde el alumno pueda realizar esa práctica.

De la metodología, recursos y actividades de la PP:

- Durante la realización de la PP, ¿recurre a fuentes de información que acompañen la formación integral del LN?

ET4: sí; todo el tiempo. Digamos, en este centro se toca un solo tema “la obesidad”; por lo que siempre acudo a bibliografía inherentes al tema, pero más actualizada. O sea, a mí lo que me gusta que la luz salga de los libros de la facultad y empiece a ir por algo más importante.

En esa búsqueda de utilización de recursos bibliográficos ¿Cuáles son los que más usadas? Los de la biblioteca, libros de biblioteca centralizada (FBCB), los últimos cursos que pude haber hecho yo, ese tipo de bibliografía, y sino vía internet y de referentes en base a los cursos que yo sé que he hecho. Por ejemplo, los últimos de obesidad; los últimos el consenso argentino de cirugía bariátrica; todas las referencias bibliográficas; y si no lo que yo ya tengo de material.

- ¿Cuáles son las actividades más demandadas en el espacio de PP?

ET4: lo que más les pido es el tema del plan de alimentación y la educación del paciente en

el consultorio.

- ¿Pudo incorporar acciones, recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de PP?

ET4: Yo creo que los alumnos llegan bien, en su mayoría, las limitaciones tienen que ver con una cuestión de la persona, no cualquiera hace consultorio.

Siempre el ejemplo, cuando ellos están, yo estoy a la par. Siempre después de cada atención se hacen las salvedades que se tienen que hacer y trato de darle seguridad a ellos incentivándolos, motivándolos, nunca tirarlos para abajo, sino que siempre hago hincapié en lo bueno como para animarlos a más.

Con respecto a los vínculos:

- Mencione ejemplos de situaciones vividas entre los diferentes agentes de PP.

ET4: No he tenido ninguna limitación en el desarrollo, si algunas cuestiones que ha sido necesario conversar con la docente de la cátedra. Por ahí están como distraídos en otras cosas y no están tan focalizados en hacer sus prácticas; los exámenes; o las cursadas pendientes todavía aun; trabajo de tesina final, entonces bueno tener que pedirme permiso para no ir a hacer las prácticas e ir a hablar con un docente de la tesina. Yo no los dejo.

- ¿Qué puede aportar desde su opinión para mejorar los vínculos con los agentes de PP?

ET4: Lo que yo hago y lo que he evitado a raíz de lo que me iba sucediendo, y realmente “abro el paraguas de que llueva”. Desde el vamos les explico a todos los alumnos que lo que va a hacer es un día de trabajo y así tienen que cumplirlo; que no existen días de hablar o pedirme permiso para llegar más tarde porque tienen que ir a hablar con alguna docente de tesina. Trato de aclarar desde el vamos como son las reglas, cada lugar tendrá la suya.

Con respecto a la Evaluación de Competencias

- En su función y experiencia: ¿Qué evalúa de los alumnos de PP? ¿Qué competencias

deberían ser incluidas en la evaluación?

ET4: Puntualmente la actitud profesional, que eso no tiene que ver con que si el alumno es más o menos bueno en la atención de un consultorio. Eso tiene que ver con el perfil de una persona; hay quienes son más buenos investigando, otros educando. Entonces según como los veo, si veo que pueden dar más, soy más exigente. Es eso, porque lo actitudinal encierra lo profesional.

- Notas, observaciones, aportes y/o sugerencias que desee brindar para mejorar la PP.

Al momento de evaluar me quedo con que cada centro de PP debería junto a los docentes de la catedra una evaluación específica del lugar.

ENTREVISTA DOCENTES UNIVERSITARIAS

EMTREVISTA DOCENTE UNIVERSITARIA 1 (EDU1)

Fecha de entrevista: abril 2018. Hora 14 hs

- ¿Conoce Ud. el reglamento de PP? En caso de responder no, proponga acciones para modificar esta situación.

EDU1: soy docente de práctica profesional jtp simple. Con respecto al reglamento Si, ya va marchando hace unos años, y se ha hecho una última actualización.

- ¿Qué aportaría desde su función, a la organización de la práctica profesional?

EDU1: Me parece que, para cumplir con los objetivos y organización de la Práctica, siempre tratar de estar cerca del alumno y ofrecer los espacios de atención más cercanos, es una demanda que siempre cuesta sostener en el tiempo porque están fuera de la facultad realizando la práctica profesional, y se dificulta llegar a los alumnos y a todas las actividades que se realizan en los diferentes centros de Práctica.

- ¿Considera importante su participación en la programación y organización de actividades donde se interrelacionen los 3 agentes de la PP? Fundamente.

EDU1: Sí me parece que sí, el desafío es cómo podríamos hacer para que el tutor participe más Se han hecho algunos intentos y la verdad que siempre ha sido bastante fallidos, no participan todos o la mayoría. No hay forma de que por el trabajo o por los horarios el tutor de práctica se acerque. Pero me parece que hay que aprovecharlas las redes, los grupos de Whatsapp las cuestiones más de tecnología que están vigentes para acercarlo.

De los contenidos de la PP y perfil profesional.

- ¿Qué contenidos piensa no se están desarrollando en el espacio de PP?

EDU1: Creo que tenemos de falencia por parte de la Industria, pero no porque no se ofrezca sino porque no han dado mucha apertura. Con respecto al perfil, me parece que pasó a ser

un fuerte la parte de Educación. Por otra parte, con respecto a la empresa, faltaría ser sobre el desarrollo de alimentos o que algunas instancias de investigación ya sea de los programas que ofrece la Facultad o de la universidad.

- ¿Puede proponer alguna acción para modificar este aspecto?

EDU1: Digamos que podría aprovechar videos, capacitaciones sobre las empresas tecnología de los alimentos, desarrollo de productos y ver en qué grado la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional. Me parece que la PP es como un gran broche. Uno transita con los alumnos en otras materias de tercer año uno ve como que en esta se cierra lo antes dado. Se logra manejar todo lo que traían suelto como contenidos, y se logra aceitar mucho estos los engranajes.

- ¿Cómo o en qué grado cree, la asignatura contribuye a la formación del futuro profesional?

EDU1: Respecto al perfil, estoy totalmente conforme. Está basado siempre, la parte de Educación la clínica, la investigación, las empresas o servicio alimento. Pero el fondo es la educación alimentaria que se me parece que estamos asentados.

- ¿Qué opina sobre el perfil del estudiante/profesional que se pretende o debería formar/construir?

EDU1: En el recorrido de mi camino pensando para adelante, lo que recorrió ataca principalmente en la jefa de la asignatura. Y en este caso Sandra como docente de la asignatura parece que ha acercado bastante otros docentes que han aportado, ya sea como parte del proceso, y con los aportes e instrumentos hechos y pensados para mejorar la calidad de la práctica, se observa un horizonte más amplio donde las incumbencias del Lic. En nutrición se ven abordadas. Si bien a veces es una cuestión medio aislada, también después del recorrido todos terminan muchas más cercanas y adheridas a la parte comunitaria; y a la parte educación donde se ve hasta con más disfrute.

De la metodología, recursos y actividades de la PP:

- Durante la realización de la PP, ¿recurre a fuentes de información que acompañen la formación integral del LN?

EDU1: Se priorizan fuentes de información que acompañan la formación integral del alumnado; ejemplo trabajos prácticos que resuelvan casos del área clínica.

- ¿Cuáles son las actividades más demandadas en el espacio de PP? ¿Pudo incorporar acciones, recursos que solucionen las limitaciones durante el trayecto de PP?

EDU1: Me parece que podríamos nosotros seguir aprovechando esto que está poco aprovechado en la universidad; la parte del entorno virtual y todo lo que abre como posibilidad entorno nos queda todavía por delante.

Con respecto a los vínculos:

- Mencione ejemplos de situaciones vividas entre los diferentes agentes de PP.

EDU1: Si, más que nada alguna situación referida a que nosotros con este reglamento buscábamos normalizar el funcionamiento de los alumnos y nos encontramos porque muchas veces, los tutores de práctica eran los que más tenían que acomodarse a algunas cuestiones de acuerdos y convenio que, de hecho, incumplen. Entonces por ejemplo teníamos organizado una actividad anual y resulta que el primer trimestre nos daba de baja. Así que había que organizar y volver a rearmar un espacio, o intervenir en la instancia donde no había una buena relación de acercamiento entre alumno y docente y tutor de práctica.

- ¿Qué puede aportar desde su opinión para mejorar los vínculos con los agentes de PP?

EDU1: Me parece que lo de lo de amenizar con la tecnología; a través del grupo, videos o audios. Me parece que sería una forma de sostener cuando falta esta frecuencia de visita digamos que por alguna razón no se da eso, por lo menos en lo personal me ha servido cuando por ejemplo tengo en Esperanza, y no puedo acceder a la visita personal. Con

bastante frecuencia, se acerca o se manda videos y audios; es una consulta constante. Cuando se puede realizar las visitas muchas veces se logra consensuar algunos problemas.

Con respecto a la Evaluación de Competencias

- En su función y experiencia, ¿Qué evalúa de los alumnos de PP? ¿Qué competencias deberían ser incluidas en la evaluación?

EDU1: Me parece que sorprendentemente llegan con muchas más de habilidades de las que uno por ahí les parece que faltan, al no haber tenido tanta salida a terreno. Como buenos jóvenes se reponen, se organizan y sacan provecho de eso. Por supuesto de la mano del interés de cada grupo, pero me parece que lo que nosotros teníamos que hacer es poner más en evidencia todo esto que se lleva a cabo en la práctica y que no pase de manera silenciosa que los alumnos sean más protagonistas.

- ¿Algo que agregar?

EDU1: me parece que yo destacaría como un desafío mejorar mucho la cuestión de la actitud profesional y de la formación constante, que no se minimice lo realizado. Hacemos mucho hincapié en que tienen que administrar el vocabulario, sobre el acercamiento a la gente, pero eso no debe confundirse con que sean poco profesionales. Entonces me parece que tendríamos acercar el marketing y la comunicación a la profesión; dar importancia a lo actitudinal y fortalecer lo bueno.

ANEXO F

**RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE LA PP, COHORTE 2017**

Sobre los objetivos y la organización

Estadísticos de contraste: Objetivos y Organización PP. Alumnado					
	P. Los objetivos de la asignatura fueron comprendidos y alcanzados - E. claridad de los objetivos	P. información sobre el programa - E. Información sobre el programa, es suficiente.	P. Explicación de plan de trabajo fue adecuada - La explicación del plan de trabajo, es adecuada.	P. Info evaluación conveniente - Lo informado sobre la evaluación, es conveniente.	P. El horario fue el adecuado. - E. horario adecuado
Z	-3,70 ^a	-1,900 ^b	-1,786 ^b	-2,034 ^b	-2,244 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,711	,057	,074	,042	,025

a. Basado en los rangos positivos.

b. Basado en los rangos negativos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste. Roles Lic. En Nutrición Alumnado					
	P. Rol educación-comunicación - E Rol Educación	P. Rol servicios de alimentación - E. Rol Servicios de alimentación	P. Rol Clínico - E. Rol Clínico	P. Rol industria - E. Rol Industria	P. Rol Investigación - E. Rol Investigación
Z	-1,662	-1,602	-6,268	-5,772	-5,617
Sig. asintót. (bilateral)	0,097	0,109	0	0	0

Sobre los contenidos de la Práctica Profesional

Estadísticos de contraste. Funciones de los contenidos. Alumnado							
	E. Cont. PP1 - P. Cont. PP 1	E. Cont. PP 2 - P. Cont. PP 2	E. Cont. PP 3 - P. Cont. PP 3	. Cont. PP 5 - P. Cont. PP 5	. Cont. PP 6 - P. Cont. PP 6	. Cont. PP 7 - P. Cont. PP 7	. Cont. PP 8 - P. Cont. PP 8
Z	3 ^{-,7}	3,894 ⁻	2,236 ⁻	3,102	4,337	3,578	2,828 ⁻
Sig. asintót. (bilateral)	7 ^{,4}	,000	,025	002	000	000	005 [,]

Sobre la metodología, recursos y actividades de la Práctica Profesional

Estadísticos de contraste. Recursos Bibliográficos. Alumnado								
	P. Bibliografía (libros recomendad os por T/DU E.Bibliografi a recomendad a por T/DU	P. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor - E. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor	P. Apuntes o fotocopias del compañero - E. Apuntes o fotocopias de compañeros	P. Guías y trabajos prácticos - E. Guías y trabajos prácticos	P. Recursos audiovisuale s - E. Recursos audiovisuale s	P. tecnologías de la información y Comunicaci ón - E. tecnologías de la Información y Comunicaci ón	P. Artículos de revistas científicas - E. Artículos de revistas científicas	P. Diarios y revistas de divulgación - E. Diarios y revistas de divulgación
Z	-3,500	-2,593	-2,307	-2,227	-3,356	-2,040	-3,394	-2,225
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,010	,021	,026	,001	,041	,001	,026

Estadísticos de contraste. Recursos Didácticos Área Educación. Alumnado										
	P Clases Expositivas - E Clases expositivas	P Talleres - E Talleres	P Rec. Audiov. - E Rec. Audiov.	P TIC - E TIC	P Jornadas interdisc. - E Jornadas interdisc.	P Jornadas de capacitación - E Jornadas de capacitación	P Revisiones Bibliográficas - E Revisiones Bibliográficas	P Campañas de Divulgación - E Campañas de Divulgación	P Juegos - E Juegos	P C y D SSC - E C y D SSC
Z	-,030 ^a	-,590 ^a	-4,368 ^a	-4,315 ^a	-5,022 ^a	-4,237 ^a	-1,710 ^a	-4,463 ^a	-,018 ^b	-4,860 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,976	0,555	0,000	0,000	0,000	0,000	0,087	0,000	0,986	0,000

Estadísticos de contraste. Recursos Didácticos. Área Clínica. Alumnado										
	P Rec. Audiov. - E Rec. Audiov. cl	P TIC - E TIC	P J. Interdisciplinarias - E J. Interdisciplinarias	P J. Capacitación - E J. Capacitación	P Clases expositivas - E clases expositivas	P Talleres - E Talleres	P J. Revisión Bibliográfica - E Revisión Bibliográfica	P Resolución Casos Ateneos - E Resolución Casos Ateneos	P Planes Alimentarios - E Planes alimentarios	P D y D CSS - E D y D CSS
Z	,000	-4,935	-3,577	-4,466	-2,995	-2,586	-1,863	-4,935	-3,993	-4,983
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000	,000	,000	,003	,010	,062	,000	,000	,000

Estadísticos de contraste. Recursos Didácticos. Área Industria. Alumnado												
	P. Clases expositivas en I - E. Clases expositivas I	P. Talleres en I - E. Talleres I	P. Recursos audiovisuales I - E. Recursos audiovisuales I	P. Tecnologías de información y comunicación (TIC) en I - E. tecnologías de información y comunicación (TIC) I	P. Jornadas interdisciplinarias en I - E. Jornadas interdisciplinarias I	P. Jornadas de capacitación en I - E. Jornadas de capacitación Inv	P. Trabajar en laboratorios - E. Trabajo en laboratorios I	P. diseño y formulación de alimentos en I - E. Diseño y formulación de alimentos I	P. Buenas prácticas de Manufactura (BPM) en I - E. BPM I	P. Control de calidad en I - E. Control de calidad I	P. Análisis sensorial de los alimentos o productos en I - E. Análisis sensorial de los alimentos I	P. DyDCSC I - E. DyDCSC I
Z	-5,152	-5,292	-5,215	-5,360	-4,888	-5,269	-5,205	-5,350	-5,555	-5,520	-5,432	-5,363
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Estadísticos de contraste. Recursos Didácticos. Area Investigación . Alumnado											
	P.Clases expositivas Inv - E. Clases expositivas Inv	P.Talleres Inv - E. Talleres Inv	P. tecnologías de información y comunicación (TIC) en Inv - E. tecnología s de información y comunicació n (TIC) Inv	P. Jornadas interdisciplin arias en Inv - E. Jornadas interdisciplin arias Inv	P. Jornadas de capacitación en Inv - E. Jornadas de capacitación Inv	P. Revisión Bibliográfica en Inv - E.Revisión Bibliográfica Inv	P.Trabajar en laboratorios en Inv - E. trabajo en laboratorio Inv	P. diseño y formulación de alimentos en Inv - E. Diseño y formulación de alimentos Inv	P. diseño de proyectos de Inv - E.Diseño de proyectos de investigación Inv	P. Redacción de papers o artículos científicos - E. Redacción de papers o artículos científicos Inv	P.D yDCSC - E. D y DCSC Inv
Z	-4,992	-5,248	-5,068	-4,993	-5,115	-5,254	-5,541	-5,467	-5,251	-5,393	-5,309
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Sobre las funciones de las tutoras

Estadísticos de Contraste. Sobre funciones del tutor. Opinión Alumnado									
	P. Acompañó y explicó con claridad - E. que acompañe y explique con claridad	P. Fue ordenado y sistemático en sus actividades	P. Fue flexible y abierto a sus iniciativas - E. Que sea flexible y abierto a sus iniciativas	P. Transmitió entusiasmo e interés por la LN - E. Que transmita entusiasmo e interés por la LN	P. Acompañó permanente mente - E. que acompañe permanente mente	P. Fue receptivo y tuvo en cuenta la preparación previa del practicante - E sea receptivo y tenga en cuenta la preparación previa	P. Demostró, con sus explicacione s, dominio del área donde se desempeña - E. que demuestre, con sus explicacione s, dominio del área donde se desempeña	P.Se mostró comprometido - E. Tutor comprometido	P.Fue colaborador - E.Colabora dor
Z	-2,565 ^a	-2,623 ^a	-1,782 ^a	-1,891 ^a	-3,338 ^a	-3,780 ^a	-2,112 ^a	-3,190 ^a	-2,442
Sig. asintót. (bilateral)	0,01	0,009	0,075	0,059	0,001	0,075	0,035	0,001	0,015

Sobre las funciones de las docentes universitarias

Estadísticos de Contraste. Funciones de las Docente Universitaria. Según Alumnado								
	P.Explicó con claridad los contenidos de la PP -E. Aporte claridad a los contenidos de la PP	P.Se adaptó a la preparación previa de su alumnado - E.Procurar adaptarse a la preparación previa de su alumnado	P.Transmitió interés por la PP y por la LN - E.TRansmitir interés por la PP y por la LN	P. Explicó la organización y desarrollo de la PP - E.Explicar la organización y desarrollo de la PP	P. Fue el nexo entre las instituciones de cada área y FBCB. - E. Ser el nexo entre las instituciones de cada área y FBCB	P.Estuvo dispuesto en los horarios de consulta - E.Que esté dispuesto en horarios de consulta en espacios establecidos	P.Escuchó, acompañó e intervino en las dificultades - E. Que escuche, acompañe e intervenga en caso de dificultades	P.Brindó información y asesoramiento disciplinar y específico. - E. Que brinde información, asesoramiento
Z	-3,147	-2,957	-1,96	-2,981	-2,853	-3,155	-3,182	-2,533
Sig. asintót. (bilateral)	0,002	0,003	0,05	0,003	0,004	0,002	0,001	0,011

Con respecto a la evaluación

Estadísticos de Contraste. Características Evaluación. Alumnado				
	P. claridad método evaluación - E.Clareidad método evaluación	P.método evaluación se ajusta a los contenidos - E.Evaluación se ajusta a contenidos desarrollados	P.método ev. guardo relacion con las act - E.Modo evaluación	P.método ev. fue justo - E.método justo
Z	-2,405	-,034	-1,979	-2,921
Sig. asintót. (bilateral)	,016	,973	,048	,003

Competencias a evaluar

Estadísticos de contraste. Competencias Intelectuales. Alumnado					
	P.Conocimientos teóricos - E.conocimientos teóricos	P.Análisis - E.Análisis	P.Síntesis - E. Síntesis c	P.Valoración crítica - E.Valoración crítica	P.Solución de problemas - E. Solución de problemas
Z	-,658	-2,448	-1,580	-2,352	-2,448
Sig asintót. (bilateral)	,510	,014	,114	,019	,014

Estadísticos de contraste. Competencias Organizacionales. Alumnado			
	P. trabajar independientemente - E. trabajo independiente	P. iniciativa - E. iniciativa	P. gestión de tiempo - E. gestión de tiempos
Z	-,865	-,538	-1,843
Sig. asintót. (bilateral)	,387	,591	,065

Estadísticos de contraste. Competencias Comunicacionales. Alumnado			
	P. comunicación oral - E. comunicación oral	P. comunicación escrita - E. comunicación escrita	P. recursos tecnológicos disponibles- E. de recursos tecnológicos disponibles
Z	-1,606	-2,130	-,733
Sig. asintót. (bilateral)	,108	,033	,464

RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPARATIVOS ENTRE EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DE TUTORAS DE LA PP

Sobre los objetivos y la organización

Estadísticos de contraste. Organización y Objetivos. Tutoras					
	P. objetivos fueron cumplidos. - E. Objetivos claridad	P. la información fue suficiente. - E. Información planificación es suficiente	P. Plan de trabajo adecuado - E. Plan de trabajo	P. Evaluacion conveniente - E. Evaluacion es suficiente	P. Horario adecuado - E. Horario adecuado
Z	-,276	-,632	,000	-,447	-,632
Sig. asintót. (bilateral)	,783	,527	1,000	,655	,527

Estadísticos de contraste. Rol profesional Tutoras					
	Rol percibido AE - Exp Rol AE	Rol percibido SA - Exp Rol SA	Rol percibido CI - Exp Rol CI	Rol percibido I - Exp Rol I	Rol percibido Inv - Exp Rol Inv
Z	-,828 ^a	-2,121 ^a	-1,625 ^a	-2,616 ^a	-1,872 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,408	0,034	0,104	0,009	0,061

Sobre la metodología, recursos y actividades de la Práctica Profesional

Estadísticos descriptivos. Recursos Bibliográficos. Tutoras								
	P. Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor) - E. Bibliografía	P. Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor	P. Apuntes o fotocopias del compañero - E. Apuntes o fotocopias de compañeros	P. Guías y trabajos prácticos - E. Guías y trabajos prácticos	P. Recursos audiovisuales - E. Recursos audiovisuales	P. TIC - E. TIC	P. Artículos de revistas científicas - E. Artículos de revistas científicas	P. Diarios y revistas de divulgación - E. Diarios y revistas de divulgación
Z	-2,565	-1,809	-2,377	-,997	-1,651	,000	-1,425	-1,036
Sig. asintót. (bilateral)	,010	,070	,017	,319	,099	1,000	,154	,300

Estadísticos de contraste. Recursos Didácticos. Área Educación. Tutoras										
	P. Clases expositivas - E. Clases expositivas	P. Talleres - E. Talleres	P. Empleo de Recursos audiovisuales - E. Empleo de Recursos audiovisuales	P. Utilización de (TIC) - E. Utilización (TIC)	P. Jornadas interdisciplinarias - E. Jornadas interdisciplinarias	P. Jornadas de capacitación - E. Jornadas de capacitación	P. Rev. Bibliog. - E. Revisiones bibliográficas	P. Juegos - E. Juegos	P. DDCSC - DDCSC	P. Campañas de divulgación - E. Campañas de divulgación
Z	-1,462 ^a	-,962 ^a	-2,003 ^a	-2,516 ^a	-2,124 ^a	-1,982 ^a	-1,433 ^a	-2,456 ^a	-2,459 ^a	-,960 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,144	0,336	0,045	0,012	0,034	0,047	0,152	0,014	0,014	0,337

Estadísticos de Contraste. Recursos Didácticos. Servicio de Alimentación. Tutoras								
	P. Clases expositivas - E. Clases expositivas	P. Talleres - E. Talleres	P. Empleo de Recursos audiovisuales - E. Empleo de Recursos audiovisuales	P. Utilización de TIC - E. Utilización de (TIC)	P. Jornadas de capacitación - E. Jornadas interdisciplinarias	P. Jornadas de capacitación - E. Jornadas de capacitación	P. BPM - E. BPM	P. DDCSC - E. DDCSC
Z	-1,057 ^a	-2,694 ^a	-2,285 ^a	-2,437 ^a	-2,066 ^a	-2,549 ^a	-2,555 ^a	-2,106 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,29	0,007	0,022	0,015	0,039	0,011	0,011	0,035

Estadísticos de Contraste. Recursos Didácticos. Área Clínica. Tutoras										
	P. Clases expositivas - E. Clases expositivas	P. Talleres - E. Talleres	P. Empleo de Recursos audiovisuales - E. Empleo de Recursos audiovisuales	P. TIC - E. TIC	P. Jornadas interdisciplinarias - E. Jornadas interdisciplinarias	P. Revisión Bibliográfica - E. Revisión Bibliográfica	P. Jornadas de capacitación - E. Jornadas de capacitación	P. Discusión de casos, ateneos - E. Discusión de casos, ateneos	P. Elaboración de planes alimentarios - E. Elaboración de planes alimentarios	P. DDCSC - E. DDCSC
Z	-1,381 ^a	-2,271 ^a	-2,514 ^a	-2,687 ^a	-2,041 ^a	-1,897 ^a	-2,687 ^a	-2,739 ^a	-2,137 ^a	-2,549 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,167	0,023	0,012	0,007	0,041	0,058	0,007	0,006	0,033	0,011

Estadísticos de Contraste. Recursos Didácticos. Área Industria. Tutoras												
	P. Clases expositivas - E. Clases expositivas	P. Talleres - E. Talleres	P. Empleo de Recursos audiovisuales - E. Empleo de Recursos audiovisuales	P. Utilización de TIC - E. Utilización	P. Jornadas interdisciplinarias - E. Jornadas	P. Jornadas de capacitación - E. Jornadas de capacitación	P. Trabajo en laboratorios de alimentos - E. Trabajo en laboratorios de alimentos	P. Diseño y formulación de alimentos - E. Diseño	P. BPM - E. BPM	Control de calidad - E. Control de calidad	P. Análisis sensorial de los alimentos - E. Análisis sensorial de los alimentos	P. DDCSC - E. DDCSC
Z	-2,701 ^a	-2,689 ^a	-2,728 ^a	-2,831 ^a	-1,692 ^a	-2,831 ^a	-2,971 ^a	-2,859 ^a	-2,744 ^a	-2,717 ^a	-2,859 ^a	-2,825 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,007	0,007	0,006	0,005	0,091	0,005	0,003	0,004	0,006	0,007	0,004	0,005

Estadísticos de Contraste. Recursos Didácticos. Área Investigación. Tutoras											
	P. Clases expositivas – E. Clases expositivas	P. Talleres - E. Talleres	P. Utilización de nuevas TIC- E. TIC	P. Jornadas interdisciplinarias – E. Jornadas interdisciplinarias	P. Jornadas de capacitación – E. Jornadas de capacitación	P. Revisión Bibliográfica – E. Revisión Bibliográfica	P. Diseño y formulación de alimentos – E. Diseño y formulación de alimentos	P. Diseño de proyectos de investigación – E. Diseño de proyectos de investigación	P. Redacción de papers o artículos científicos - E. Redacción de papers o artículos científicos	P. Discusión y - E. Discusión y	P. DDCSC - E. DDCSC
Z	-2,831 ^a	-2,836 ^a	-2,821 ^a	-2,831 ^a	-2,699 ^a	-2,699 ^a	-2,831 ^a	-2,461 ^a	-2,565 ^a	-2,737 ^a	
Sig. asintót. (bilateral)	0,005	0,005	0,005	0,005	0,007	0,007	0,005	0,014	0,01	0,006	

Sobre las funciones de las tutoras

Estadísticos de Contraste. Funciones y vínculos de las Tutoras. Tutoras.							
	P. Estuvo disponible para los alumnos. – E. Estar disponible para los alumnos.	P. Facilitó al alumno el conocimiento del contexto (...) – E. Facilitar al alumno el conocimiento del contexto (...)	P. Integró al alumno en el centro- Institución. – E. Integrar al alumno en el centro- Institución.	P. Informó al alumno sobre los servicios de la institución de práctica. – E. Informar al alumno sobre los servicios de la institución de práctica.	P. Favoreció la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno. – E. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en el alumno	P. Tuvo en cuenta los recursos disponibles y dificultades para realizar la PP. – E. Tener en cuenta los recursos disponibles y las dificultades para realizar la PP.	P. Disminuyó progresivamente el papel de guía con el alumno. – E. Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno.
Z	-,707 ^a	-,333 ^a	-1,633 ^a	-1,000 ^a	-2,236 ^a	-1,000 ^a	-1,027 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,48	0,739	0,102	0,317	0,025	0,317	0,305

Sobre las funciones de las docentes universitarias

Estadísticos de contraste. Vínculos con Docentes Universitarias, según opinión Tutoras					
	P. Se comunicó periódicamente con los docentes de PP – E. Comunicarse periódicamente con los docentes de PP (al menos 1 vez al mes)	P. Participó de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente- E. Participar de las actividades que realiza la cátedra PP quincenalmente	P. Se relacionó con el resto de profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno. – E. Relacionarse con el resto de profesionales del centro para enriquecer la PP del alumno.	P. Se pudo vincular con los tutores de otros centros de PP. – E. Vincularse con los tutores de otros centros de PP.	P. Estableció relaciones con todos los profesionales (...) – E. Establecer relaciones con todos los profesionales de los centros. (...)
Z	-1,983 ^a	-,071 ^b	-2,414 ^a	-1,651 ^a	-1,241 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,047	0,943	0,016	0,099	0,215

Sobre las funciones del alumnado

Estadísticos de contraste. Vinculos y funciones del alumnado. Según opinión Tutoras						
	P. Tuvieron actitudes positivas hacia la realización de las actividades. – E. Tenga actitud positiva hacia la realización de las actividades	P. Manejaron con solidez conocimientos teóricos. – E. Maneje con solidez conocimientos teóricos	P. Al relacionarse con terceros (...) se manejaron con cierta independencia, empatía, profesionalismo. – E. Al relacionarse con terceros se manejen con (...)	P. Tuvieron iniciativa y creatividad en las actividades propuestas – E. Tenga iniciativa y creatividad en las actividades propuestas.	P. Se responsabilizaron con el cumplimiento de las tareas encomendadas. – E. Se responsabilice con el cumplimiento de las tareas	P. Aplicaron en la PP acciones oportunas – E. Aplique en la PP conceptualizaciones
Z	-2,810 ^a	-1,933 ^a	-2,460 ^a	-2,428 ^a	-1,897 ^a	-2,460 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,005	0,053	0,014	0,015	0,058	0,014

Con respecto a la Evaluación

Estadísticos de Contraste. Características de la evaluación. Tutoras				
	P. El método de evaluación del curso fue apropiado – E. El método de evaluación del curso está claro desde el principio	P. metodología de evaluación se ajustó a los contenidos desarrollados – E. La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados	P. La evaluación guardó relación con el tipo de tareas – E. Que el modo en que se evalúe guarde relación con el tipo de tareas	P. El método de evaluación fue justo – E. El método de evaluación sea justo
Z	-1,414 ^a	-1,732 ^a	-2,333 ^a	-1,890 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,157	0,083	0,02	0,059

Competencias a evaluar

Estadísticos de contraste. Competencias Intelectuales. Tutoras					
	P. Conocimientos teóricos - E. conocimientos teóricos	P. Análisis - E. Análisis	P. Síntesis - E. Síntesis	P. Valoración Crítica - E. Valoración crítica	P. Solución de problemas - E. Solución de problemas
Z	-0,658	-2,448	-1,58	-2,352	-2,448
Sig. asintót. (bilateral)	0,51	0,014	0,114	0,019	0,014

Estadísticos de contraste Competencias Organizacionales. Tutoras			
	P. Trabajar independientemente – E. Trabajar independientemente	P. Iniciativa – E. Iniciativa	P. Gestión del tiempo – E. Gestión del tiempo
Z	-1,414 ^a	-2,121 ^a	-1,265 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,157	0,034	0,206

Estadísticos de contraste Competencias Comunicacionales Tutoras			
	P. Oral – E. Oral	P. Escrita – E. Escrita	P. Utilización de recursos disponibles – E. Utilización de recursos disponibles
Z	-2,460 ^a	-1,540 ^a	-2,309 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	0,014	0,124	0,021