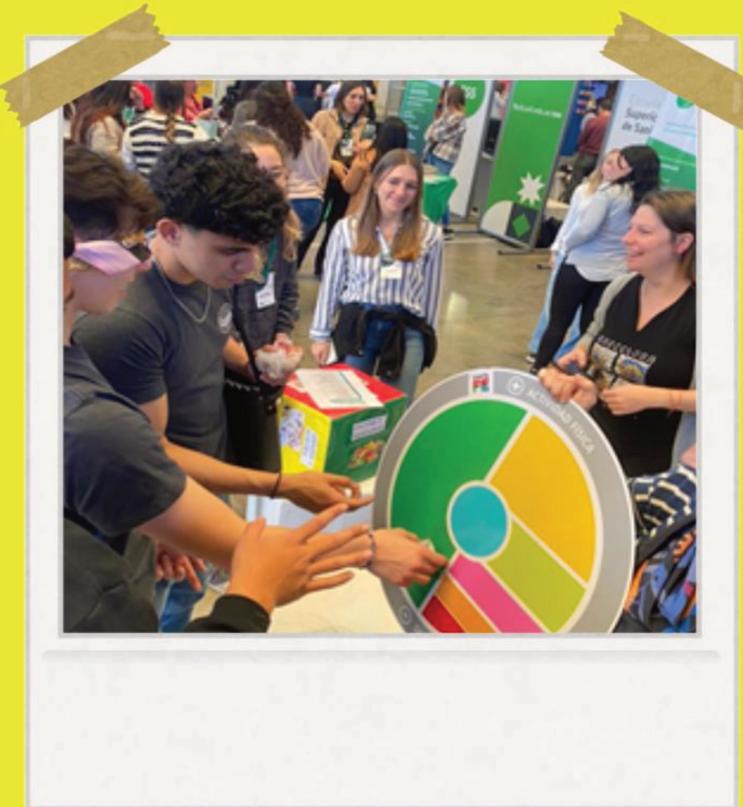


MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS- TESIS
MARZO 2024

**Competencias pedagógicas
en estudiantes de Licenciatura en Nutrición:
su análisis y reflexión en el contexto de un
Taller Educativo Participativo.**



Tesista: Natalia María Sedlacek
Director: Dra. Liliana del Valle Ortigoza
Co Directora: Mg. Gimena Valeria Alfonsina Dezar

A Jimena Pacheco, por seguir desde su estrella guiándome

A Rio, por su caudal de fuerza interminable

Agradecimientos

A mis directoras, Lililiana Ortigoza y Gimena Dezar, quienes realizaron invaluables aportes a lo largo de todo el proceso. Su acompañamiento brindado fue fundamental para que mi trabajo llegara a buen término. Dos personas accesibles, ejecutivas y dinámicas; realmente el ideal de directoras que desearía todo estudiante.

Lili y Gime, sin ustedes no hubiese podido ser posible este viaje, gracias por tanta dedicación, empatía, respeto, alegría y motivación. Cuando este desanimadas traigan a la memoria este agradecimiento que les recuerda que son grandes seres, docentes y profesionales. Gracias infinitas.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Por permitir formarme, perfeccionarme y por ser generadora de experiencias enriquecedoras que posibilitaron mi crecimiento profesional.

A la Licenciatura en Nutricion de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas donde me desempeño como docente, gracias por la confianza y el apoyo en todos estos años.

A mis compañeras, amigas y colegas de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar; Victoria, Nadin, Mariana y Maru, por hacer de esta materia un lugar lleno de colores, movimiento y amor. Gracias por las hermosas energías que siempre encuentro en ustedes.

A los y las estudiantes que han transitado por ESEF, por sus enseñanzas y desafíos.

A Naza, mi compañero de vida, por estar sosteniendo donde hizo falta siempre y por acompañar con tanto amor y sabiduría.

A Rio, porque con vos hijo todo es más bello.

A mis padres, por estar siempre y colaborar a que pueda tener el tiempo para finalizar

esta tesis, gracias totales.

A mis hermanos y linaje por acompañarme.

A mis amigas, que alientan y motivan.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN..... | 7 |
| PALABRAS CLAVES..... | 7 |
| CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| 1. Introducción..... | 9 |
| 2. Objetivos..... | 12 |
| 3. Contextualización de la asignatura ESEF, el escenario donde todo esto ocurre..... | 13 |
| CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO..... | 15 |
| 1. Educación Alimentaria Nutricional y el rol educativo del Licenciado en Nutrición..... | 15 |
| 2. Las competencias en estudiantes universitarios..... | 17 |
| Las Competencias pedagógicas..... | 22 |
| 3. La asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar y el Taller Educativo Participativo..... | 27 |
| Práctica de Extensión de Educacion Experiencial en ESEF..... | 30 |
| El desarrollo de Competencias pedagógicas en el marco de ESEF..... | 33 |
| CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA..... | 36 |
| 1. Tipo de estudio..... | 36 |
| 2. El universo..... | 37 |
| 3. La unidad de Análisis..... | 37 |
| 4. Instrumentos de recolección de Información..... | 37 |
| 5. Análisis de la información..... | 40 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 44 |
| 1. Objetivo 1..... | 44 |
| 2. Objetivo 2..... | 61 |
| 3. Objetivo 3..... | 85 |
| CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES..... | 108 |
| Conclusiones y reflexiones finales..... | 108 |
| Desafíos y líneas de acción futuras..... | 114 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 116 |
| ANEXOS..... | 125 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Actividades que forman parte de la estrategia didáctica de diseño, planificación e implementación del TEP..... | 45 |
| Tabla 2: Experiencia previa en Talleres Educativos (TE)..... | 62 |
| Tabla 3: Percepción del Desempeño en el Proceso de Construcción del Diagnóstico participativo..... | 67 |
| Tabla 4: Percepción del desempeño en el proceso de implementación del DP..... | 69 |
| Tabla 5 : Percepción de desempeño en el proceso de planificación del TEP..... | 72 |
| Tabla 6: Percepción del desempeño en el proceso de implementación del TEP..... | 77 |
| Tabla 7: Aprendizajes percibidos por los estudiantes..... | 79 |
| Tabla 8: Valoración de las competencias pedagógicas de enseñanza por parte de los estudiantes..... | 87 |
| Tabla 9: Valoración de las competencias pedagógicas actitudinales a partir de los estudiantes..... | 91 |
| Tabla 10: Valoración de las competencias pedagógicas de trabajo en equipo a partir de los estudiantes..... | 93 |
| Tabla 11: Valoración a partir de los estudiantes como aprendizajes percibidos sobre competencias pedagógicas de enseñanza... | 95 |
| Tabla 12: Valoración a partir de los estudiantes como aprendizajes percibidos sobre competencias pedagógicas actitudinales.... | 97 |
| Tabla 13: Valoración a partir de los docentes de competencias pedagógicas en los estudiantes..... | 99 |

RESUMEN

El presente trabajo analiza las competencias pedagógicas desarrolladas por los estudiantes durante el diseño, planificación e implementación de un Taller Educativo Participativo, en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial, en la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar de la carrera de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Se planteó un estudio cualitativo, educativo e interpretativo. La información se obtuvo a partir del análisis de diarios de clases, encuesta final mixta dirigida a los estudiantes y portfolio de elaboración docente. Se indagaron las experiencias, percepciones y aprendizajes tanto de los estudiantes como de los docentes de dicha asignatura, permitiendo comprender mejor los desafíos y las oportunidades que surgen en la intersección entre la teoría y la práctica en la formación de educadores en Educación Alimentaria Nutricional.

Las principales competencias pedagógicas que emergieron fueron de enseñanza, actitudinales, trabajo en equipo, comunicativas. La implementación de un TEP transforma a los estudiantes a agentes activos de su aprendizaje, lo que se convierte en un requisito esencial para futuras acciones educativas y el desarrollo de competencias pedagógicas. Los resultados respaldan la funcionalidad de estrategias constructivistas y basadas en el aprendizaje situado, destacando la importancia de la progresión en el aprendizaje y la integración de conocimientos mediante la reflexión y la práctica.

PALABRAS CLAVES:

Educación Alimentaria Nutricional- Licenciados en Nutrición- Competencias pedagógicas- Práctica de Extensión de Educación Experiencial -

TEMA DE TRABAJO: Competencias pedagógicas desarrolladas en los/as estudiantes

durante el diseño, planificación e implementación de un Taller Educativo Participativo, en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial, en la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar de la carrera de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1 INTRODUCCIÓN

La Educación Alimentaria Nutricional (EAN) tiene como objetivo proporcionar herramientas para saber qué hacer y cómo actuar para mejorar la nutrición y no exclusivamente difundir la información acerca de los alimentos y sus nutrientes, es por eso que esta tarea no queda en la evaluación de los conocimientos obtenidos, sino en la adquisición de habilidades para desarrollar estos conocimientos y mejorar la salud (Davila, 2017).

La complejidad de la situación alimentaria y nutricional, junto con la creciente atención hacia las interacciones entre los diversos actores y elementos involucrados, exige una revisión detallada por parte de los profesionales de la nutrición sobre el papel de la Educación Alimentaria y Nutricional (EAN). Esto implica adoptar una perspectiva más amplia y adherir a enfoques de trabajo que se centren en preguntas fundamentales sobre cómo, cuándo y dónde intervenir de manera efectiva, así como identificar los métodos de evaluación más adecuados para medir la participación, la aceptación sociocultural, la funcionalidad y la relación costo-beneficio de las acciones en salud y nutrición (Navarro y del Campo, 2020).

En este contexto dinámico de la EAN, emerge el desafío de formar a futuros Licenciados en Nutrición capaces de abarcar ese conocimiento de manera oportuna y adecuada, más allá de la mera transmisión de conocimientos sobre salud y alimentación, abordando a este complejo acto en forma integral.

En Argentina, el informe de la FAO (2011), sobre Buenas Prácticas en Información, Comunicación y Educación en Alimentación y Nutrición (BP-ICEAN) ha revelado deficiencias y discrepancias en la formación y enfoques educativos de los

Licenciados en Nutrición. Según el informe, los programas de ICEAN se basan en métodos tradicionales que priorizan la transmisión de información, careciendo de diagnósticos participativos y evaluaciones efectivas. Además, quienes llevan a cabo las acciones de comunicación, consulta o asesoramiento no cuentan con la capacitación adecuada en el área (del Campo 2017; FAO, 2011).

A su vez, al analizar los enfoques pedagógicos en intervenciones educativas sobre salud y nutrición en países de Iberoamérica, se observan deficiencias en los fundamentos teóricos que respaldan estas acciones, así como un fuerte énfasis en los contenidos enseñados en lugar de los procesos educativos. Además, se identifican tensiones y contradicciones entre las concepciones y propuestas educativas analizadas (Alzate Yepes, 2006; Bautista, 2006; del Campo 2010).

De esta forma, surge la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, donde se haga foco en cómo abordar el proceso educativo, preparándolos para transitar los diversos escenarios que encontrarán en su práctica profesional futura vinculados a la EAN.

En esta dirección, desde la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF) “se proporcionan las herramientas básicas para el ejercicio de la docencia y el desarrollo de actividades de Educación en Alimentación y Nutrición a diferentes niveles” (Funciones y Actividades del Licenciado en Nutrición. Res. HCSP 238/85). La misma se dicta desde el año 2009, ubicándose en el primer cuatrimestre del 5º año de la carrera de Licenciatura en Nutrición en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). La cátedra integra proyectos y prácticas de extensión desde el año 2013, teniendo curricularizada a la misma, es decir que es parte constitutiva de ESEF y que es un pilar fundamental para cumplir sus objetivos. La curricularización de la extensión supone “incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior –docencia, investigación y extensión” (Vercellino et. al., 2014).

En cuanto a la integración de la extensión a la enseñanza en espacios académicos, se acuerda con Bofelli y Sordo (2016), quienes refieren que implica cuestionar y dar nuevos significados a las prácticas de enseñanza, así como abrir la posibilidad a un tipo diferente de aprendizaje. Estas experiencias deben brindar a los estudiantes universitarios, futuros profesionales, la oportunidad de abordar problemas reales de la comunidad, lo que implica trabajar en entornos auténticos con desafíos complejos.

Haciendo foco en las competencias pedagógicas, las mismas pueden ser conceptualizadas como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones necesarias para participar en el proceso de formación integral de un individuo (Arboleda, 2011). Las mismas han sido y son objeto de investigación en muchos ámbitos académicos, sobre todo en la formación de docentes, por lo que incluir su investigación en los procesos de formación del Licenciado en Nutrición resultaría en un gran aporte.

La presente investigación se adentra en el complejo tejido de experiencias, reflexiones y aprendizajes que emergen cuando los estudiantes desarrollan el diseño, planificación e implementación de un Taller Educativo Participativo (TEP) en el marco de ESEF; el que a su vez se inserta en una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) como parte constitutiva de la asignatura.

Este TEP puede definirse como un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012).

De esta forma, el objetivo principal de esta investigación es analizar las competencias pedagógicas que desarrollan los estudiantes de ESEF, contribuyendo a comprender su construcción como educadores a medida que se embarcan en la tarea de concebir y ejecutar este TEP en la comunidad. Se propone analizar cada fase de este

proceso, desde la concepción de la idea hasta su implementación, valorando el desarrollo de competencias pedagógicas.

Por último, se hace oportuno manifestar que la presente investigación no solo aspira a investigar y ampliar el conocimiento teórico sobre la formación del Licenciado en Nutrición, sino también a proporcionar información valiosa para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica en este campo.

1.2 OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar las competencias pedagógicas desarrolladas por los/as estudiantes durante el diseño, planificación e implementación de un Taller Educativo Participativo, en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial, en la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar de la carrera de la Licenciatura en Nutrición de la FBCB de la UNL.

Objetivos Específicos:

- Describir las actividades que se llevan a cabo en la asignatura que forman parte de la estrategia didáctica de diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo en la comunidad.
- Analizar el proceso de construcción del Taller Educativo Participativo por parte de los/as estudiantes.
- Valorar el desarrollo de competencias pedagógicas en los/as estudiantes durante el diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial.

1.3 Contextualización de la asignatura ESEF, el escenario donde todo esto ocurre

La carrera Licenciatura en Nutrición de la UNL de la FBCB comenzó su accionar en el año 2005. Es la primera carrera de nutrición en una universidad pública en la provincia de Santa Fe.

En cuanto a su origen, en 2004, el Ministerio de Educación de la Nación aprobó la instauración de la Licenciatura en Nutrición en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral mediante la Resolución Ministerial N° 0752/04 ST. Al año siguiente, en 2005, se matriculó la primera cohorte de estudiantes en esta nueva carrera. En la actualidad, continúa siendo la carrera de grado más recientemente establecida y la que cuenta con mayor cantidad de estudiantes ingresantes en esta unidad académica (Dezar, 2015).

En este marco, la asignatura ESEF se dicta desde el año 2009 ubicándose en el primer cuatrimestre del 5º año de dicha carrera, perteneciendo al ciclo superior. Cuenta con un equipo docente constituido con un profesor adjunto y tres jefes de trabajos prácticos, que se organiza en forma transversal, las cuales no se limitan a roles específicos o segmentados, sino que trabajan de manera conjunta y complementaria a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, participando activamente en la totalidad de las actividades de la asignatura.

Los contenidos abordados en la misma requieren de la integración de los conocimientos que el estudiante adquirió previamente en otras asignaturas y son elementos fundamentales para el desarrollo profesional próximo. Se propicia un espíritu crítico y creativo, en un ambiente que promueve la participación, el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el compromiso, de acuerdo con la finalidad y propósitos de la carrera.

Desde la asignatura, se abarcan contenidos múltiples, fundamentales para la formación del próximo profesional, organizados en dos grandes ejes. Por un lado, se proporcionan las herramientas básicas para el ejercicio de la docencia y el desarrollo de actividades de Educación en Alimentación y Nutrición a diferentes niveles (Funciones y

Actividades del Licenciado en Nutrición. Res. HCSP 238/85), y por otro se desarrolla el eje de Economía General y Familiar.

De esta forma, ESEF se organiza en 7 unidades temáticas debidamente presentadas en un cronograma (Anexo 1), las cuales se abordan de manera teórica y práctica.

Unidad 1: Características e importancia de la Educación para la Salud (EPS).

Unidad 2: Proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Unidad 3: Conducta o comportamiento humano y su relación con la Educación para la Salud.

Unidad 4: Proyecto educativo en nutrición.

Unidad 5: Nociones generales de Economía y su aplicación al mercado de alimentos.

Unidad 6: Economía Alimentaria Familiar.

Unidad 7: Seguridad Alimentaria en Argentina y Evaluación Económica en Salud.

La asignatura integra e incorpora ambos ejes nutriendo al abordaje de un marco teórico y contextual, con el fin de convertir al estudiante en miembro activo y sensible a los problemas sociales, económicos, y alimentarios de la sociedad. Asimismo, desde el año 2013 se desarrollan proyectos y prácticas de extensión integradas a la docencia; es decir, la función extensionista se encuentra curricularizada en la asignatura.

CAPÍTULO 2

Marco teórico

2.1 Educación Alimentaria Nutricional y el rol educativo del Licenciado en Nutrición

Se comienza conceptualizando y contextualizando a la Educación Alimentaria Nutricional ya que es uno de los cimientos en el proceso de construcción como educador del Licenciado en Nutrición. Desde su concepción se llega a comprender claramente la impronta pedagógica con que este profesional tiene que contar para su ejercicio.

Historizando el concepto de Educación Alimentaria Nutricional, la Guía Metodológica de Comunicación Social en Nutrición de la FAO (1996), refiere que en la década de los años ochenta se llevó a cabo una exhaustiva revisión de los conceptos, estrategias y métodos empleados para abordar la educación nutricional. Previo a esta revisión, la educación nutricional se caracterizaba por ofrecer orientaciones en centros de salud y servicios de extensión, donde a menudo se empleaban técnicas educativas de manera inadecuada, especialmente la charla, que se utilizaba de manera indiscriminada y como un simple medio de transmisión de conocimientos. Los contenidos centrados principalmente en la descripción de los nutrientes, solían ser seleccionados por el educador sin considerar adecuadamente la problemática del educando, lo que incluía su contexto psicosocial, cultural y económico. Este tipo de educación en nutrición, llamada convencional, ha sido objeto de numerosos análisis.

En la actualidad, se considera que este enfoque no promueve un aprendizaje

significativo, llevando al educando a asumir una actitud pasiva en el aprendizaje, ignorando el sentido activo que debe caracterizarlo, por parte tanto de los educadores como de los educandos.

De esta manera, surge la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como una herramienta efectiva y accesible para el desarrollo de prácticas alimentarias saludables. La misma combina diferentes estrategias educativas diseñadas para facilitar la adopción voluntaria de hábitos y conductas alimentarias para acercar a las personas a la salud y al bienestar. Además de informar, intenta concientizar y aumentar la motivación intrínseca de las personas para tomar un rol activo para mejorar su propia alimentación y la de otros.

La EAN se concibe como un proceso permanente, dinámico, participativo, integral, bidireccional que tiene por finalidad promover acciones educativas tendientes a mejorar la disponibilidad, consumo y utilización de los alimentos, con un perfil epidemiológico de potenciar y/o reafirmar los hábitos alimentarios saludables y prevenir los no oportunos, respetando las tradiciones, costumbres e idiosincrasia de las comunidades, contribuyendo al mejoramiento del estado nutricional y por ende a la calidad de vida de una región o país (Lopresti et al., 2011).

De esta manera, el alcance de la EAN es amplio y diverso, Contento (2011), refiere que su principal función es trabajar con individuos y colectivos para que estos disfruten de comer saludablemente, incrementen su conocimiento y su motivación, impactando en su ambiente para facilitar la implementación de acciones a favor de su salud y nutrición.

A su vez, el desarrollo de la EAN atraviesa múltiples ámbitos educativos y por tratarse de un hecho cotidiano, familiar a todas las personas y comunidades, plantea la necesidad de desarrollar y proponer un enfoque pedagógico y didáctico, que articule conceptos provenientes de distintos campos de conocimiento, integrándolos con los saberes cotidianos, para dar lugar a un nuevo modelo que pueda ajustarse a los problemas y a los contextos educativos específicos. Esta situación plantea la urgencia de contar con educadores que sean capaces de abordar tal complejidad, encauzando su accionar con

adecuadas competencias pedagógicas.

De esta forma, puede evidenciarse que la función educativa es inseparable del perfil profesional del Licenciado en Nutrición, por ende se debe lograr una adecuada formación que permita ejercer con solvencia este rol. Se necesita una formación pedagógica que le permita facilitar el proceso de aprendizaje, que promueva comportamientos tendientes a mejorar la salud y el bienestar de los individuos, comunidades y la sociedad, desplegando un proceso de enseñanza integral.

2.2 Las competencias en estudiantes universitarios

Antes de desarrollar el concepto de competencia pedagógica, se hace necesario aproximarse al concepto de competencia, enmarcando su desarrollo en el ámbito universitario.

La palabra competencia proviene del verbo competir, con origen en el vocablo griego agón, agón/síes, que quiere decir “ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, luchar, enfrentarse para ganar, salir triunfador”. Y posee un segundo origen posible que deriva del latín competere, que se interpreta como: te compete, eres responsable de hacer algo.

La definición del concepto de competencia resulta compleja debido a su naturaleza polisémica. Diversos autores la interpretan como aptitudes, disposiciones, capacidades o habilidades. Por lo tanto, es fundamental aproximarse al término mediante el análisis de algunas de las definiciones existentes en la bibliografía consultada.

Considerando a Perrenoud (2001), se puede definir a la competencia como la “aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa de múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (p. 9). Esta definición indica que la competencia es la capacidad de responder a situaciones complejas que no se resuelven siguiendo pasos preestablecidos, sino que demandan iniciativa, y disposición

para crear resoluciones oportunas. No la vincula a roles laborales específicos, sino al desarrollo profesional y personal.

Por su parte, Kane (1992), considera a la competencia como “(...) el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociado a la profesión en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional” (p. 165). Es decir, que ser competente implica un grado de autonomía que permita la transferencia del saber a otros contextos y la posibilidad de poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional.

Existe una desconexión evidente cuando en el entorno escolar se limitan las competencias a meros procedimientos estandarizados que se ejecutan mecánicamente según la demanda. Esto conduce a que los estudiantes sean condicionados a desempeñar únicamente roles de ejecución (Rey, 2014).

Referentes en estas investigaciones como Ropé y Tanguy (1994), se refieren a las competencias desde el punto de vista de las capacidades incluyendo la idea de que la persona debe ser responsable de su desempeño, refiriendo que competencia significa poder hacer algo sabiendo qué hacer y comprendiendo las consecuencias. En resumen, implica combinar conocimientos, habilidades, valores y asumir la responsabilidad por los resultados. En esta definición, además de incluirse los conocimientos y los modos de hacer, se toma en cuenta un elemento central: los valores y la autorresponsabilidad. Coincidiendo con estos autores, Tobar et al. (2010), expresan que las competencias posibilitan que las persona estructuren y fortalezcan su proyecto ético de vida, y al hacerlo se proyectan a mejorar el tejido social, contribuir al desarrollo económico, apoyar el desarrollo cultural y proteger el ambiente ecológico. De esta forma, parecería claro que cuando las personas desarrollan sus competencias, al mismo tiempo están contribuyendo a tener una mejor sociedad, por la articulación del saber ser con el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir.

En esta dirección, Tobón (2007), aporta un enfoque integral de competencias, las cuales pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- 1) las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación;
- 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral empresarial para mejorar y transformar la realidad;
- 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación;
- 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes;
- 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y valores (p.1).

A su vez, las competencias se han relacionado con aspectos como capacidad y abordaje de actividades en situaciones y dinámicas nuevas, al respecto Vasco (2003), las define como “una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (p. 37).

En la misma línea, Massot y Feisthammel (2003), resaltan en las competencias elementos tales como estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global.

Por su parte, en el proyecto Tuning Latinoamérica, Beneitone et al. (2007), señalan que las competencias son las capacidades que se necesitan para hacer frente de manera empoderada a las situaciones de la vida. Tienen su base en un saber profundo del qué, del cómo, y el saber ser en un mundo complejo y cambiante.

Zabala y Arnau (2008), añaden los elementos del contexto y la integralidad que debe darse en su concepción, manifestando que las competencias son “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizando actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (p. 43-44).

Por su parte, Cano (2008), distingue tres elementos que caracterizan a las competencias y que pueden llevar a complementar a su comprensión:

1. Trasciende la articulación del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Ser competente implica, seleccionar el conocimiento que resulta pertinente en ese momento, para poder afrontar los desafíos.
2. Se vinculan a rasgos de personalidad y son aprendidos. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida.
3. Toman sentido en la acción y reflexión: El tener una dimensión práctica (donde se aplican conocimientos a situaciones reales para resolver problemas eficazmente) no implica simplemente repetir mecánicamente ciertas pautas de acción sin reflexionar. Por el contrario, para ser competente es esencial la reflexión, apartándose de la estandarización del comportamiento. Reflexionar sobre el procedimiento utilizado y los resultados alcanzados, tanto los previstos como los imprevistos, otorga capacidad para ajustar la siguiente acción.

Es decir, las competencias recogen en una totalidad, conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que logran resultados, así estos sean de tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humanas (Fernández, 2005).

Contextualizando el escenario donde se buscan desarrollar las competencias, en el ámbito universitario, Martínez (2011), hace referencia a que las mismas se refieren a una serie de cualidades relacionadas con el conocimiento y su aplicación, así como con las actitudes y responsabilidades que reflejan los logros del aprendizaje de un programa y determinan el nivel de desarrollo que los estudiantes alcanzarán al finalizar el proceso educativo. La forma en que se abordan las competencias manifestando que pueden concebirse como una serie de atributos en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades que tratan los resultados del aprendizaje de un programa y cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse finalizado el proceso educativo.

Por una parte, Hager et al. (2002), establecen una diferenciación de las competencias con el conocimiento profesional específico de cada área disciplinar y de las habilidades técnicas propias de la formación superior, otorgándoles una identidad en sí mismas, incluyendo múltiples aspectos, señalando que:

Es un término ampliamente usado para designar un rango de cualidades y capacidades que son consideradas crecientemente como importantes para el ámbito educativo. Incluye habilidades específicas de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, de solución de problemas), de comunicación efectiva, trabajo en equipo y diversas capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento científico, la información, atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual, así también los valores y la ética profesional e integridad (p. 3).

De acuerdo a estas definiciones, en los espacios de formación se debe propender a la adquisición de saberes, así como la selección y movilización de los mismos para actuar con eficiencia en situaciones problemáticas en contextos específicos.

En este sentido, la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través

del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe asegurar o acreditar el saber profesional (Echeverría, 2002).

La formación en este marco requiere de metodologías que promuevan un aprendizaje a fin de que los estudiantes lo autogestionen, desarrollando la iniciativa y autonomía.

Como puede evidenciarse, existen diversas acepciones del concepto de competencias, en el presente estudio se tomará la más integral afín a la capacidad de desarrollo personal, capacidad crítica y de discernimiento, autoconfianza, e integración al mundo cambiante actual, enmarcando el desarrollo de competencias pedagógicas en el inicio de la formación educativa en nutrición.

Las competencias pedagógicas

El profesional de salud necesita una formación pedagógica que le permita facilitar el proceso de aprendizaje sobre comportamientos que mejoren la salud y el bienestar de los individuos, comunidades y la sociedad, y su entorno.

En esta construcción pedagógica están implicadas competencias que deben desarrollarse en la formación de grado. La asignatura ESEF es un espacio propicio para tal fin, entendiendo que es un puntapié inicial para el desarrollo de las mismas. Es la única asignatura en la que se conceptualiza, se aplica y se evalúa la práctica educativa. Existe un consenso preestablecido entre docentes y estudiantes en torno a que “aquí nos formamos para formar”, destacando el rol del profesional como facilitador de procesos de aprendizaje y transformaciones significativas. En este sentido, se asume con plena conciencia que “llegó el momento de dar todo lo recibido”, lo que implica un compromiso ético y profesional en la transmisión de conocimientos y habilidades a favor del bienestar integral de las personas y sus entornos.

De esta manera, el desarrollo de competencias pedagógicas es uno de los propósitos fundamentales en ESEF, siendo lo que subyace a todos los contenidos disciplinares desplegados integrándolos en una formación crítica y contextualizada, que habilita al profesional para abordar los desafíos de la educación en salud desde una

perspectiva integral y adaptada a las necesidades de las comunidades con las que trabajarán. En esta línea, Reynoso (2004), manifiesta que en la actualidad es evidente que las habilidades y capacidades de los educadores desempeñan un papel fundamental como base y guía para dirigir tanto los procesos educativos como las estrategias pedagógicas

Definir competencias pedagógicas, no es tarea sencilla. En el presente estudio se toman concepciones de las mismas que vayan en congruencia con el contexto en donde se buscan desarrollar.

La competencia pedagógica puede definirse como “la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo” (Arboleda, 2011 p.2)

En esta dirección, Saccone (2018), refiere que pensar en la construcción de competencias profesionales durante la formación inicial del futuro docente es una opción que implica una fuerte reconsideración del diseño de las propuestas de enseñanza que se desarrollen en los distintos espacios curriculares del plan de estudios y en la evaluación que se realice en cada uno de ellos.

Castellanos et al. (2005), aportan un concepto de competencias pedagógicas manifestando que las mismas están alineadas con el modelo del profesional de la educación, es decir, con el conjunto de roles, responsabilidades y valores que se espera que los educadores posean y ejerzan. Son las que permiten solucionar las problemáticas inherentes al proceso pedagógico en general y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Amaya (2015), manifiesta que las competencias pedagógicas tienen que fomentar la motivación, el espíritu de trabajo y la atención personalizada para facilitar la planificación, evaluación y desarrollo del estudiante, incluyendo el diagnóstico del aprendizaje y la organización del trabajo en equipo. Manifestando que deben ser las siguientes:

Motivación al logro, para que se pueda desarrollar las metas, planificar y evaluar el estudiante y establecimiento de prioridades.

Desarrollo del espíritu de trabajo, para que se pueda conjugar el interés por las actividades a desarrollar y organizarlas.

Atención al estudiante en función de la demostración de empatía y orientación.

Diagnóstico del aprendizaje de los estudiantes, elaborando el perfil de entrada y observación de fortalezas y debilidades, organizando trabajo en equipo (p. 32).

En cuanto a los aspectos concretos que abordan las competencias pedagógicas, Perrenoud (2004), desarrolla competencias para enseñar que son de utilidad para aclarar dichos aspectos y sus formas de manifestarse. A continuación se presentan las que son afines a los objetivos de la presente investigación y su contexto:

Organizar y animar situaciones de aprendizaje

Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.

Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.

Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje.

Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.

Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

Gestionar la progresión de los aprendizajes

Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.

Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.

Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.

Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.

Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.

Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo

Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.

Trabajar en equipo

Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes.

Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones .

Formar y renovar un equipo pedagógico.

Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas personales (p.2).

A su vez, Braslavsky (1999), aporta a este enfoque al referirse a la serie de competencias que deberían contar los educadores, a continuación se describen las que son afines a la presente investigación:

- Competencia pedagógico-didáctica: se refiere no solo a la manera de abordar conocimientos, sino también a la habilidad de tomar decisiones. Se debe tener criterios para seleccionar entre diferentes estrategias que promuevan el aprendizaje en los estudiantes.
- Competencia productiva: implica que los educadores comprendan el entorno en el que viven y vivirán, para intervenir como ciudadanos activos y promover aprendizajes aplicables tanto en el presente como en el futuro; proporcionar a los estudiantes la oportunidad de abordar problemas que deben resolver en su contexto con una perspectiva de sostenibilidad.
- Competencia interactiva: se centra en fomentar el trabajo en equipo y promover el colectivismo, la empatía y la comprensión hacia los demás. Su objetivo es estimular la capacidad de comunicación y colaboración entre individuos.
- Competencia especificadora: como profesional graduado en una disciplina, implica dominar los conocimientos específicos de la misma, así como tener un entendimiento amplio que permita establecer relaciones tanto dentro de la disciplina como entre disciplinas para fomentar la integralidad en los estudiantes. Abarca también los conocimientos pedagógicos necesarios para perfeccionar las habilidades docentes y alcanzar la excelencia en la labor educativa.

Tal como lo afirma Perrenoud (2004), para valorar las competencias que se desarrollan, se hace un anclaje a un grupo y contexto determinado, manifestando que para trabajar en forma profunda las mismas, es necesario;

Relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas.

Clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada (p. 5).

Como puede evidenciarse en lo desarrollado, las competencias pedagógicas son herramientas fundamentales para el educador, que le son imprescindibles para guiar y

facilitar el proceso de educación de manera adecuada y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que implica no solo el desarrollo de conocimientos, sino también su bienestar emocional, social y ético.

A su vez, Arboleda (2011), manifiesta que el carácter de la competencia lo define la naturaleza del entorno en el que el mediador realice su intervención. Por lo tanto, es oportuno aclarar que se retomará este concepto en un apartado posterior enmascarándolas en el desarrollo de la asignatura ESEF.

2.3 La asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar y el Taller Educativo Participativo

La asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar, donde la tesista se desarrolla como docente y el marco en la cual se realizó la investigación, se dicta en el primer cuatrimestre del 5º año de la carrera de Licenciatura en Nutrición (FBCB-UNL), perteneciendo al ciclo superior.

A lo largo de la carrera de la Licenciatura en Nutrición se van teniendo experiencias educativas, aunque ESEF es la única asignatura que sistematiza teóricamente el rol educador para luego llevarlo a la práctica, haciendo de la vivencia un aprendizaje que trasciende el carácter conceptual, implicando el desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir. En este sentido, se torna fundamental promover la formación de competencias pedagógicas en los estudiantes.

Los objetivos curriculares y contenidos de la asignatura constituyen una herramienta indispensable para el accionar del futuro profesional de la salud y en la cual se aborda la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como eje central.

Cuenta una carga horaria de 60 horas, organizándose en un encuentro por semana teórico-práctico de tres horas de duración. En algunas semanas se agregan clases de consulta grupal con las tutoras correspondientes.

Es un espacio académico que busca desarrollar los contenidos curriculares, apelando a la vivencialidad de las situaciones profesionales próximas que los estudiantes estarán atravesando, promoviendo su autoconocimiento, dando lugar a que descubran y trabajen sus miedos, desafíos, habilidades percibidas y aprendizajes por alcanzar.

Como se desarrolló en el apartado de contextualización de la asignatura ESEF, se abordan contenidos disciplinares que van desde la Educación para la Salud, la EAN trabajada desde los modelos pedagógicos y consejería alimentaria nutricional, planeamiento de proyectos educativos, lo cual incluye diferentes tipos de diagnósticos, objetivos educativos, técnicas didácticas, entre otras. Abarcando, además, el análisis económico de una familia, cálculos de la canasta básica de alimentos, la pobreza en sus distintas dimensiones, desde una posición de soberanía y seguridad alimentaria, promoviendo así acciones educativas tendientes a mejorar lo que “la gente pone en la mesa”, el cómo y el porqué.

Se promueve que el estudiante incorpore conocimientos específicos y actualizados para estar en condiciones de abordar diferentes situaciones críticas y elaborar alternativas y estrategias de acción en que les toque actuar en su futura práctica profesional. La compleja situación económica del país hace necesario responder al futuro inmediato. Atendiendo a la exclusión social, fortaleciendo sus derechos como consumidores, potenciando las capacidades locales y apoyando el esfuerzo de familias y comunidad a favor de mejores oportunidades de vida.

A lo largo de su dictado, se llevan a cabo estrategias didácticas diversas, como relatos de experiencias de cada una de las docentes, dramatizaciones, juego de roles, visualizaciones guiadas, debates abiertos, creando un entorno colaborativo en el que los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.

A su vez, al tener curricularizado los proyectos y prácticas de extensión, en este caso una PEEE, se busca que a través de la experiencia en el territorio, los estudiantes puedan visualizarse como profesionales, implicando una reflexión e interiorización de su rol como educadores, posicionándose frente a la comunidad con solvencia.

Dentro de las instancias que son evaluativas se encuentran los trabajos prácticos, presentación de la propuesta didáctica del Taller Educativo Participativo (TEP) de EAN, socialización de materiales didácticos y un seminario integrador final.

Considerando al TEP como un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012).

Navarro y del Campo (2020), refieren que "el taller es una estrategia que posibilita un aprender haciendo. Así, los conocimientos se construyen a través de una práctica concreta. Es una forma activa en la que se enseña y se aprende llevando a cabo una tarea conjunta en la cual se articula la teoría y la práctica, y la construcción colectiva de conocimientos (p.194).

Para la organización del abordaje del diseño, planificación e implementación del TEP, la totalidad de estudiantes que cursan la asignatura se agrupan en equipos, los cuales permanecen configurados de la misma forma durante todo el cursado.

En el transcurso de la asignatura, se van diseñando planificaciones del TEP e implementando sus diferentes etapas. En este proceso cada equipo de estudiantes está acompañado por una docente, a través de instancias continuas de tutorías. Las etapas de este proceso (diseño, planificación e implementación del TEP) se detallan a continuación:

- Planificación de un diagnóstico de situación, con el fin de recabar información en cuanto a prácticas alimentarias, conocimientos y percepciones sobre nutrición, alimentación y salud, recursos disponibles y posibilidades de mejora de la población.
- Aplicación de los instrumentos diagnósticos en la población con la que se trabajará en territorio.
- Construcción de objetivos educativos para abordar con la EAN la necesidad emergente.

- Construcción de propuestas didácticas de Talleres Educativos Participativos para abordar cada uno de los objetivos. De esta instancia, surgen múltiples y variadas producciones lúdicas educativas.
- Implementación de los TEP junto a la comunidad.
- Evaluación formativa del TEP por parte del equipo docente.
- Evaluación final colaborativa del TEP por parte de los estudiantes.

De esta forma, en este proceso intenso y dinámico, se promueven múltiples aristas que conforman el desarrollo de las competencias pedagógicas en los estudiantes.

Práctica de Extensión de Educación Experiencial en ESEF

La extensión universitaria se entiende como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, donde ambos aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento (Clerici et al., 2018). Implica hablar de compromiso social, de inclusión, de diálogo y de democratización de los conocimientos, entendida desde un modelo de Universidad, que nace al calor de la Reforma Universitaria de 1918 y que considera a la educación como un derecho humano universal y un bien público social (Menéndez y Tarabella, 2016).

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) ha construido una valiosa experiencia al reconocer la dimensión pedagógica y dialógica de la extensión universitaria. Desde 1998, los Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC), aprobados por el Consejo Superior e integrados al Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión, han sido fundamentales en este proceso. En este marco, desde el año 2007, se ha fortalecido la articulación entre docencia y extensión a través de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, consolidando una estrategia educativa que conecta el aprendizaje académico con la intervención en contextos reales.

Tal como lo expresa Camilloni (2017), mediante la educación experiencial se promueve “la construcción de conocimientos estratégicos, en situaciones reales, que luego sabrán cómo transferir a situaciones similares, son experiencias educativas en tanto y en cuanto promueve procesos reflexivos, reconocimiento de analogías, contradicciones y análisis, en pos de favorecer la comprensión” (p.9).

En esta dirección, desde la asignatura, se considera que extensión implica necesariamente incluirla como acción que se desarrolla en el territorio, ya que construye y participa de territorialidades y por ende no puede ser concebida por fuera del campo social. Dotar al campo social de la centralidad de la extensión, es imprescindible para fortalecer esta función sustantiva y enriquecer la dimensión académica, en pos de articular las misiones de docencia, extensión e investigación, propias de la universidad (Bentolila, 2017).

Bofelli y Sordo (2016) desarrollan lo que implica en el ámbito universitario la integración de enseñanza y extensión, manifestando que;

Diseñar prácticas de extensión integradas al currículo universitario significa problematizar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas de enseñanza y posibilitar otra forma de aprender. Este tipo de experiencia deberá permitir a los estudiantes universitarios, futuros profesionales, la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, lo que implica trabajar en escenarios reales con problemas complejos, por lo que deben ser abordados desde una perspectiva interdisciplinaria (p.9).

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) ejecutadas desde la asignatura ESEF son realizadas en establecimientos educativos, en la mayoría de los casos en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe (Argentina), siendo los y las adolescentes que transitan estas instituciones, participantes directos/as de las acciones realizadas.

La forma de trabajo planteada requiere y habilita una constante revisión de la práctica docente, conociendo y atendiendo las percepciones de los estudiantes contextualizando adecuadamente el conocimiento, permitiendo que, a partir de la experiencia, se regrese a la academia para hacer los ajustes necesarios.

Por lo explicado anteriormente, la implicancia de la asignatura en las PEEE se torna fundamental para plasmar en aprendizajes los propósitos de enseñanza que se delinean en el programa analítico de la asignatura y se detallan a continuación:

- Adquirir habilidades en la confección de un proyecto educativo nutricional participativo, que respete los hábitos culturales y aspectos socioeconómicos de una comunidad.
- Planificar las actividades en el marco del modelo de aprendizaje que hace énfasis en el proceso utilizando técnicas didácticas participativas y elaborando material didáctico adecuado que facilite el aprendizaje.
- Implementar lo planificado en la población con la que se decidió trabajar.
- Crear climas de participación favorable estableciendo vínculos de confianza, para el enriquecimiento de pertenencia, empleando un vocabulario adecuado, específico y sencillo de todas las actividades de EAN.
- Demostrar disposición para el trabajo grupal, la actividad creativa, la toma de responsabilidades, reforzar actitudes críticas e incrementar los niveles de participación. Programa Analítico de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar. Res. CD FBCB N° 318/2011 actualizado Expte. FBCB N°1030188-20. Para mayor detalle ver Anexo 6.

De esta forma, las PEEE permiten insertar la práctica educativa en un contexto de realidad social, con la complejidad y amplitud que la atraviesan, teniendo como herramienta la EAN combinando diferentes estrategias educativas, siendo el TEP el más utilizado.

El desarrollo de competencias pedagógicas en el marco de ESEF

La EAN se sitúa en un espacio particularmente sensible a las profundas desigualdades en donde las prácticas educativas se llevan a cabo. La apuesta de ESEF es formar seres humanos capaces de contribuir a superarlas, en algún modesto sentido, sabiendo que hay problemas que rebasan el ámbito educativo y sobre los que no se podría incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Sin embargo, desde la asignatura hay un convencimiento de que es necesario afrontar este desafío garantizando el derecho a saber y ser del estudiante (próximo educador) en todo ámbito educativo.

De esta forma, los propósitos de enseñanza planteados en el programa de la asignatura ESEF (desarrollados en el apartado anterior) aportan lineamientos para identificar cuáles son las competencias pedagógicas esperables que se desarrollen en el marco de esta asignatura.

Enmarcando la conceptualización de competencias pedagógicas en el Licenciado en Nutrición, se hace adecuado incorporar lo que desarrolla Alicia Navarro en su libro *Hacia una didáctica de la nutrición*. La autora tiene una reconocida trayectoria en EAN y didáctica, siendo uno de los referentes de la asignatura ESEF. Hace referencia a principios didácticos que sirven para orientar la tarea del Licenciado en Nutrición y hacer posible los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos de nutrición y salud.

A continuación se mencionan los que se enmarcan dentro del desarrollo del TEP:

Utilizar metodologías apropiadas para lograr que la comunidad/paciente tome conciencia de su realidad y potencialidades para la resolución de sus problemas.

Aplicar técnicas didácticas y actividades de aprendizaje variadas durante los encuentros educativos. No abusar de una misma técnica Vincular y reestructurar el saber popular con el científico.

Crear un ambiente adecuado, flexible, que facilite las relaciones interpersonales y el intercambio de opiniones.

La reflexión sobre las propias prácticas alimentarias es el punto de

partida para transformar los conocimientos nutricionales en comportamientos alimentarios más saludables.

Lo que se enseña debe tener conexión con la vida y la realidad para que resulten significativos.

Los conocimientos deben ser accesibles y útiles a la población/paciente.

Las acciones propuestas deben integrar conocimientos y experiencias positivas, y promover la autoconfianza.

Los contenidos que se desarrollen deben reflejar intereses, inquietudes, afectos y creencias de la comunidad/paciente para poder establecer vinculaciones significativas.

No hay aprendizaje si no hay actividad por parte del que aprende.

Todo aprendizaje, es autoaprendizaje. Las propuestas de trabajo deben ser abiertas, de tal modo que estimulen la búsqueda personal y la expresión de las propias conclusiones de los educandos.

Promover el análisis crítico de distintos razonamientos y comportamientos del mismo o varios sujetos.

Ir de lo concreto a lo abstracto, del ejemplo a la generalización, de la experiencia al concepto.

El aprendizaje es un proceso que necesita tiempo. El docente debe afirmar, consolidar cada etapa de aprendizaje del alumno antes de proceder a evaluar.

Se aprende mejor con el otro.

Utilizar la comunicación no verbal (expresión de la cara, movimientos de las manos) para reforzar el lenguaje verbal. Y la voz tiene que ser en un tono y volumen que permita ser escuchado por todos los alumnos.

La formación en este marco requiere de metodologías que promuevan un aprendizaje a fin de que los estudiantes lo

autogestionen, desarrollando la iniciativa y autonomía. (Navarro y del Campo, 2020 p. 120).

Teniendo en cuenta el desarrollo conceptual de las competencias pedagógicas, integrando con lo esperable de un educador en Nutrición, es que se construirán las variables para analizar el proceso de desarrollo de competencias pedagógicas en futuros Licenciados en Nutrición.

Capítulo 3

Metodología

3.1 Tipo de estudio:

En los tiempos actuales se hace necesario un nuevo modo de pensar y de investigar, una nueva manera de ver las cosas desde una nueva racionalidad científica, desde un nuevo paradigma. Se requiere, entonces, enfocar el conocimiento desde una perspectiva que abarque la complejidad de la realidad emergente. En la última década se ha ido desarrollando una revolución silenciosa en la metodología de las ciencias sociales, apareciendo un renovado interés por la metodología cualitativa, la cual se adapta a la realidad que se estudia. Este enfoque está fundado en una posición filosófica ampliamente interpretativa, basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y sostenida por métodos de análisis que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis de Gialdino, 2007).

Con el fin de conocer las competencias pedagógicas desarrolladas en los estudiantes durante el diseño, planificación e implementación de un Taller Educativo Participativo de EAN, se propone realizar una investigación educativa, que lleve a la interpretación de “lo que ocurre”, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación de evaluación que se indaga. La investigación educativa, al igual que en el resto de las ciencias sociales, se enfrenta a diferentes modos de producir conocimiento científico y este pluralismo metodológico conduce a la coexistencia de diversas estrategias de investigación (Achilli, 2005).

En este sentido y de acuerdo con Pievi y Bravin (2009), la presente investigación está enmarcada dentro del paradigma hermenéutico o interpretativo ya que en la misma; no se trata de comprender el sentido de las prácticas sociales que aquellos desarrollan en función de la significación que atribuyen al mundo . Es el carácter subjetivo de la acción social lo que se constituye en objeto de análisis, y las técnicas de obtención de datos van a diferenciarse de las técnicas estadísticas: se trabaja con textos, con discursos, con narraciones y testimonios obtenidos a través de las llamadas técnicas cualitativas como la entrevista y la observación, que requieren también otras formas de procesamiento de la información (p.54).

3.2 El universo

Estudiantes que cursan la Asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar de la Licenciatura en Nutrición, FBCB, de la Universidad Nacional del Litoral.

3.3 La unidad de Análisis

Cada uno de los/as estudiantes que cursaron la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar de la Licenciatura en Nutrición, de la FBCB, Universidad Nacional del Litoral, en el año 2022.

3.4 Instrumentos de recolección de Información

Con el fin de abordar el primer objetivo propuesto se llevó a cabo un diario de clases (Anexo 2). Se tomaron en cuenta los que se correspondieron con las clases de ESEF que desarrollaron los contenidos del Taller Educativo Participativo:

- Clase de Diagnóstico,
- Clase de Objetivos Educativos
- Clase de Propuesta didáctica

Zabalza (2004) define al diario de clases, como un instrumento de investigación y desarrollo profesional, sirve para hacer evidentes los dilemas de los profesores. Son herramientas que ayudan a recuperar el acontecer del salón de clases. Por otro lado, Guber (2012), al abordar el registro de cuadernos de campo, afirma que debe de contener una descripción de las personas, acciones, tiempos y espacios de lo que se observa, característica que puede tenerse en cuenta para el diario de clases.

El diario de clases fue diseñado por el equipo docente de la asignatura en respuesta a la necesidad de sistematizar el registro de los procesos educativos desarrollados. Su construcción se centró en identificar y destacar los elementos más significativos de cada clase, con el propósito de capturar los aspectos observables vinculados con la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Se observó la planificación didáctica de la clase, al desarrollo de la misma y el accionar tanto del equipo docente como el de los estudiantes que cursaron ESEF.

El procedimiento de implementación de este instrumento fue llevado a cabo en forma cooperativa por el equipo docente y una estudiante avanzada que realizó su actividad de formación extracurricular en la asignatura con la cual se realizó un trabajo previo de aprendizaje sobre cómo debía confeccionarlo. La estudiante fue completando los diferentes aspectos del mismo, habiendo luego una retroalimentación colaborativa de cada una de las docentes.

El análisis de los mismos se detalla en el apartado análisis de información.

Con el fin de abordar el segundo y tercer objetivo propuesto se llevó a cabo una encuesta final mixta dirigida a los estudiantes (Anexo 3) y un porfolio de elaboración docente (Anexo 4).

En cuanto a la encuesta, para Pievi y Bravin (2009), las mismas “son útiles para reunir datos a fin de describir los fenómenos y sus condiciones de existencia, encontrar regularidades, determinar las relaciones entre las distintas variables y dimensiones en estudio” (p. 154). La encuesta se realizó al final del proceso de diseño, planificación e implementación del TEP a los estudiantes que cursaron ESEF.

La misma consistió en un listado de preguntas cerradas y abiertas utilizadas para

medir una o más variables y su instrumentación se basa en el diseño de un cuestionario elaborado para obtener opiniones sobre eventos o hechos específicos (Baray, 2006).

Para su construcción, se tomó como base al instrumento de la Secretaría de Extensión Social y Cultural UNL, por lo que las variables e indicadores que emergen son afines al mismo.

Fue de utilidad para conocer la percepción del desarrollo de competencias pedagógicas durante el proceso de diseño, planificación e implementación del TEP. Dicho instrumento responde a los siguientes tipos de desempeños:

- Desempeño en relación con el trabajo realizado en el diseño, planificación e implementación de un Diagnóstico Participativo
- Desempeño en relación con el trabajo realizado en el diseño y planificación de un Taller Educativo Participativo.
- Desempeño en relación con la implementación del TEP.
- Desempeño en relación con las actitudes en la implementación del TEP.
- Percepción del proceso de aprendizaje en función de todas las etapas de la realización del TEP.

El porfolio de elaboración docente forma parte de los instrumentos de evaluación de la asignatura, “se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso del aprender. También constituye una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo” (Litwin, 2008). Fue construido por el equipo docente, particularizándolo al TEP en estudio. El mismo, es implementado por la docente que acompaña a los estudiantes en el proceso de implementación del TEP, siendo útil para evaluar dicho proceso desde la mirada del equipo docente.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), desarrollan que el porfolio de evidencias es un producto de evaluación que adopta el modelo basado en competencias, a este tipo de evaluación dentro de las competencias se le denomina Evaluación Auténtica, la cual no solo toma en consideración los criterios tradicionales como pueden ser asistencia,

participaciones, si no también saberes procedimentales y actitudinales, para evaluar mediante competencias es necesario verificar que el estudiante ponga en práctica mediante contextos reales lo aprendido de una manera relevante.

Este instrumento consistió en una serie de preguntas abiertas, flexibles y disparadoras para evaluar el proceso de implementación del TEP de los estudiantes.

Se divide en tres grandes ejes:

- Aspectos generales del taller
- Aspectos propios de cada momento del taller (Inicio - Desarrollo - Cierre)
- Situaciones no previstas que emergieron

De esta forma, es una estrategia para evaluar el conocimiento del estudiante, por medio del cual el docente planifica para llevar a cabo un registro de la metodología, actividades a desarrollar, entre otras, durante un tiempo establecido e ir cumpliendo de manera dosificada estas actividades de modo que al finalizar pueda darse cuenta cuento de lo planeado cumplió y poder darse cuenta cuales fueron las estrategias que mejor le funcionaron para cada actividad (Peñalva y Arbesú, 2014).

3.5 Análisis de la información

Como señala Zapata (2022), el análisis de los datos recolectados se realizó siguiendo un esquema de pasos relacionados e integrados, abarcando una reflexión analítica de los datos, organización, categorización de estos y su codificación dentro de la misma. Se tomaron variables de análisis previas que surgen de los instrumentos implementados y se aceptó aquellas otras variables emergentes.

El plan general establecido para el análisis de los datos tomó como guía las etapas señaladas por Pievi y Bravin (2009):

- a) Lectura repetida de los datos, reuniendo todas las notas de campo, documentos, y todo el material disponible, para familiarizarse íntimamente con ellos.
- b) Seguir intuiciones e interpretaciones, registrando todas las ideas importantes que surgen durante la lectura y reflexión de los datos,

incluyendo el diario del observador o investigador; buscando temas emergentes: temas de conversación, vocabulario, actividades o sucesos recurrentes, significados, etc.

c) Elaboración de tipologías y esquemas de clasificación.

d) Desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas, pasando de la descripción a la interpretación y la teoría (p.226)

De esta forma se llevó a cabo:

- Análisis de contenido de diario de clases, encuesta y portfolio docente. Bardin lo define en forma completa de esta forma “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (1996 2^ae p. 32). La verdadera utilidad de esta técnica se centra en el carácter científico que se le da al tratamiento de la información recopilada y analizada, basado en la generación de categorías de contenido y unidades de análisis, que luego de ser clasificadas e interpretadas, sus resultados, están sujetos a ser reproducidos, validados o refutados bajo condiciones similares por otros investigadores (Tinto, 2013).
- Método comparativo constante, en línea con la definición que proponen Pievi y Bravin (2009), a medida que se avanza en el trabajo de campo, el investigador codifica y analiza datos simultáneamente, desarrollando conceptos mediante la comparación continua de acontecimientos específicos y de conceptos y teorías. De esta forma, se refinan las categorías, se descubren propiedades y relaciones entre estas. Se advierte que no se trata de probar las hipótesis o teorías

desarrolladas, sino de “demostrar que son plausibles”, que se ajustan y funcionan. Se entiende por ajuste, que la categoría no debe ser forzada al ser aplicada a los datos, en la medida en que surge de ellos.

- Triangulación metodológica entre el análisis de las encuestas y el análisis de contenido: La misma se comprende como una estrategia metodológica que permite validar internamente la investigación y enriquecer los resultados. Su uso busca el enriquecimiento de una comprensión única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos. Según Flick (2004), la triangulación de perspectivas aumenta la atención hacia el fenómeno en estudio. Puede significar la combinación de varios métodos cualitativos, pero también la combinación de métodos cuali y cuantitativos. Así, las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema, concibiéndose esto como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual. En línea con esta propuesta, Pievi y Bravin (2009) señalan que cuando se combinan encuestas con observaciones, estamos realizando una triangulación metodológica. Con esta estrategia, se intenta abordar de manera más completa la compleja trama de los fenómenos educativos. Su ventaja reside en que sirve para relativizar la distorsión que el método imprime en el objeto en estudio, y en este sentido, se vincula directamente con la confianza y validez de los datos en su conjunto.

Este proceso permitió la selección de dimensiones, variables e indicadores, que se utilizaron para profundizar en el análisis del objeto de estudio.

Reflexión sobre la posición epistemológica y las dinámicas de poder en el contexto educativo

Desde una perspectiva epistemológica, el presente trabajo se fundamenta en una visión constructivista del aprendizaje, que reconoce al estudiante como un agente activo en la construcción de su conocimiento y al docente como un facilitador de dicho proceso. Como tesista y miembro del equipo docente de ESEF, mi posición se encuentra atravesada por un doble rol: el de investigadora observadora y el de educadora implicada en las dinámicas pedagógicas que se analizan. En relación con el espacio curricular, parte del reconocimiento de las tensiones inherentes al proceso educativo, especialmente en un entorno donde confluyen relaciones jerárquicas entre docente y estudiante, así como entre colegas docentes. Por lo tanto resulta importante reconocer su existencia y su influencia en la planificación e implementación de los TEP, así como también en la percepción de competencias pedagógicas por parte de los estudiantes.

Respecto de los actores involucrados, mi interacción con los estudiantes estuvo mediada por un enfoque colaborativo que buscó minimizar las asimetrías de poder, promoviendo un ambiente donde las voces de todos los participantes fueran escuchadas. Sin embargo, cabe señalar que las relaciones jerárquicas, aunque disminuidas, no se anulan completamente en este tipo de prácticas. Por ejemplo, las decisiones finales sobre las propuestas didácticas y los enfoques metodológicos fueron orientadas por el equipo docente, lo que refleja una inevitable dinámica de autoridad.

En cuanto al equipo docente y las decisiones de la asignatura, la interacción estuvo caracterizada por el desafío de articular perspectivas diversas sobre los objetivos y enfoques de la PEEE. Este proceso implicó negociaciones constantes y reflexiones compartidas sobre las mejores estrategias para integrar teoría y práctica de manera significativa.

Finalmente, esta posición crítica y reflexiva permite enriquecer las estrategias pedagógicas y fomentar un aprendizaje más inclusivo y situado en contextos reales.

CAPÍTULO 4:

RESULTADOS Y

DISCUSIÓN

OBJETIVO 1

En el desarrollo del primer objetivo específico: *describir las actividades que se llevan a cabo en la asignatura que forman parte de la estrategia didáctica de diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo (TEP) en la comunidad*, se sistematizó y analizó la información de los tres diarios de clases.

De este primer análisis surgieron las siguientes dimensiones:

- Diagnóstico
- Objetivos Educativos
- Propuesta didáctica

Las cuales dieron lugar a las siguientes variables:

- Desarrollo de Contenidos disciplinares,
- Estrategias planificadas y desarrolladas,
- Anclaje de la teoría a la práctica,
- Respuesta a las necesidades de los estudiantes,
- Participación de los estudiantes,
- Aprendizajes logrados por parte de los estudiantes

Los resultados se sistematizan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Actividades de la asignatura que forman parte de la estrategia didáctica de diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo

| VARIABLES | DIAGNÓSTICO | DIMENSIÓN OBJETIVOS EDUCATIVOS INDICADORES | PROPUESTA DIDÁCTICA |
|--|--|--|---|
| Desarrollo de Contenidos disciplinares | Desarrollo: Adecuado. Tipo de contenidos: .El diagnóstico: concepto y estrategias metodológicas. .Diagnóstico de situación y participativo. .Instrumentos de evaluación alimentaria nutricional: guías de observación, encuestas, entrevistas. | Desarrollo: Adecuado. Tipo de contenidos: .Objetivos educativos .La función de los objetivos educativos .Forma de construir un objetivo .Diferencias entre Objetivo general y objetivo específico | Desarrollo: Adecuado. Tipo de contenidos: .Confección de la propuesta didáctica .Elementos que la componen .Función de la propuesta didáctica .Evaluación de la propuesta didáctica .Ejemplificación de propuestas didácticas |
| | Extensión de los contenidos: excesivo Captación del interés del estudiante: adecuado Fluidez en el abordaje: adecuado | Extensión de los contenidos: adecuada | Extensión de los contenidos: adecuada Captación del interés del estudiante: adecuado |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Estrategias planificadas y desarrolladas</p> | <p>Cantidad de Estrategia didáctica de inicio: 1 Estrategia didáctica empleada: “Sopa de letras” relacionada con las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA) (a cargo de los estudiantes).</p> <p>Descripción de la Estrategia: los estudiantes a cargo de la actividad entregaron una sopa de letras y el resto de la clase debía buscar palabras relacionadas con la alimentación y armar una pauta relacionada con las GAPA.</p> <p>Adecuación Estrategia didáctica de inicio: adecuada</p> <p>Cantidad de Estrategia didáctica de desarrollo: 2</p> <p>Estrategia didáctica de desarrollo: empleada 1: exposición participativa de presentación audiovisual a cargo de un docente</p> <p>Descripción de la Estrategia 1 : se fueron abordando los contenidos utilizando el recurso de presentación</p> | <p>Cantidad de Estrategia didáctica de inicio: 1 Estrategia didáctica empleada: “Guerra de canciones” (a cargo de los estudiantes).</p> <p>Descripción de la Estrategia: un grupo de estudiantes realizaron un juego donde ponían en su celular fragmentos de canciones y por grupo había que adivinar cómo era el nombre de la canción.</p> <p>Adecuación de la estrategia didáctica de inicio: adecuada</p> <p>Cantidad de Estrategia didáctica de desarrollo: 2</p> <p>Estrategia didáctica de desarrollo: empleada 1: Exposición participativa de presentación audiovisual a cargo de un docente</p> <p>Descripción de la Estrategia 1: se fueron abordando los contenidos utilizando el recurso de presentación</p> | <p>Cantidad de Estrategia didáctica de inicio: 1 Estrategia didáctica empleada: “Adivina adivinador de canciones” (a cargo de los estudiantes).</p> <p>Descripción de la Estrategia: los estudiantes reproducían fragmentos de canciones o mostraban imágenes y el resto de la clase tenía que adivinar el nombre de la canción.</p> <p>Adecuación Estrategia didáctica de inicio: adecuada</p> <p>Cantidad de Estrategia didáctica de desarrollo: 2</p> <p>Estrategia didáctica empleada 1: Exposición participativa de presentación audiovisual a cargo de un docente</p> <p>Descripción de la Estrategia 1: Se fueron abordando los contenidos utilizando el recurso de presentación</p> |
|---|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| audiovisual como disparador dando lugar a la participación y reflexión | audiovisual como disparador dando lugar a la participación y reflexión | audiovisual como disparador dando lugar a la participación y reflexión |
| Adecuación Estrategia didáctica Desarrollo 1: adecuada | Adecuación Estrategia didáctica Desarrollo 1: adecuada | Adecuación Estrategia didáctica Desarrollo 1: adecuada |
| Estrategia didáctica de desarrollo: empleada 2: dramatización de Diagnóstico participativo a cargo de las docentes. | Estrategia didáctica de desarrollo: empleada 2: construcción colaborativa docente-estudiantes de objetivos educativos. | Estrategia didáctica empleada 2: roll play |
| Descripción de la Estrategia 2: se propone un ejemplo de diagnóstico participativo a través de una dramatización por parte de las docentes donde se van mostrando cada una de las partes del mismo. A medida que se van desarrollando, en determinados momentos claves se van haciendo preguntas a los estudiantes, dando lugar a su participación. | Descripción de la Estrategia 2: se construyen objetivos educativos en función de situaciones hipotéticas. | Descripción de la Estrategia 2: las docentes hacen de estudiantes y van actuando una construcción de la propuesta didáctica. Se hacen interrogantes, modifican lo que plantean, se responden entre ellos. En algunos puntos importantes piden consejo a la “voz de la conciencia” que son los estudiantes. |
| Adecuación Estrategia didáctica Desarrollo 2: adecuada | Adecuación Estrategia didáctica Desarrollo 2: adecuada | Adecuación Estrategia didáctica Desarrollo 2: adecuada |
| Cantidad de Estrategia didáctica de cierre: 1 | Cantidad de Estrategia didáctica de cierre: 2 | Cantidad de Estrategia didáctica de cierre: 1 |
| Estrategia didáctica de cierre empleada: | Estrategia didáctica de cierre empleada 1: juego de “Detectar la | Estrategia didáctica de cierre empleada: “recuperación de |

presentación del TP

pifeada”.

experiencias similares”

Descripción de la Estrategia: se presenta el trabajo práctico con todas las etapas teóricas y prácticas que contiene.

Adecuación Estrategia didáctica de cierre: adecuada

Descripción de la Estrategia: se mostraron ejemplos de objetivos planteados en forma inadecuada y los estudiantes tenían que sugerir las mejoras

Adecuación Estrategia didáctica de cierre1: adecuada

Descripción de la Estrategia: se comparten experiencias anteriores de diseño e implementación de talleres a través de planificaciones y fotos.

Adecuación Estrategia didáctica de cierre: adecuada

Estrategia didáctica de cierre empleada 2: presentación del TP

Descripción de la Estrategia: se presentó el TP aclarando dudas y recuperando parte de los contenidos abordados.

Adecuación Estrategia didáctica de cierre 2: adecuada

Anclaje de la teoría a la práctica

Ejemplificación de la teoría: adecuado

Tipo de ejemplos manifestados:
.Relatos de experiencias propias del equipo docente
. Descripción de la experiencia de implementación del año anterior
. Situaciones hipotéticas situados en la

Ejemplificación de la teoría: adecuado

Tipo de ejemplos manifestados:
.Situaciones en diversas poblaciones
.Situación hipotética con la población que se trabajará

Ejemplificación de la teoría: adecuado

Tipo de ejemplos manifestados:
.Fotografías de talleres anteriores
.Relatos de las docentes de experiencias anteriores
.Situaciones hipotéticas a cargo de los estudiantes situados en la institución

institución donde se llevará a cabo lo abordado

Interés por la forma en llevar a la práctica los contenidos abordados:
alto

donde se llevara a cabo lo abordado-

Recuperación de la puesta en práctica de contenidos anteriores: logrado

Recuperación de la puesta en práctica de contenidos anteriores:
logrado

Generación de ideas para la implementación de la teoría:
adecuado

Respuesta a las necesidades de los estudiantes

Respuesta a inquietudes del estudiante: adecuado.

Tipo de Necesidades manifestadas del estudiante:
.Ejemplificaciones de aplicación
.Información precisa de cómo implementar la teoría en la institución

Motivación del estudiante: Alto
Acompañamiento emocional frente a las tensiones surgidas: Adecuado

Respuesta a inquietudes del estudiante:
adecuado.

Tipo de Necesidades manifestadas del estudiante:
.Inquietudes respecto a la construcción adecuada de objetivos.
.Revisión de la aplicación
Necesidad de resolver la práctica.

Respuesta a inquietudes del estudiante: adecuado.

Tipo de Necesidades manifestadas del estudiante:
.Ejemplificaciones sobre la construcción del contenido
.Explicación de cómo llevar adelante la evaluación

| | | | |
|--|--|--|---|
| Participación de los estudiantes | <p>Participación del estudiante: Alta</p> <p>Manifestación de interés por lo abordado: adecuado</p> <p>Manifestación de inquietudes con respecto a la práctica: adecuado</p> | <p>Participación del estudiante: Alta</p> <p>Manifestación de interés por lo abordado: adecuado</p> <p>Manifestación de inquietudes con respecto a la práctica: adecuado</p> <p>Intercambio de ideas: adecuado.</p> | <p>Participación del estudiante: Alta.</p> <p>Manifestación de interés por lo abordado: adecuado</p> <p>Manifestación de inquietudes con respecto a la práctica: adecuado</p> |
| Aprendizajes logrados por parte de los estudiantes | <p>Logro de aprendizajes del estudiante: adecuado</p> <p>Tipo de aprendizajes logrados:</p> <p>.En que consiste el diagnóstico y los instrumentos a utilizar</p> <p>.Resolución de inquietudes con respecto al diagnóstico participativo</p> | <p>Logro de aprendizajes del estudiante: adecuado</p> <p>Tipo de aprendizajes logrados:</p> <p>.Forma de realizar objetivos educativos</p> <p>.Progresión adecuada para plantear los objetivos específicos</p> <p>.Tipo de verbos adecuado a utilizar</p> <p>.Forma adecuada de plantear contenido utilizar.</p> | <p>Logro de aprendizajes del estudiante: adecuado</p> <p>Tipo de aprendizajes logrados:</p> <p>.Integración teoría práctica de todos los contenidos desarrollados anteriormente</p> <p>.Creación de ideas acerca de la implementación del taller en la realidad</p> |

Respecto a la variable *Desarrollo de contenidos disciplinares*, podrían definirse como el “conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación es esencial para el desarrollo y socialización” (Colls, 1992, p. 13). Los contenidos de la asignatura ESEF constituyen una herramienta indispensable para el accionar del futuro profesional de la salud, permitiendo sistematizar el rol educador para luego llevarlo a la práctica, procurando integrar los mismos a la configuración del ser profesional. En esta dirección, Biggs (2005), afirma que los contenidos son un componente de las competencias, y en este sentido, se trata de saber cómo hacer las cosas, cómo desarrollar procedimientos y usar determinadas destrezas en cada contexto y justificar la elección de los recursos seleccionados.

En esta asignatura los contenidos disciplinares actúan como eje conductor de todas las acciones que suceden en el aula y fuera de ella, teniendo su abordaje teórico y su correlato en la práctica en terreno, en el marco de proyectos y prácticas de extensión implementados.

Los tipos de contenidos abordados corresponden a las etapas que incluyen planificación, diseño e implementación del TEP. Esto hace necesario que en cada clase haya contenidos definidos y diferenciados, guiados por un orden de sucesión en el tiempo, trabajando paso a paso y que a su vez se vuelva a los contenidos abordados anteriormente para ver problemas diferentes y profundizando progresivamente. De esta forma, siguiendo lo que propone Feldman (2001), sobre las secuencias posibles para organizar los contenidos, puede verse que en ESEF se organizan en forma lineal y a su vez espiralada.

Tal como se muestra en la tabla 1, el desarrollo de contenidos disciplinares fue adecuado en las tres instancias: clase de Diagnóstico, clase de Objetivos Educativos y clase de Propuesta didáctica. En el diario de clase de la instancia de Diagnóstico se evidenció que el contenido fue demasiado extenso, adecuándose dicha situación en las instancias consecutivas de Objetivos Educativos y Propuesta didáctica.

Esta situación denota el desafío docente constante de organizar el desarrollo de contenidos adecuándose a los tiempos y ritmos de aprendizaje, priorizando en forma dinámica el desarrollo de aquellos que más se requieren para cumplir con los objetivos y actividades prácticas de la asignatura, enmarcados en la práctica de extensión de educación experiencial. Este resultado acuerda con Montero (2004), quien señala que la

especificidad de los contenidos transforma y moldea los lugares comunes de la enseñanza propuestos por Schwab, quien planteó que para que la enseñanza ocurra, alguien debe enseñar algo a alguien, en algún lugar y tiempo. En este sentido la Práctica de Extensión de Educación Experiencial otorga un marco definido de la población con la que se va a trabajar, con sus características y problematizaciones concretas.

En dos de los diarios de clases (Diagnóstico y Propuesta didáctica) se observó que los contenidos disciplinares desarrollados lograron una captación adecuada del interés del estudiantado, no habiendo registro de esta situación en el diario de clases de Objetivos Educativos. Este último, puede resultar demasiado metodológico en relación con los otros dos, en los que se apela a potenciar la vivencialidad de las situaciones profesionales próximas, lo que evidentemente despierta un mayor interés por aprender. Es de suma importancia que esta situación pueda manifestarse en el aula ya que contribuye en forma sustancial a lograr los objetivos de la asignatura.

En esta dimensión, Dewey (1938), menciona que los intereses adquieren una dimensión más social y buscan movilizar en los estudiantes el deseo de cooperar y trabajar en conjunto, con el fin de ir adquiriendo un comportamiento democrático.

En cuanto a la variable *Estrategias planificadas y desarrolladas*, en el diario de clase se evidencian múltiples estrategias, las cuales se organizan en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Las estrategias didácticas pueden definirse de muchas maneras según autores y teorías que la aborden, considerando a Anijovich y Mora (2009), quienes mencionan;

Definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p.4).

Diversas investigaciones señalan la importancia de atender al desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que apunten a consolidar un adecuado tránsito curricular

durante la educación superior (Lacarruba et al.; 2011; Gallego Villa, 2010; Yubero y Larrañaga, 2015).

En los tres encuentros analizados se comienza la clase con una estrategia didáctica de inicio propuesta por los estudiantes, quienes la diseñan con anticipación. De una forma lúdica, los estudiantes “juegan” a ser facilitadores, habilitando a que se ubiquen en otro lugar del que acostumbran dentro del aula, situación que promueve una desestructuración y empoderamiento, necesarios para todo educador. La simulación es una estrategia didáctica que tiene el propósito de preparar al estudiantado para que afronten situaciones reales, en este caso la de posicionarse como educadores, sin necesidad que ellos vayan al medio en sí. Pimienta (2012), concibe la simulación como “una estrategia que pretende representar situaciones de la vida en las que participan los alumnos con la finalidad de dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada”(p.130); Davini (2008), sostiene que el fin es ejercitálos en habilidades prácticas y operativas preparándolos para el mundo real. Es una estrategia que resulta oportuna, que promueve el desarrollo de las competencias pedagógicas requeridas por la asignatura ESEF.

En cuanto a la técnica didáctica de inicio, cuyo propósito principal es romper el hielo y crear un clima de confianza, se observa en los resultados que fue adecuada.

Con respecto a las estrategias didácticas de desarrollo, en el diario de clase se evidenció que en las tres instancias se utilizaron dos estrategias complementarias.

En primer lugar, se recurrió a la exposición participativa a cargo de un docente, abordando los contenidos por medio de una presentación audiovisual como disparador, dando lugar a la participación y reflexión. En los resultados se observa que las mismas han sido adecuadas en todos los casos, adaptándose a las características de la población con la que se trabajó. La exposición provee en este caso, de estructura y organización al amplio y extenso material de la asignatura.

Como afirma Mendoza et al. (2012), cuando este método se aplica de la manera apropiada, con el contenido adecuado a los espacios de tiempo disponible e integrado con otras técnicas o estrategias didácticas, puede contribuir enormemente a un proceso de enseñanza y de aprendizaje efectivo, especialmente en aquellos cursos en donde se requiere cubrir mucho material. Es necesario combinar las exposiciones con otras

estrategias didácticas, siendo oportunas las “exposiciones espaciadas” (González, 2019), donde la exposición se da en segmentos. Se hacen pausas en puntos lógicos de la exposición, donde el profesor se dirige a los estudiantes, haciendo alguna pregunta o solicitando que lleven a cabo alguna actividad, para mantenerlos involucrados con el tema. De esta manera, la exposición resulta más dinámica. Esto permite, además, que los estudiantes tengan tiempo para procesar y comprender el contenido manejado durante la exposición.

En los tres diarios de clases se visualiza que esta exposición es complementada con segundas estrategias didácticas, promoviendo la integración participativa de los contenidos desarrollados recurriendo a la vivencia y ejemplificación, habilitando la visualización de la práctica. Las mismas se detallan a continuación:

En el diario de clase de diagnóstico de situación se menciona el desarrollo de una dramatización por parte de los docentes, demostrando en forma concreta como sería una intervención diagnóstica en la comunidad con la que se va a trabajar, recuperando a su vez las concepciones teóricas. En los momentos claves se hacen preguntas a los estudiantes promoviendo el diálogo, la reflexión y el aprendizaje significativo.

Esta situación es reafirmada por Medrano Chávez (2016), explicando que se trata de un método que por sí mismo crea informalidad, es flexible, permisivo y facilita la experimentación, estableciendo una experiencia común que puede emplearse como base para la discusión. De esta manera esta estrategia permite dar a conocer y desarrollar el contenido teórico, logrando entrar en sintonía con el estudiante, develando de una forma lúdica el “misterio” de cómo es llevar a la práctica un procedimiento poco conocido.

En el diario de clase de objetivos educativos se menciona una actividad colaborativa entre docentes y estudiantes, en donde se construyen objetivos educativos en función de situaciones hipotéticas. De los tres diarios de clases analizados, este se destaca porque exige mayor atención y énfasis en la metodología para plantear objetivos educativos. Esto se debe a que los objetivos educativos no solo orientan el diseño de las actividades, sino que también configuran el marco sobre el cual se estructura todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la estrategia empleada resulta funcional, ya que permite no solo la comprensión de los conceptos, sino también su aplicación práctica, asegurando que el aprendizaje sea significativo y adaptado a las necesidades del contexto profesional. Los

contenidos de esta manera son trabajados en forma de aprendizaje cooperativo lo que, en palabras de Fajardo-Bullón (2017), fomenta la interacción, la comunicación y la discusión, en ese momento aumenta la solidaridad y el sentido de pertenencia al equipo del que se forma parte. Además, promueve que los estudiantes se apropien de los conocimientos y comuniquen mejor sus ideas, mejorando su capacidad de análisis, desarrollando habilidades de toma de decisiones y aumentando su interés por el aprendizaje (Estrada, Monferrer y Moliner, 2016; Godoy y Madinabeitia, 2016).

En el diario de clase de propuesta didáctica se menciona la utilización de roll play en el que participaron docentes y estudiantes. El recurso podría definirse como una estrategia que se fundamenta principalmente en la asignación de roles o funciones a cada participante, desarrollando el factor motivacional que es muy importante en el proceso de aprendizaje. Dosso (2009), refiere que la interacción que se produce tanto con las actividades que realiza como con las personas que intervienen, proporciona un ambiente adecuado para el intercambio de opiniones y colaboración mutua que enriquece con una connotación empática los conocimientos de los participantes. Esta metodología provee entornos de aprendizaje en donde la enseñanza se combina con el juego, lo cual permite niveles de motivación importantes (Montero Herrera, 2017).

En cuanto al momento de cierre en dos de los diarios de clases se recurrió a la presentación del trabajo práctico, habilitando volver sobre los contenidos teóricos, revisar su comprensión, mostrando y construyendo de qué forma podrían ser llevados a la práctica, generando un espacio de debate, consulta y resolución de problemas. Como estrategia didáctica, a través del trabajo práctico se pueden llevar a cabo múltiples procesos fundamentales para el aprendizaje. Granados (2023), refiere que permite organizar y enseñar conceptos, marcos teóricos, procedimientos, habilidades y actitudes. Además, posibilita la integración de los diferentes saberes adquiridos en otras asignaturas y otras disciplinas, facilitando así la transferencia de los aprendizajes y proporcionando experiencias concretas en los contextos de su aplicación. Se distingue su diseño por el desarrollo de competencias de integralidad, impulsadas por actividades de aprendizaje relacionadas con los contenidos y objetivos.

Siguiendo con la descripción y análisis de las estrategias didácticas de cierre, en el diario de clase de objetivos educativos se evidenció una estrategia lúdica “detectar la

pifeada”, con el propósito de aplicar contenidos en donde se mostraron ejemplos de objetivos planteados en forma inadecuada y los estudiantes tenían que sugerir las mejoras. En el diario de propuesta didáctica se menciona la estrategia de “recuperación de experiencias similares”, a través de fotografías y relatos.

De esta forma puede verse que las estrategias didácticas de cierre transcien dan un rápido resumen de los contenidos abordados. Integran los puntos más importantes, permitiendo además articular el conocimiento presente y pasado, permitiendo al estudiante la posibilidad de aplicar la teoría en la práctica, de cómo sería trascender el muro del aula y entrar en acción.

En concordancia con lo planteado por Alicia Camilloni (1998), quien plantea que

...es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los estudiantes (p.17).

Es decir, la estrecha conexión entre los contenidos y la manera en que se enseñan (estrategias didácticas) es tan profunda que constituyen elementos indisociables y afectan mutuamente la comprensión y el aprendizaje del estudiante.

Respecto a la variable *Anclaje de la teoría a la práctica* se visualizó en los tres diarios de clases que para este proceso pueda llevarse a cabo es recurrente la exemplificación oportuna por parte del equipo docente, que tiene que ver con relatos de experiencias propias de los docentes, situaciones hipotéticas contextualizadas en la institución y población donde se llevará a cabo lo abordado y la descripción de la experiencia de implementación del año anterior.

Tovar (2021), refiere que la gestación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje está delimitada por un contexto, necesidades y problemáticas específicas, que deben tomarse en cuenta. De manera que las acciones van íntimamente ligadas al conocimiento situado. Es necesario ajustarse a situaciones específicas y contextualizadas, tomando en cuenta la realidad cotidiana de los estudiantes, con el objetivo de ir modelando la adquisición de conocimientos significativos.

Los estudiantes tienen claro que estos ejemplos son funcionales a lo que a ellos

“les tocará” atravesar dentro de un tiempo, sobre un marco de actividades y prácticas sociales de una comunidad determinada, a partir de prácticas situadas.

En esta línea, Dewey plantea en ‘Experiencia y educación’ (2000, en Díaz Barriga, 2006,):

...el educador tiene que seleccionar aquellas cuestiones dentro del rango de las experiencias existentes que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez lleven a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior. Conforme se amplía la experiencia, se organiza más y se aproxima a una forma de organización más madura y hábil, similar a la de un experto (p.4).

De esta forma, recurrir a ejemplos y relatos colabora a generar clases abiertas, donde los contenidos que se desarrollan atraviesan el aula, primero a través de estos relatos que impulsan a la propia vivencia, plasmándose luego en actividades prácticas con la población particular, en la que emergen múltiples aprendizajes que luego son recuperados y revisados en el aula.

En el diario de clases de propuesta didáctica, a su vez, se registró que se desarrollaron relatos y muestra fotográfica de TEP de años anteriores. Se habilitó a que los estudiantes lleven a cabo un proceso de generación de ideas para la implementación de la teoría, dando sentido a todo lo abordado. Los estudiantes tienen más herramientas y conocimientos acerca de “lo que tienen que hacer” y la forma de llevarlo a la realidad. Se resignifica el contenido, se abren nuevos interrogantes y se plasman nuevos aprendizajes.

Se menciona en los tres diarios de clases, un alto interés en llevar a la práctica los contenidos abordados. Las estrategias implementadas promueven que los estudiantes practiquen y se interesen por lograr la toma de decisiones en la práctica.

En esta dirección, Díaz Barriga (2006), considera la dimensión de relevancia cultural como promotora y mejoradora de las capacidades de los estudiantes para razonar y discernir en escenarios auténticos (de la vida real y profesional), “se relaciona con una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer” (p. 25).

Cabe mencionar que este proceso de anclaje de la teoría con la práctica, puede darse en gran medida, gracias a que la Práctica de Extensión de Educación Experiencial aporta un marco definido de la población con la que se va a trabajar, con sus características y problematizaciones concretas, donde a medida que se desarrolla la teoría se va pudiendo visualizar cómo es llevarlo a la práctica. Delimita la población y permite enfocar claramente en lo “que es conveniente hacer”, sin perder de vista la globalidad.

Acordando con Bofelli y Sordo (2016), quienes reconocen en la Extensión una “dimensión pedagógica” que contribuye significativamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto a la variable *Respuesta a las necesidades de los estudiantes*, se observó que fue adecuada en los tres diarios de clases. Los tipos de necesidades manifestadas fueron ejemplificaciones de aplicación, revisión de construcción y resolución adecuada de la práctica, información precisa de cómo implementar la teoría en la institución, demanda de aclaración de la aplicación de la evaluación.

En el diario de clase de diagnóstico de situación, se observó una alta motivación del estudiantado por comprender los contenidos y se volvió necesario realizar un acompañamiento emocional frente a las tensiones surgidas ya que, luego de transitar esta clase, debían aplicarlo en el marco del proyecto y actividades de extensión.

En este sentido, varios autores reflexionan sobre el rol, las capacidades y el quehacer de los educadores y educadoras, partiendo de una mirada crítica a la educación tradicional, incluyendo en la tarea docente aspectos emocionales, relaciones y motivacionales. También suponen un cambio necesario en función de las características del estudiantado, visiblemente heterogéneo y diverso. Ubican así ese encuentro entre docentes y estudiantes como un desafío, una instancia en movimiento que requiere del compromiso con la tarea y de cierta implicación afectiva (Abanades Sánchez, 2016; Fernández Muñoz, 2003; Krzemien y Lombardo, 2006; Perrenoud, 2004; Tedesco, 2005; Zabalza, 2007 en Llosa, 2021).

Así, el papel del docente es el de facilitador y acompañante a lo largo de todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el que será de suma importancia enseñar a los estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, permitiendo gestar las

bases que necesitarán durante su práctica profesional.

A su vez, la motivación y tensiones denotan todo lo que moviliza en el aprendizaje, cuando el estudiante sabe que va a llevárselo a la práctica en la proximidad, posibilitando comprender con claridad la intención de lo que se desarrolla en el aula. Esto deja ver la importancia del sentido que los estudiantes atribuyen a las actividades propuestas.

Como afirma Anijovich (2009)

..para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. Pero además, para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el porqué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades (p.27).

En cuanto a la variable *Participación del estudiante*, se observó en los tres diarios de clases, que se desarrolló en forma adecuada, mencionando interés e inquietudes por lo abordado y con la forma de llevárselo a la práctica.

En el diario de clase de objetivos didácticos, se evidenció intercambio de ideas. Este aspecto es fundamental que pueda darse, ya que es la forma que el equipo docente concibe el aprendizaje, generando un terreno de confianza en donde el contenido pueda ser dialogado, se revise y resignifique lo comprendido.

Se acuerda con Gastaldello (2021), que el estudiante debe participar posicionándose en otro lugar en la relación (antes asimétrica) de la clase, aportando sus saberes dispersos, habilidades, experiencias, sus propias construcciones de sentido. Sin la participación del estudiante, sin la intervención de ambos roles, el “texto” de la clase no puede avanzar, es una máquina perezosa que no puede desplegar sus funciones.

De esta manera, para fomentar este proceso es que se proponen actividades experienciales y reflexivas, apelando a la construcción del aprendizaje continuo, teniendo

como premisa ampliar la mirada del proceso de salud y la construcción de un perfil profesional crítico, movedizo y empoderado.

En cuanto a *Aprendizajes logrados por parte de los estudiantes*, se evidenció en los diarios de clases que fueron adecuados.

Los tipos de aprendizajes logrados estuvieron en concordancia con los contenidos planteados, mostrando el desarrollo de la clase funcional al aprendizaje. A su vez, a partir de los mismos, hay una integración de la teoría con práctica y habilitación a la creación de ideas acerca de la implementación del TEP, lo que denota un aprendizaje significativo relacionando el nuevo conocimiento a la estructura cognitiva presente en el estudiante.

Se acuerda con Ausubel (1998), que esta incorporación sustantiva -comprensiva y expresada con su propio dominio lingüístico, es decir, no memorístico, y no arbitraria - aislada respecto a su estructura cognitiva-, produce una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del estudiante, que precisamente dotan de significado al nuevo contenido.

Analizadas las actividades que se llevan a cabo en la asignatura que forman parte de la estrategia didáctica de diseño, planificación e implementación del TEP, la clase de ESEF resulta un espacio vivo y dinámico, donde se abre el diálogo, se intercambian y se tejen ideas, emergen interrogantes, tensiones y ansiedades, y al mismo tiempo se construyen respuestas en forma cooperativa frente a diversas situaciones.

OBEJTIVO 2

Teniendo en cuenta el rol del Licenciado en Nutrición y el objetivo de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN), de construir herramientas que contribuyan a la población en la elección de hábitos favorables para su salud, al construir el TEP, deberá situarse en una concepción pedagógica problematizadora para desarrollar un aprendizaje colaborativo de reflexión y construcción del conocimiento, donde todos participen en su elaboración haciendo del conocimiento una propia vivencia.

Alicia Navarro es Licenciada en Nutrición, referente investigadora en EAN, ex docente de la asignatura Didáctica para la Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba. En la asignatura ESEF se toma como guía su bibliografía acerca de la didáctica en Nutrición.

De esta manera, para adentrarnos en “el qué” y “el cómo” sucede cuando se aprende en nutrición es pertinente traer sus palabras:

en el proceso educativo deberán respetarse los momentos claves de la acción, sin “quemar etapas”. Estos son:

- El diálogo que permitirá el conocimiento mutuo de educador y educandos, su lenguaje, estilos de comunicación y la consolidación del grupo.
- La codificación de la realidad o reflexión, donde se identifica lo más objetivamente posible la realidad, se descubren y comparten intereses, necesidades, problemas y potencialidades.
- La decodificación de esa realidad, o análisis crítico de la misma, causas de los problemas y búsqueda de caminos compartidos de solución.
- La acción misma implica el interaprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que lleven a la realización de actividades eficaces para lograr las soluciones buscadas.
- La evaluación y seguimiento de todo el proceso, para verificar entre todos, los avances en la transformación buscada. Permitirá el comienzo de un nuevo proceso educativo enriquecido por la acción y reflexión sobre la realidad, orientándose cada vez hacia transformaciones más profundas que

respondan a las auténticas necesidades sentidas de la comunidad (Navarro, 2013, p.36).

Teniendo en cuenta el objetivo 2 de la presente investigación: *analizar el proceso de construcción del Taller Educativo Participativo por parte de los/as estudiantes*, se llevó a cabo el diseño, la implementación y análisis de una encuesta mixta. Se aplicó al final del proceso de diseño, planificación e implementación del TEP a los estudiantes que cursaron ESEF.

Realizar esta encuesta habilitó a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias prácticas de aprendizaje, promoviendo la conciencia del propio conocimiento colaborando al proceso de metacognición (Brown, 1987).

Las categorías que surgieron del instrumento implementado fueron:

En relación con las preguntas cerradas:

- Experiencia previa en TEP
- Desempeño en el proceso de construcción del diagnóstico participativo
- Desempeño en el proceso de implementación del diagnóstico participativo
- Desempeño en el proceso de planificación del TEP
- Desempeño en el proceso de implementación del TEP

En relación con la pregunta abierta:

- Percepción de aprendizajes logrados

En el caso de la categoría percepción de los aprendizajes logrados emergieron indicadores según las respuestas obtenidas en el instrumento utilizado.

A continuación se detalla, analiza y discute dicha información, de acuerdo a las categorías mencionadas en el párrafo anterior.

En la tabla siguiente se expresan las experiencias previas de los estudiantes con respecto a la realización de talleres como educadores.

Tabla 2

Experiencia previa en Talleres Educativos (TE)

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Presencia de Experiencia previa en TE | 37% |
| Ausencia de Experiencia previa en TE | 63% |

Ausubel et al (1983), señalan que se construyen significados cada vez que se desarrollan relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo que se aprende y lo que ya se conoce.

De esta manera, las experiencias que han tenido los estudiantes y que forman parte de sus saberes previos, son un elemento fundamental a tener en cuenta para lograr aprendizajes significativos, en donde hay una integración de los conocimientos ya adquiridos con los nuevos.

Del total de 48 estudiantes, solo el 37% han realizado alguna experiencia en Talleres Educativos, de los cuales la mayoría (83% del total que realizó los talleres) ha sido de EAN. A su vez hay una marcada cantidad de estudiantes que no ha tenido una experiencia previa (63%), lo que debe tenerse en cuenta al momento de analizar el proceso de diseño e implementación del TEP, donde puede marcar un determinado ritmo de aprendizaje. Conocer este aspecto, entonces, es fundamental para otorgar al equipo docente una visión más clara de cómo se deben proponer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a la EAN, a lo largo del cursado de la asignatura ESEF.

En concordancia con lo mencionado, un trabajo realizado en esta misma asignatura el año anterior, mostró que una de las debilidades percibidas en el proceso de la construcción de un TEP fue la falta de experiencia en la mayoría de los estudiantes de ESEF (Andrián et al. 2023).

Biggs (2005), amplia esta idea expresando que lo que construyen las personas en el aprendizaje depende de lo que ya sepan y cómo utilicen sus conocimientos anteriores, de sus motivos e intenciones.

A su vez, la gran cantidad de estudiantes que no han tenido experiencia en talleres educativos se condice con la falta de formación en EAN en la carrera de la Licenciatura en Nutrición los años anteriores, siendo ESEF la única que lo conforma en forma sistematizada en su currícula y sus objetivos.

Posicionándose en el proceso de construcción e implementación del TEP, el mismo es una forma de desarrollar el aprendizaje por proyectos, propuesto en torno a las ideas de Dewey y Kilpatrick.

Según Perrenoud (2000), otorga los siguientes beneficios:

- implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica,
- lograr nuevos saberes y el de estimular la práctica reflexiva e interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes (p.311).

El TEP, a su vez, está enmarcado dentro de una Práctica de Educación Experiencial de la UNL.

Menéndez (2016), manifiesta que las mismas constituyen una innovación destacada en el diseño curricular al transformar las prácticas de enseñanza. Además, fomentan instancias complementarias para los futuros profesionales, buscando no solo transmitir conocimientos, sino también cultivar aprendizajes auténticos que posean un propósito más profundo y aplicado en su desarrollo educativo. Continúa su explicación citando a Camilloni: "los estudiantes construyen conocimientos "estratégicos" o "condicionales" que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real" (Camilloni, 2013, p.11).

En un estudio realizado por Denegri et al. (2015), se han detectado que los conocimientos que los estudiantes adquieren en la participación en proyectos de extensión, a partir de la mirada de los directivos, fueron el acercamiento a situaciones reales, relación entre teoría y práctica, aprendizaje del funcionamiento de otras instituciones y leyes que regulan los ámbitos de prácticas, variación de la intensidad del compromiso con la tarea y desarrollo del trabajo y aprendizaje con otros.

El desarrollo de las prácticas y proyectos de extensión en el marco de la asignatura ESEF posibilita que su abordaje teórico tenga su correlato en la práctica en terreno. Se habilita a que la construcción del conocimiento se desarrolle en un ida y vuelta constante entre la academia y la experiencia territorial.

Siguiendo esta línea se coincide con Paravano et al. (2018), quienes a partir de una investigación en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial en la que participaron docentes, estudiantes y tutores de la Licenciatura en Nutrición de la UNL afirman que:

El estudiante universitario, mediante la práctica en terreno, se enfrenta a la necesidad social desde el plano académico, profesional, investigativo, establece los mecanismos de solución, lo que provoca la transformación del estudiante y de la comunidad universitaria como contexto de formación fundamental, en el cual se sintetiza la relación universidad–comunidad. Esta formación integral debe apuntar a la transformación que ocurre en el sujeto en los ámbitos de formación, en donde, en sus diferentes interacciones, reconstruye y se desarrolla culturalmente y corrobora la influencia de lo social en lo individual (p.249).

Así es que las implicancias de las prácticas y proyectos de extensión en ESEF, se tornan fundamentales para el cumplimiento de los objetivos curriculares de la materia, integrando la tarea educativa en un contexto de realidad social, con la complejidad y amplitud que la atraviesan.

La participación de la población en el diseño del TEP debe formar parte de un proceso de intervención más amplio, la que debe incluirse ya en una fase previa para realizar, de manera conjunta, el análisis de la necesidad que se va a abordar. Cuanto más se integren las opiniones, valores y creencias de la población, el TEP resultará más impregnado de la cultura de sus protagonistas, favoreciendo el cumplimiento del mismo (Hernández et al, 2014).

De esta manera, para lograr la construcción del TEP es sumamente necesario conocer en profundidad las necesidades, deseos, intereses de la población con la que se trabaja. En la asignatura ESEF se propone la realización de dos tipos de diagnósticos, diferenciados y complementarios, a continuación una breve descripción de cada uno:

- Diagnóstico de situación (DS): lo realiza el equipo técnico del Proyecto, permite conocer la situación de la comunidad o grupo. Tiene por finalidad recabar información “objetiva” acerca de la situación alimentaria-nutricional y de la EAN en la comunidad. Provee de la información ”basal” que permitirá luego, al finalizar el proyecto, evaluar su efectividad e impacto.(Navarro, 2013)

- Diagnóstico participativo (DP): estrategia de evaluación que permite conocer mejor las problemáticas de un territorio; establecer un proceso reflexivo de conocimiento sobre la propia realidad, sus problemas y sus causas; relevar el punto de vista de las personas pertenecientes a la comunidad y motivarlas hacia la búsqueda de soluciones viables (Ojeda et al, 2020). Posee una potencialidad para el fortalecimiento solidario, la organización de la comunidad en cuanto a sus capacidades para la transformación de muchas de las causas estructurales y coyunturales que afectan a su entorno, logrando influir o construyendo transformaciones positivas que mejoren su calidad de vida y posibiliten el acceso a bienes y servicios de la sociedad a la cual pertenecen (Montero, 2005).

Para la implementación del TEP ya se contaba con información del DS a partir del trabajo realizado el año anterior en la misma institución, por lo que en esta oportunidad se llevó a cabo el DP. Esta instancia habitualmente sólo se llega a realizar en forma teórica ya que no se cuenta con el tiempo para llevarlo a la práctica, siendo entonces su implementación una situación relativamente nueva para la asignatura.

Una limitación que se reconoce en torno a esta instancia es que al momento de diseñar el DP los estudiantes contaban con información simplificada (desarrollada en la clase) sobre el proceso de construcción de técnicas didácticas, acotado a lo funcional para el momento del diagnóstico participativo, ya que el diseño de técnicas didácticas se desarrolla en profundidad en la clase de propuesta didáctica, la cual es posterior. Aquí se observa que los tiempos que propone la práctica y extensión muchas veces no son los mismos que el abordaje de los contenidos en las clases. La práctica es dinámica, no lineal, aporta ese baño de realidad de “que las cosas no siempre son tan prolijas”, genera desorden y pone al equipo docente en un lugar de reordenar saliéndose de lo establecido, generando de manera artesanal nuevas estrategias y formas, muchas veces sabiendo que “no es lo ideal” pero es lo posible y oportuno para la necesidad en particular que emerge.

En la tabla siguiente se sistematiza la percepción del desempeño que tuvieron los estudiantes en el proceso de construcción del DP.

Tabla 3*Percepción del Desempeño en el Proceso de Construcción del Diagnóstico participativo*

| | No he desarrollado nada (%) | Lo he desarrollado poco (%) | Lo he desarrollado en parte (%) | Lo he desarrollado bastante (%) | Lo he desarrollado mucho (%) |
|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Capacidad para diseñar técnicas didácticas adecuadas. | 0% | 2% | 27% | 54% | 17% |

El desempeño del proceso de construcción del DP se va llevando a cabo, a medida que se va desarrollando la teoría. A pesar de la limitación o situación “no ideal” explicada anteriormente, se observó que más de la mitad de los estudiantes percibió que pudo *desarrollar bastante y mucho* (71%) la *Capacidad de diseñar técnicas didácticas adecuadas*. Esta situación evidencia que, aunque los estudiantes no contaban con todos los elementos teóricos, lograron diseñar el DP guiados por la necesidad de aplicarlo en un contexto práctico cercano. Este enfoque, centrado en el propósito, “el para qué”, más que en el procedimiento “el cómo”, se alinea con los principios del aprendizaje situado y significativo, donde la práctica real potencia la construcción del conocimiento. Este proceso es acompañado en forma intensiva por el equipo docente en la clase, en donde se desarrollan diferentes estrategias didácticas para lograr la mayor comprensión posible, como puede verse en lo manifestado en el objetivo 1, recurriendo a una dramatización del mismo, relatos de experiencias propias del equipo docente y a situaciones hipotéticas situadas en la institución donde se llevará a cabo lo abordado.

En palabras de Schon (1992) los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerla así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica.

Aproximadamente una tercera parte (27%) percibió que su *capacidad para diseñar técnicas didácticas adecuadas* se desarrolló en parte, situación contemplable

teniendo en cuenta las circunstancias nombradas anteriormente, lo que no quita que sea insumo de reflexión y aprendizaje para la asignatura, ajustando lo que se necesite.

En las clases de ESEF subsiguientes se da paso a la explicación más profunda, favoreciendo que el contenido pueda desarrollarse en forma lineal y a su vez espiralada, como se manifiesta en el análisis de resultado del objetivo 1.

En esta línea, es oportuno citar a Rafaghelli (2017) quien indica que

los resultados de las investigaciones en el campo de la psicología de la educación y la reflexión sobre intervenciones en los últimos años comienzan a difundir la idea de que el aprendizaje de los saberes disciplinares es más potente cuando es iniciado, facilitado y consolidado en los procesos sociales y culturales reales y no artificiales. El desempeño cognitivo se enriquece cuando el aprendizaje ocurre en situaciones contextualizadas en la vida cotidiana (pp. 47,48).

Una vez que estuvo diseñado el DP, ajustándose a las consideraciones metodológicas y respondiendo a la situación particular que las prácticas y proyectos de extensión proponen, se dio paso a su implementación. Es oportuno contextualizar esta situación con los elementos que aporta el análisis de los diarios de clase analizados en el objetivo 1, donde la situación de los estudiantes de saber que esta instancia se debe llevar a la práctica, conlleva la aparición de tensiones, interés y motivación, lo cual puede resultar habitual y a su vez necesario para llevar adelante lo planificado, trascendiendo las ideas y manifestándose en acciones concretas.

Integrar lo realizado anteriormente y llevarlo a la realidad abre múltiples posibilidades de aprendizaje, Freire (1971) refiere que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”(p.1).

Por otro lado, Carmona (2014), afirma que para que esta educación pueda desarrollarse se vuelve fundamental partir del conocimiento de la realidad, para lo cual se requiere como andamiaje un profesional de la salud curioso, con espíritu investigativo y con habilidades comunicativas que le posibiliten la empatía y el establecimiento de relaciones con los otros.

Todos estos mecanismos se ponen en marcha al implementar el DP. A continuación se presenta el análisis del desempeño en el proceso de implementación del mismo.

Tabla 4

Percepción del desempeño en el proceso de implementación del DP

| | No he desarrollado nada (%) | Lo he desarrollado poco (%) | Lo he desarrollado en parte (%) | Lo he desarrollado bastante (%) | Lo he desarrollado mucho (%) |
|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Capacidad de ejecución de las acciones planificadas | 0% | 2% | 29% | 48% | 21% |
| Habilidad para llevar a la práctica lo planificado | 0% | 4% | 23% | 54% | 19% |
| Capacidad de detectar problemáticas a partir del DP | 0% | 2% | 29% | 46% | 23% |

El valor de desarrollar la capacidad de ejecución de las acciones planificadas, radica en que al ser una instancia nueva para el estudiantado y con muchos elementos a tener en cuenta, cuanto más ordenados en tiempo y forma estén, habrá más posibilidades que estas acciones sean mejor aprovechadas y se cumpla con el cometido del DP. En cuanto a la *percepción de la Capacidad de ejecución de las acciones planificadas*, un importante número de los estudiantes refirió que lo desarrolló bastante y mucho (69%).

Esta situación es alentadora, ya que el estudiante, posicionado como educador, debe estar lo más confiado y tranquilo posible con su accionar, gestionando de la mejor manera las ansiedades que puedan surgir frente a lo desconocido e inesperado. El orden otorga cierto grado de seguridad y autoconfianza, disminuyendo las preocupaciones, dejando lugar a que ocurra lo importante.

En cuanto a la *percepción de la Habilidad para llevar a la práctica lo planificado*, en donde se hizo hincapié en la factibilidad y coherencia entre la planificación y la acción, se observó que, con respecto a los otros indicadores, una mayor proporción de estudiantes

(73%) percibió que lo pudo desarrollar bastante y mucho. Aquí está en juego lo que se espera que se desarrolle en la realidad, las expectativas que tienen, relacionadas con su historia y sus experiencias previas. A su vez, se torna fundamental el acompañamiento del equipo docente, sobretodo para provocar en las instancias de la clase que los estudiantes puedan ponerse en situación, imaginando el escenario que tendrán que habitar. Es favorable entonces que un gran porcentaje de los estudiantes haya manifestado que lo ha desarrollado bastante y mucho.

En ambos indicadores, una cantidad considerable percibió que lo desarrolló en parte (29% y 23%), lo cual es importante atenderlo, trabajando las posibles tensiones de frustración que pudieron haber surgido, transformándolas en aprendizajes.

En estos indicadores, además, juega un rol importante el trabajo en equipo, indicador analizado y desarrollado más adelante.

El propósito de todas las acciones que se van construyendo en función al DP es la detección de las problemáticas de la población, siendo a partir de los procesos de participación que la diversidad de la misma se hace visible, conformando el sustrato que luego dará sus frutos en la planificación del TEP. Se coincide con Hernández Díaz (2014) quien refiere que

las decisiones sobre qué hacer y cómo, con qué recursos, cuándo, dónde y cómo se evaluará el programa o intervención deben ser tomadas teniendo en cuenta los intereses de los protagonistas (técnicos y población) de manera consensuada entre ellos, que estarán siempre presentes en este proceso como columna vertebral de la acción (p.42).

La *percepción de la Capacidad de detectar problemáticas a partir del DP* fue el indicador que tuvo mayor valoración, ya que el 23% de los estudiantes percibieron que lo desarrollaron mucho, llegando junto con la percepción de bastante al 69%. Esta situación es alentadora ya que al percibir que todo lo realizado “funcionó”, le da sentido a lo construido, contribuyendo a que se comprenda el “para qué” se hace lo que se hace, favoreciendo la apropiación del conocimiento, transformando el “lo hago para cumplir” por “lo hago para servir”.

Los procesos en los que están implicados estos indicadores favorecen en gran medida la generación de un aprendizaje significativo ya que el estudiante participa en la realización de un proyecto concreto, aplicando sus conocimientos previos, conjugándolos con los nuevos, que han sido desarrollados en forma teórica y llevados a la realidad.

Al respecto, Frida Díaz Barriga (2006), expresa:

El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales (p.15).

En el marco de la EAN, la planificación es una actividad que realiza el educador para organizar el desarrollo de la tarea didáctica, teniendo que tomar múltiples decisiones, que de manera abierta y flexible, orientan la construcción del conocimiento que realiza el estudiante. Esta planificación debe centrarse en la creación de experiencias de aprendizaje significativas, considerando los conocimientos previos de los participantes y fomentando la construcción activa de conocimiento en un entorno colaborativo. En esta dirección, es oportuno traer las ideas de Freire (1968), quien aboga por una educación liberadora que empodere a las personas para tomar decisiones informadas sobre su salud, y la planificación del taller debe alinearse con este enfoque, facilitando la construcción colectiva del conocimiento.

En la tabla siguiente se sistematizan los indicadores correspondientes al desempeño en la planificación del TEP;

Tabla 5*Percepción de desempeño en el proceso de planificación del TEP*

| | No he desarrollado nada (%) | Lo he desarrollado poco (%) | Lo he desarrollado en parte (%) | Lo he desarrollado bastante (%) | Lo he desarrollado mucho (%) |
|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Capacidad para plantear objetivos educativos acordes al problema planteado | 0% | 6% | 33% | 42% | 19% |
| Capacidad de selección de los contenidos adecuados | 0% | 4% | 31% | 54% | 10% |
| Capacidad de diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas | 0% | 2% | 29% | 54% | 15% |
| Capacidad de construir el material didáctico adecuado. | 0% | 0% | 23% | 40% | 36% |
| Posibilidad de seguir construyendo a partir de los conocimientos adquiridos. | 0% | 2% | 14% | 57% | 27% |

Analizando los datos sobre las capacidades en el proceso de desarrollar el TEP, puede verse claramente como a medida que se va progresando en su planificación, la cantidad de estudiantes que perciben que pueden desarrollar sus capacidades en forma bastante y mucho va aumentando en forma gradual.

Como se vio además en el objetivo 1, cuando los estudiantes tienen asignado plantear los objetivos educativos de su taller aún no se ha abordado en profundidad la construcción del TEP, por lo que aún no se tiene la claridad del “para qué” se realizan. Aun así, en cuanto a la *percepción de la Capacidad para plantear objetivos educativos acordes al problema planteado* más de la mitad de estudiantes (61%) consideró que lo desarrolló bastante y mucho. Este resultado puede estar asociado a lo que sucede en la

clase en donde se aborda la construcción de objetivos educativos, en la que se hace un esfuerzo docente por transmitir como es llevar este proceso a la realidad favoreciendo la comprensión de la función pragmática de los objetivos educativos, desarrollando ejemplos, recurriendo a situaciones hipotéticas, haciendo ejercicios de revisión y respondiendo a la necesidad del estudiante de resolver la construcción práctica de los mismos.

Por otro lado, un porcentaje mayor de estudiantes (39%), en relación a las respuestas de los demás indicadores, respondió que lo ha desarrollado poco y en parte. Esta situación puede deberse a que es el primer contacto que tienen con el TEP propiamente dicho, por lo que es un proceso complejo el de ponerse en situación y comprender su metodología. A su vez, construir un objetivo educativo no es simplemente entender la forma de realizarlo, sino que requiere una organización mental de todo el proceso que se realizó anteriormente integrándolo con lo que queda por delante. Esta información, además, puede estar denotando la diferencia en los ritmos de aprendizaje y análisis entre los estudiantes, la cual es importante atender.

Continuando con los elementos constitutivos del TEP, los contenidos no están establecidos de antemano, sino que se deben seleccionar según el proceso de conocimiento que el estudiante está haciendo de la población con la que trabajará. En relación a los mismos, Navarro (2013) expresa que para planificar los contenidos de una instancia educativa es fundamental relacionarlos con la vida cotidiana y la experiencia de los estudiantes, su capacidad cognitiva, estilo perceptivo, intereses, su contexto sociocultural y las posibilidades de llevarlos a la práctica.

De esta forma, se requiere una mirada reflexiva de las necesidades y una priorización de lo que es pertinente abordar para luego hacer en el recorte teórico y decidir en qué profundizar.

En cuanto a la *percepción de la Capacidad de selección de los contenidos adecuados* se observa que los estudiantes que perciben haberlo desarrollado poco (4%) van siendo menos a medida que avanza el proceso de planificación, y que los estudiantes que lo han desarrollado bastante y mucho ha aumentado (64%), denotando que se van apropiando del mecanismo que conlleva la construcción de un TEP.

A su vez, una tercera parte del estudiantado manifestó que percibió que lo desarrolló en parte (31%). Esta situación evidencia la complejidad de plantear los contenidos, requiriendo una gran vinculación e integración de las problemáticas detectadas en la población, los objetivos planteados y la teoría nutricional alimentaria del contenido. Perrenoud (2004) refuerza esta idea afirmando que “conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien pero la verdadera competencia consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, las situaciones de aprendizaje”(p.19)

Una técnica educativa es una herramienta utilizada en función de un tema específico, con un objetivo concreto y aplicado en función de los participantes del TEP. (Navarro, 2013).

Para un TEP que desarrolle la EAN es necesaria la creación de actividades interactivas y reflexivas que permitan a los participantes construir su comprensión de la nutrición, alimentación y salud, y su aplicación en la vida cotidiana. Dentro del marco de ESEF se promueve que además sean actividades lúdicas, apelando a que las mismas promueven un interés y motivación extra, haciendo hincapié en que siempre debe ser funcional a promover aprendizajes. Además, en esta oportunidad también se incluyeron prácticas culinarias, las cuales colaboran a la participación y apropiación del conocimiento.

Coll (1998), destaca la importancia de diseñar experiencias educativas que fomenten la participación activa de los estudiantes y promuevan la construcción de significados.

En cuanto a la *percepción de la Capacidad de diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas* se observa que una mayor cantidad de estudiantes lo percibieron como bastante y mucho (69%) en comparación con los indicadores anteriormente analizados. Esta situación es alentadora ya que diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas es una de las situaciones que más desafíos propone al estudiantado. En gran medida este desafío radica en que son técnicas cuyo propósito es la construcción conjunta del conocimiento, estableciendo una relación horizontal donde todos aprenden y todos enseñan, lo que implica salirse de la estructura con que el estudiante está acostumbrado a

aprender. A su vez una tercera parte de los estudiantes percibió que lo ha desarrollado en parte (29%), situación que sigue indicando la necesidad de construir el conocimiento atendiendo a las diversas formas de comprender y aprender. Rafagheli (2022) lo manifiesta al decir que en la educación experiencial:

Los estudiantes aprenden observando, participando e involucrándose progresivamente en los propósitos de las acciones conjuntas. Escuchan, dialogan, realizan contribuciones y asumen el compromiso de diseñar, planificar y desarrollar propuestas que generan procesos de transformación social y personal. Esta modalidad de aprendizaje contrasta con la tradicional en la que los profesores transmiten y controlan la distribución de contenidos, por el contrario, en la educación experiencial, el aprendizaje es emergente, los estudiantes son guiados y acompañados en el proceso de coparticipación en actividades socialmente relevantes con el propósito de transformar situaciones que afectan e interpelan a los miembros de las comunidades (p.66).

El desarrollo de una práctica educativa requiere del soporte de medios o materiales didácticos para ser utilizados en las técnicas didácticas propuestas. Su valor radica en ser instrumentos que promueven el proceso educativo mejorando su eficacia y eficiencia. Pueden concebirse como recursos auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizados por los educadores y estudiantes (Navarro, 2020).

En cuanto a la *percepción de la Capacidad de construir el material didáctico* adecuado, en concordancia con lo analizado respecto a la apropiación progresiva del modo de planificar un TEP en el indicador anterior, se observó que la cantidad de estudiantes que percibieron que lo han desarrollado bastante y mucho sigue aumentando (76%), de esta forma, a medida que se va construyendo el taller, se evidencia que se va entendiendo el sentido del mismo, comprendiendo la importancia de cada uno de los elementos, motivándose y logrando conectar con el conocimiento en forma más fluida.

La educación, en el tercer milenio, está basada en la concepción de que la persona

no tiene límites para el conocer y que el saber tiene múltiples dimensiones de cambio continuo, los que pueden ocurrir durante toda la vida de las personas (Delors, 1996). De esta forma, en cuanto a la *Posibilidad de seguir construyendo a partir de los conocimientos adquiridos*, la mayor parte de los estudiantes lo percibió como bastante y mucho (84%), situación que denota que estos aprendizajes y vivencias abren la mente y son la puerta de entrada para seguir aprendiendo, favoreciendo el proceso de aprender a aprender. Este concepto es una de las premisas en el desarrollo de la educación actual, García Mauri (2020), indica que

el aprendizaje se transformaría así en un proceso multidimensional, siempre acumulativo, que utiliza lo que ya se conoce, se siente y se sabe hacer para seguir aprendiendo, filtrando y seleccionando la información que ha de transformarse en nuevos saberes, y que inevitablemente redistribuirá el espacio del saber ya conocido hasta entonces por la persona (p.207).

Esta posibilidad se concibe entonces como potencialidad para seguir aprendiendo ante una situación nueva para la mayoría de los estudiantes, permitiéndoles ser conscientes del vacío que se le presenta, vacío propicio para llenarse de nuevas experiencias y conocimientos, adquiriendo la confianza necesaria de que es posible que esto se cumpla y que vale la pena transitarlo.

Frida Díaz Barriga (2006), lo explica en boca de Dewey al proponer que el aprendizaje experiencial plantea la necesidad de relacionar el contenido por aprender con las experiencias previas, pero ello sólo es un primer paso, y manifiesta que

Dewey (1938), plantea que el siguiente paso es aún más importante, pues el educador tiene que seleccionar aquellas cuestiones dentro del rango de las experiencias existentes, que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez lleven a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior. Conforme se amplía la experiencia, se organiza más y se aproxima a una forma de organización más madura y hábil, similar a la de un experto (p. 5).

Luego de todo el camino transitado en la planificación y diseño del TEP es necesario despegar de lo imaginado y pasar a la acción. Solyenitzin (2017), sostiene que la práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, por tanto se constituye en un espacio ideal para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren en su formación; de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se materializan en contextos específicos.

A continuación se presentan los resultados en relación al Desempeño en el Proceso de Implementación del TEP.

Tabla 6

Percepción del desempeño en el proceso de implementación del TEP

| | No he desarrollado nada (%) | Lo he desarrollado poco (%) | Lo he desarrollado en parte (%) | Lo he desarrollado bastante (%) | Lo he desarrollado mucho (%) |
|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Capacidad de ejecución de las acciones planificadas | 0% | 2% | 8% | 45% | 45% |
| Habilidad para llevar a la práctica lo planificado | 0% | 0% | 17% | 59% | 24% |

La mayoría de los estudiantes percibió que han podido desarrollar bastante y mucho la *Capacidad de ejecución de las acciones planificadas* y la *Habilidad para llevar a la práctica lo planificado*, siendo este resultado marcadamente mayor que las categorías analizadas anteriormente.

Esta situación denota que la percepción del desarrollo de las capacidades en la planificación del TEP fue creciendo de manera gradual y todo el trabajo previo cobró sentido al plasmarlo en la realidad, pudiendo tomar conocimiento del TEP en su integralidad, generándose aprendizajes significativos.

De esta forma la gradualidad del aprendizaje en relación al TEP constituye uno de los principios a tener en cuenta cuando se proponen estrategias de enseñanza desde el

enfoque constructivista, donde la secuencia con la que se abordan los contenidos es primordial. La misma puede ser explicada como la creciente amplitud y complejidad con la que se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo sostener que en la medida en que se incrementan las experiencias, se reflexionan y analizan sus intervenciones, se podrán integrar los conocimientos adquiridos. Como afirma Velázquez et al. (2009), en todo acto de aprendizaje se debe habilitar que sea un proceso consciente y organizado, en el que los estudiantes se estimulen a poner en práctica acciones de análisis y razonamiento, así como de control y valoración.

Haciendo foco en cada uno de los indicadores, en cuanto a la *Capacidad de ejecución de las acciones planificadas* el 90% percibió que lo desarrollo bastante y mucho, en donde se pudieron cumplir con los tiempos, manteniendo el orden pautado, con una adecuada organización de las tareas planificadas.

En cuanto a la *Habilidad para llevar a la práctica lo planificado* donde la factibilidad y coherencia entre la planificación y la acción es el eje de estudio, el 83% de los estudiantes percibió haberlo desarrollado bastante y mucho, no habiendo ningún estudiante que lo ha desarrollado poco.

Que los estudiantes perciban estos puntos como logrados, es sumamente favorable para la motivación y su construcción como educadores. Se habilita la experiencia de sentir que es posible llevar a una instancia educativa de 90 minutos todo lo planificado durante meses, en donde todo se ordena y toma otro sentido, tornándose el acto educativo una entidad en sí misma. Posibilita ver que todos sus componentes conforman un todo, entendiendo que cada uno de los mismos trabaja en forma integral dando como resultado el TEP.

Finalizando el análisis sobre las percepciones de las capacidades desarrolladas por los estudiantes, es pertinente explicitar que en ninguno de los indicadores se respondió que se ha podido desarrollar nada. Esta situación denota que todas las estrategias didácticas y actividades complementarias que se van impulsando desde la asignatura movilizan siempre, en diferentes grados, estructuras internas, donde nadie es ajeno, generándose alguna transformación. En palabras de Souto (2017), quien lo manifiesta desde el punto de vista de la formación en docencia, en donde la misma “es

transformación en tanto modifica, deja huella en la subjetividad del docente, en sus modos de hacer, de pensar, de relacionarse.” (p. 90).

Como se menciona al principio de este apartado, que los estudiantes respondan esta encuesta los habilita a volver a mirar sobre todo lo transitado, desde un rol de observador, reflexionando sobre sus propios aprendizajes y la forma en que han podido integrarlos. Por esta razón indagar acerca de los aprendizajes logrados a través de una pregunta abierta *¿qué consideras que aprendiste?*, enriquece en gran medida lo analizado hasta aquí. Posibilita tener una mirada más integral de cómo atravesaron el proceso de construcción del TEP, en donde se visualizan principalmente las expectativas, las precepciones de lo que es ser educador, sus sentimientos y sus experiencias particulares.

De esta forma surge la categoría de análisis *Aprendizajes percibidos por los estudiantes*. Varios de los indicadores que emergieron coinciden con los correspondientes a las categorías anteriores, por lo que los mismos complementan lo analizado, correspondiendo a lo que los estudiantes más valoraron.

A continuación se presentan los resultados y discusión de estos indicadores.

Tabla 7
Aprendizajes percibidos por los estudiantes.

| Indicador | Frecuencia Absoluta |
|---|---------------------|
| Planificación e implementación de TEP | 26 |
| Trabajo en equipo | 7 |
| Realización de un DP | 6 |
| Apropiación del contenido disciplinar | 3 |
| Valoración de la asignatura y planificación del TEP | 2 |

La mayoría del estudiantado manifestó como aprendizaje la *Planificación e implementación de TEP*. Este aspecto es fundamental que se perciba como logrado, ya que es el eje principal de su construcción como educadores. En este contexto, planificar e implementar un TEP es un camino y fin a la vez. Por un lado, habilita en forma sistematizada a que los estudiantes se transformen en futuros educadores, favoreciendo que puedan imaginar y vivir ese rol, valorizándose como tales, trabajando su

autoconocimiento, detectando sus habilidades y los aprendizajes por alcanzar. Se brinda claridad en el cómo proponer una educación que fomente el respeto por el otro, el diálogo, intercambio de saberes y la construcción conjunta del conocimiento.

En este camino se promueven movimientos internos para que sean capaces de salirse del rol de estudiantes, actuando como constructores del conocimiento con otros. A su vez, haber podido aprender a planificar e implementar un TEP es un fin, ya que es un requisito básico para emprender cualquier acción educativa. Esta situación es congruente con lo que afirma Jordan (2009) que, a pesar de que en la práctica pueda ser necesario realizar ajustes e incluso improvisar para hacer frente a situaciones imprevistas, contar con un plan de actuación sólido, actividades de enseñanza cuidadosamente diseñadas y contar con recursos educativos que se utilizarán, siempre hará que las cosas sean más sencillas.

Algunas frases de los estudiantes:

E 2: (...) *También a realizar talleres y poder llevarlos a cabo, es algo nuevo que a lo largo de la carrera no lo realizamos.*

E 21: *Mucho, realizar talleres, llevar a cabo esos talleres, organización de los mismos y también organización con mis compañeros.*

E 35: *En cuanto a lo académico siento que me llevo algo muy rico que es el esqueleto de como poder armar otros talleres, esto personalmente me enriquece mucho porque es algo que me gustaría explotar más adelante.*

Métodos didácticos para lograr captar la atención de los estudiantes (sobre todo porque nos tocó el grado más chico).

E 37: *todo lo que conlleva la organización y planificación de un taller.*

E 42: *Mucho, realizar talleres, llevar a cabo esos talleres, organización de los mismos.*

Además, dentro del aprendizaje de Planificación e implementación del TEP, varios estudiantes hicieron foco en la Construcción del material didáctico y la Organización del tiempo.

La organización del tiempo es fundamental cuando se trata de la realización del TEP y en mayor medida cuando se incluyen prácticas culinarias. Hay un tiempo finito, que hay que aprovecharlo de la mejor manera posible. En cuanto al material didáctico, el mismo juega un papel fundamental en un TEP, aportando de manera significativa a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo que la experiencia sea más

dinámica, accesible y enriquecedora para los participantes. Navarro (2013), refiere que contribuyen a la eficiencia y eficacia de la intervención educativa. Además, la construcción de los mismos supone un proceso de análisis de la funcionalidad de los mismos, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre qué es lo conveniente utilizar, aplicando un criterio para que resulte en un material accesible y de calidad a la vez.

Varios estudiantes manifestaron haber aprendido el *Trabajo en equipo*. Esto es fundamental ya que todo el proceso de construcción e implementación del TEP se realiza trabajando en grupo, en el cual para que funcione como un equipo, sus integrantes deben poner en marcha ciertos mecanismos, con un espíritu de solidaridad, comprendiendo que la responsabilidad es compartida, que hay roles definidos y un trabajo en estrecha colaboración para resolver los desafíos que surjan. Vygotsky (1978), afirma que la construcción del conocimiento en primera instancia se da gracias a esa interacción social en un contexto de colaboración e intercambio, para luego, individualmente internalizar los conocimientos adquiridos en grupo y reconstruir los propios. Por lo que es de suma importancia que este aspecto haya emergido como aprendizaje.

En la voz de los estudiantes:

E 11: *También, aprendí a comprendernos entre nosotras, mi grupo, a escucharnos, debatir y poner armar, posteriormente, un gran trabajo en equipo.*

E 19: *por otro lado a trabajar en grupo.*

E 31: *y también organización con mis compañeros.*

El proceso de diseñar en forma íntegra un TEP, trae aparejado varias aristas que hacen que sea un proceso complejo. Por un lado, se deben tomar muchas decisiones en la planificación y organización, si esta situación no está enmarcada en un adecuado trabajo en equipo puede tornarse sumamente dificultosa. En cambio si el grupo puede trabajar en forma colaborativa, además de alcanzar los objetivos propuestos, conlleva a otros aprendizajes, como la escucha y aceptación en la diversidad, la paciencia, y la confianza en que es posible llegar a puntos en común para construir juntos.

En esta dirección, Alfaro (2006), aporta que el trabajo en equipo favorece de manera especial, la formación de actitudes y valores, como la actitud de escucha, la tolerancia y la apertura, entre otras.

Por otro lado, este proceso genera ansiedades e interrogantes, sacando a los estudiantes de la comodidad del banco de clases, haciendo que muevan sus estructuras, invitándolos a desempeñarse ya como profesionales. Este movimiento, en donde no hay certezas ni resultados asegurados, genera tensiones en donde el equipo colabora a gestionarlos en forma más oportuna.

Ferriz (2019) menciona que el aprendizaje colaborativo que se desarrolla en el trabajo en equipo tiene como objetivo de ayudar a superar los problemas de sus integrantes, facilitando que los estudiantes alcancen los objetivos académicos y también sociales, interaccionen unos con otros en grupos heterogéneos, se comuniquen a fin de lograr un cambio en su comportamiento y en la forma de relacionarse, movilizando para ello diversos conocimientos, habilidades y actitudes.

A su vez, la competencia del trabajo en equipo en el Licenciado en Nutrición, es una necesidad básica, en donde el trabajo transdisciplinario en la educación en salud es cada vez más urgente. Asún (2019), afirma que para su desarrollo, el trabajo en grupo en la universidad se vuelve sumamente necesario ya que es en el proceso de desarrollo del equipo, en donde radica la esencia del aprendizaje y la adquisición de esta competencia.

Diversas investigaciones reconocen que el trabajo en equipo es una competencia multidimensional y es de vital importancia para lograr efectividad a la hora de abordar las tareas, alcanzar las metas establecidas y resolver problemas (Cano y Fernández, 2016; Chen et al., 2004; Leach et al., 2005; Torrelles et al., 2011 en Aparicio, 2019). Además, aumenta la comunicación entre los niveles de la organización, la eficiencia en la toma de decisiones, la flexibilidad ante los cambios y la creatividad (Bertetone, 2007 y Franco, 2000 en Angel, 2013).

Por todo esto, es fundamental que los futuros profesionales de nutrición, comprendan a través de la vivencia de que se trata trabajar en equipo, fluyendo en el accionar dentro de ellos de la mejor forma posible.

Varios de los estudiantes resaltaron la *Realización de un diagnóstico participativo* como uno de los aprendizajes logrados, lo cual es congruente con lo manifestado

anteriormente sobre las capacidades de desempeño e implementación de esta instancia. Es algo novedoso planificar una instancia de encuentro, en donde no hay un abordaje de contenidos disciplinares, siendo que la actividad central de la misma debe dar lugar a la reflexión, problematización y toma de conciencia de las necesidades de los participantes. A esto se añade a que no han tenido experiencias de este tipo en su rol de estudiantes. Por lo tanto resulta un desafío tanto su diseño como la implementación, donde lleva a que el educador esté lo más abierto posible, disponiéndose a generar un clima de confianza, sin emitir juicios de valor, considerando cada una de las voces logrando ver al otro en su integralidad. En palabras de los estudiantes:

E 4: Aprendí de la escucha al otrx, el poder ir a su lugar y escuchar en primera persona las "necesidades" o "deseos" que ellxs tenían.

E 15: Considero que aprendí (a grandes rasgos) a detectar problemáticas, preguntar, escuchar a los chicos.

E 27: Aprendí a detectar problemáticas en una determinada población, ya sea a partir de una simple observación como a partir de escucha activa.

Es interesante observar, además, como a medida que los estudiantes van reflexionando acerca del aprendizaje que incorporan, lo van anclando con los elementos teóricos que componen el concepto de un DP: escucha activa, detección de problemáticas, forma oportuna de preguntar, intereses, deseos y necesidades de la población, diferencia con observar a la población desde afuera (diagnóstico de situación), capacidad de situarse en el espacio del otro. Esta situación demuestra la gran riqueza del aprendizaje situado y la comprensión experiencial del propósito del DP de conocer y vincularse en profundidad con la población, atendiendo a sus formas de manifestarse, a su discurso, sus anhelos y sus intereses.

Retomando la variable *Proceso de construcción del Taller Educativo Participativo (TEP) por parte de los/as estudiantes*, se hace visible la importancia de reconocer la forma en que el estudiante transita y percibe su propio proceso de aprendizaje.

Se revela claramente la complejidad de aprender a realizar un TEP, los mecanismos que se ponen en marcha, dónde los aprendizajes previos se conjugan con los

nuevos, los que son manifestados en una realidad desconocida, emergiendo múltiples aprendizajes.

Integrando a este análisis lo desarrollado en el objetivo 1 de esta investigación, el cual se centra en lo que sucede en la clase desde el punto de vista del docente, se logra evidenciar el funcionamiento de los elementos que componen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde se propone un currículum con objetivos y contenidos concretos, los cuales son implementados a través de estrategias promotoras de esos aprendizaje, para luego llevarse a una escenario concreto donde surgen nuevos conocimientos, tanto para los estudiantes como para los docentes.

De esta manera se va completando la mirada de lo que en ESEF ocurre dentro y fuera del aula, donde nada es definitivo, donde hay una conciencia colectiva de que el aprendizaje es dinámico y que ocurre “casi sin darnos cuenta” en el movimiento continuo de mecanismos de organización, reflexión, acción y evaluación.

OBJETIVO 3

Considerando que el accionar del Licenciado en Nutrición está siempre vinculado al alimento, es necesario plantear claramente el criterio que subyace a toda tarea educativa y en el enfoque para desarrollar competencias pedagógicas.. Esto tiene su punta del ovillo en cómo se entiende el acto de nutrirse y alimentarse, contextualizándolo, en una concepción de salud integral, dinámica, flexible y autogestiva.

Teniendo en cuenta lo anterior y respondiendo al cumplimiento del objetivo 3 de la presente investigación; *Valorar el desarrollo de competencias pedagógicas en los estudiantes durante el diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial*, se llevó a cabo el diseño, la implementación y análisis de una encuesta mixta respondida por los estudiantes y un porfolio de elaboración docente, aplicado por las cuatro docentes a cargo de la asignatura al final del proceso de diseño, planificación e implementación del TEP.

Se toman en cuenta las competencias pedagógicas que se plantean como básicas para un educador en salud que está comenzando su construcción como tal. Por lo tanto, se hace foco en la posibilidad de movilización de las capacidades, saberes y experiencias adquiridas a lo largo de su vida en general y de su formación académica en particular. De esta forma se hace un recorte en aquellas competencias que todo educador necesita para sus comienzos, de acuerdo con lo descripto en el marco teórico.

El desarrollo de las competencias surgen de la explicación de la experiencia vivida en el terreno real, luego de haber realizado todo la preparación metodológica del TEP, en donde esa realidad era más imaginada que vivida.

A partir del análisis de los instrumentos y del marco referencial de las competencias pedagógicas, se presentan las variables pertinentes.

En relación con las preguntas cerradas de la encuesta a los estudiantes surgen las siguientes variables:

Valoración a partir de los estudiantes de:

- ➔ Competencias pedagógicas de enseñanza
- ➔ Competencias pedagógicas de trabajo en equipo
- ➔ Competencias pedagógicas actitudinales

En relación con la pregunta abierta de la encuesta a los estudiantes surge la variable:

- Percepción de los estudiantes de aprendizajes logrados en relación a competencias pedagógicas

En el caso de la categoría percepción de los aprendizajes logrados emergieron indicadores según las respuestas obtenidas en el instrumento.

En relación al instrumento docente surgen las siguientes variables:

Valoración a partir de los docentes de:

- Competencias pedagógicas de enseñanza
- Competencias pedagógicas de trabajo en equipo
- Competencias pedagógicas comunicativas
- Competencias pedagógicas actitudinales

A continuación se detalla, analiza y discute dichas variables.

Las competencias pedagógicas de enseñanza pueden concebirse como todas aquellas capacidades y prácticas que los formadores movilizan en el desenvolvimiento educativo.

Sanjurjo hace una explicación integral de la enseñanza al expresar que “entendemos la enseñanza, desde el paradigma crítico, cómo la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo, 2002, p.24).

Las mismas incluyen aspectos relacionados con la planificación y diseño de la enseñanza, la gestión oportuna en el aula de lo que va sucediendo, la habilitación de la construcción conjunta del conocimiento, desde la interacción y reconocimiento que esto se logra en el encuentro genuino con el otro.

Para Litwin direcciona estas prácticas con el concepto de buenas prácticas de enseñanza. Afirma que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas

intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012, p.219).

En cuanto a la forma de concretar estas prácticas de enseñanza en el aula, Postareff y Lindblom- Yläne (2008), revelan que el conocimiento se construye de manera colaborativa con los estudiantes, y los docentes reconocen las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes, empleando métodos de enseñanza variados. Conciben que en el proceso de enseñanza, la planificación se adapta a las necesidades de los estudiantes, lo cual la hace flexible, permitiendo ajustes conforme se desarrolla el curso.

Como se menciona anteriormente, la presente investigación se desarrolla en el marco de los inicios de una construcción del perfil docente, por lo que se hace foco en las competencias del desenvolvimiento en la práctica de enseñanza, luego de haber hecho un proceso de planificación y diseño de un TEP.

En la siguiente tabla se presentan aquellas competencias pedagógicas de enseñanza valoradas por los estudiantes.

Tabla 8:

Valoración de las competencias pedagógicas de enseñanza a partir de los estudiantes

| Variable | Indicadores | No he desarrollado nada (%) | Lo he desarrollado poco (%) | Lo he desarrollado en parte (%) | Lo he desarrollado bastante (%) | Lo he desarrollado mucho (%) |
|-------------------------------------|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| COMPETENCIA PEDAGOGICA DE ENSEÑANZA | Capacidad para interactuar con grupos heterogéneos | 0% | 0% | 13% | 42% | 46% |
| | Capacidad de escucha frente a las inquietudes expresadas por los participantes. | 0% | 0% | 8% | 46% | 46% |

Dentro de estas competencias se identifica a la *Capacidad para interactuar con grupos heterogéneos*; el desarrollo de la misma resulta valioso, al invitar al estudiante a vincularse con una población diferente a la que encuentra en su ambiente ya conocido, el

de la universidad, donde hay una cierta homogeneidad siendo en el encuentro con el otro donde esto puede ejercitarse. Se observa que la mayor parte del estudiantado ha considerado que lo desarrolló bastante y mucho (88%), evidenciando que el TEP promueve en gran parte la habilidad para relacionarse con una población que tiene diferencias entre sí, en términos de habilidades, experiencias, puntos de vista y otras características distintivas. En este contexto, se fomenta la colaboración y la comprensión mutua, reconociendo y valorando la riqueza que aporta la diversidad al intercambio de ideas y experiencias.

Perrenoud (2004), aborda esta competencia al expresar que hay que atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes sin caer en que la clase sea un conjunto de clases personalizadas. Refiere que para encontrar un equilibrio y lograr que la clase sirva, hay que “organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a las situaciones didácticas más productivas para él” (Perrenoud, 1996, p. 29). La diferenciación exige métodos complementarios, por lo tanto, una forma de inventiva didáctica y organizativa, basada en un pensamiento arquitectural y sistémico.

A su vez, es en el trato con la diversidad que se habilita a desarrollar actitudes que van configurando a un educador, abordadas en las competencias pedagógicas actitudinales.

Haciendo foco en la EAN, esta capacidad pedagógica cobra una gran importancia teniendo en cuenta que los hábitos alimentarios de cada persona con la que se trabaje dentro de un grupo son altamente diversos, influenciados por múltiples elementos. Zafra (2017), lo explica en forma integral, al manifestar que para que la EAN sea realmente transformadora es imperante tener en cuenta estos factores que influyen directamente en la alimentación, los mismos tienen relación con el género; la etnia; las ideologías; el contexto educativo, normativo, organizativo y dinámico del espacio familiar, escolar o comunitario en el que se ingiere la comida; el rol que juega el placer, la comodidad y la salud; las percepciones y actitudes en relación con la alimentación y el cuerpo y, en definitiva, la manera de pensar y racionalizar la alimentación. Por lo que se vuelve fundamental un Licenciado en Nutrición que esté atento a todas estas aristas,

desarrollando así la capacidad de trabajar en la diversidad, integrando la problemática común con la personal.

En cuanto a la *Capacidad de escucha frente a las inquietudes expresadas por los participantes* la mayoría de los estudiantes consideraron que percibieron haberla desarrollado bastante y mucho (92%). En la escucha es donde se posibilita encontrar elementos específicos posibles de resignificar, que hagan sentido al que aprende, que sean de utilidad para el desarrollo de prácticas adecuadas de salud. Robles (2019), profundiza esta idea refiriendo que la acción de escuchar va más allá de la simple recepción y decodificación de un mensaje. Implica un significado más profundo y poderoso en el contexto de las relaciones humanas, ya que involucra el reconocimiento del otro como un ser humano, validándolo en su existencia, historia, identidad y autenticidad.

A su vez, para que esto se haya percibido como desarrollado, debe haber habido un contexto propicio para que los participantes del TEP se sientan lo suficientemente cómodos para expresar sus inquietudes y abrirse a la posibilidad de que el educador pueda guiarlos, admitiendo a través de la acción esa función. A su vez, la capacidad de escucha frente la manifestación de inquietudes expresa mucho más que atender a una simple duda, implica otorgar la oportunidad de decir algo de lo que siente, de lo que no está viendo, de lo que podría encontrar pero aún no se ha hecho, construyendo nuevas ideas a partir de esto.

En esta dirección, Perrenoud (2004), afirma que lo importante es que el educador le de a los estudiantes “regularmente derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia, no sorprendernos de que éstas reaparezcan cuando las creímos perdidas. Por esta razón, debe abrirse un espacio para la palabra” (p. 18).

En el mismo sentido, la esencia de la escucha se entrelaza con el acto de comprender, entendiendo ambos elementos como una unidad, siendo imposible abordar uno sin considerar el otro. Robles (2019) completa esta idea al afirmar que este enlace cobra una importancia crucial al hablar de una escucha genuina, ya que sienta las bases para la construcción de diálogos fructíferos entre individuos diversos, quienes son plenamente reconocidos en su calidad de seres humanos.

De esta forma se toma a la escucha como el inicio para toda situación dialógica, fundamental en el acto educativo, a lo que Navarro y del Campo (2020) manifiestan que el diálogo y la reflexión de prácticas alimentarias en la comunidad es uno de los sustentos para la EAN, facilitando la reconstrucción del conocimiento en nutrición y su expresión mediante experiencias alimentarias más saludables.

Gairín (2011), resalta esta capacidad, refiriendo que para que un buen proceso de docencia se lleve a cabo, un tipo de competencias que se requiere son las sociales, las cuales se relacionan con la habilidad para comprender y trabajar con otros, actuando bajo criterios acordados colectivamente y participando en la evaluación del proyecto educativo.

A su vez, desde el punto de vista de la construcción del rol como educador es una oportunidad para, desde una actitud humilde y genuina, abrir el pensamiento, reconsiderar las propias creencias, y construir junto al otro una nueva forma de verse.

Estas dos capacidades son inherentes a toda práctica educativa que se circumscribe a una pedagogía constructivista en busca aprendizajes significativos, abriendo paso a construir con el otro y generar aprendizajes. Requiere que haya una disposición del educador a involucrarse con lo que se genera en el acto educativo, con lo que el otro manifiesta, con cómo responde frente a lo propuesto, desplegando la escucha activa, uniendo ideas, validando opiniones, deconstruyendo creencias y formulando nuevas ideas.

En la asignatura ESEF, se manifiestan objetivos actitudinales a alcanzar por los estudiantes. Su importancia radica fundamentalmente en el componente socializador que conllevan y el logro de las mismas debe darse en un clima de participación e interacción (Navarro y del Campo, 2020). De las mismas se desprenden, entonces, la valoración de las competencias pedagógicas actitudinales que los estudiantes pueden desarrollar en este espacio. Las mismas son las que posibilitan que la tarea del educador se desarrolle en condiciones adecuadas, yendo además de la mano de un crecimiento personal. Cuanto más desarrolladas estén, mejor fluirá el desenvolvimiento educativo.

Dichas competencias se presentan a continuación.

Tabla 9*Valoración de las competencias pedagógicas actitudinales por parte de los estudiantes*

| Variable | Indicadores | No he desarro llado nada (%) | Lo he desarro llado poco (%) | Lo he desarro llado en parte (%) | Lo he desarro llado bastante (%) | Lo he desarro llado mucho (%) |
|--|--|--|--|--|--|---|
| COMPETENCIA PEDAGOGICA ACTITUDINALES | Capacidad para actuar autónomamente. | 0% | 6% | 15% | 48% | 31% |
| | Capacidad para tomar decisiones | 0% | 2% | 19% | 44% | 35% |
| | Desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad a situaciones no esperadas. | 0% | 4% | 17% | 56% | 23% |
| | Adaptación al territorio. | 0% | 0% | 4% | 54% | 42% |

Con respecto a la *Capacidad para actuar autónomamente*, la mayoría de los estudiantes ha percibido desarrollarla bastante y mucho (79%). Es una actitud fundamental para encarar situaciones de enseñanza y aprendizaje en general y en la EAN en particular, teniendo en cuenta que hay muchos relatos que circulan sobre “la alimentación verdadera”, donde urge un profesional que construya un criterio propio y, a su vez, con una mirada crítica frente a lo que se presenta como establecido.

La construcción de la autonomía ha sido una constante preocupación de pedagogos/as y gestores/as educacionales, ya que, como afirma Serramona (2012), “el desarrollo de la autonomía supone la capacidad de pensar por uno mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (p. 11).

Esta situación evidencia además que en ESEF todas las actividades son llevadas a cabo en grupos, por lo que la mayoría haya percibido que lo ha desarrollado bastante y mucho, es también un signo de que en los mismos hubo una espíritu de respeto y escucha.

En cuanto a la *Capacidad para tomar decisiones*, la mayoría de los estudiantes la percibió como bastante y muy desarrollada (79%). La misma es fundamental para la labor del educador, ya que el proceso educativo debe ser cuidadosamente diseñado con el propósito de fomentar el aprendizaje, una tarea que requiere una planificación derivada de múltiples decisiones estratégicas. Dado que no existen recetas predefinidas, la práctica de la toma de decisiones resulta valiosa, ya que constituye el punto de partida para la generación de aprendizajes.

Según lo señalado por Martínez (2008), tomar una decisión acertada implica definir claramente el objetivo deseado, recopilar toda la información pertinente y considerar las preferencias de quien debe tomar la decisión. Para lograrlo de manera efectiva, es crucial entender que tomar una buena decisión es un proceso que requiere tiempo y una planificación adecuada.

De esta forma, se acuerda con Resendiz, et al (2016), que el sistema educativo debe asegurar que la orientación académica y profesional ayude a los estudiantes a conocerse mejor, tomar decisiones informadas y planificar sus trayectorias educativas hacia sus metas profesionales.

En cuanto al *Desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad a situaciones no esperadas* la mayoría de los estudiantes percibió que lo desarrollo bastante y mucho (79%). Esta competencia se relaciona con la resiliencia, la capacidad de sobreponerse a lo que no está escrito, a lo que no se previó pero que está sucediendo. Es la forma de relacionarse con la incertidumbre, desarrollando la confianza que de alguna manera las cosas se resuelven. Está en juego además la gestión emocional, aspecto que surge de lo manifestado por los estudiantes en el próximo apartado.

La gran importancia de esta capacidad es explicada por De Zubiria (2013), al expresar que en un mundo que evoluciona constantemente, se requiere flexibilidad y creatividad para adaptarse a los cambios. En este sentido, la educación, como motor de transformación social, debe estar conectada con la dinámica y diversidad del entorno, respondiendo a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes en función de su contexto sociocultural.

Considerando la *Capacidad de adaptación al territorio*, el territorio puede ser conceptualizado como un espacio que ha sido históricamente configurado por la actividad humana de quienes lo habitan. Abarca aspectos materiales, así como construcciones simbólicas, sociales y culturales que los residentes del área contribuyen a crear (Braida, 2017). El despliegue de capacidades pedagógicas debe ser siempre situado y tener una mirada profunda del contexto en donde se desarrolla, es la brújula para saber qué, cómo y cuándo enseñar. Se observó que casi la totalidad de los estudiantes lo percibió que lo pudo desarrollar bastante y mucho (96%). Este proceso es un desafío para el estudiante, ya que al implementar el TEP sale de su aula, su hábitat, donde tiene el rol de aprendiz. Debe plasmar todo lo que planificó y diseñó en ese espacio.

Haciendo foco en las ciencias de la salud, Braida (2017) da cuenta de que la dimensión territorial implica la coordinación de acciones con un abordaje profesional que respete las especificidades y características de cada lugar y/o población con la cual se trabaja.

De esta forma, que se haya podido desarrollar la adaptación en la mayoría de los estudiantes, es todo un logro, ya que cada institución tiene lógicas diferentes, dinámicas propias, las cuales es importante que el educador las comprenda para poder fluir de la mejor forma posible. Sin una adaptación al lugar donde se pretende enseñar es muy difícil que esto ocurra. Este resultado tiene mucho que ver con la realización del DP, donde hay un mayor desarrollo del vínculo con ese territorio, llenándolo de significados.

Tabla 10

Valoración de las competencias pedagógicas de trabajo en equipo a partir de los estudiantes

| Variables | Indicadores | No he desarrollado nada (%) | Lo he desarrollado poco (%) | Lo he desarrollado en parte (%) | Lo he desarrollado bastante (%) | Lo he desarrollado mucho (%) |
|---|---|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| COMPETENCIA PEDAGOGICA DE TRABAJO EN EQUIPO | Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con los pares). | 0% | 0% | 19% | 50% | 31% |

La competencia pedagógica de trabajo en equipo concuerda con el discurso de los estudiantes al reflexionar sobre sus aprendizajes logrados desarrollado en el objetivo 2. La mayor parte de los estudiantes (81%) consideró que pudo desarrollar bastante y mucho la *Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con los pares)*.

Se torna fundamental ejercitar esta capacidad en el interior de cada grupo de estudiantes, necesaria para construir formas de enseñar intencionando una educación que posibilite el cambio. Se ejercita el intercambio de ideas, de saberes específicos y generales, y de formas de ver la realidad. A su vez posibilita hacer sinergia y construir un propuesta superadora.

Esta capacidad habilita además a “predicar con el ejemplo”, ya que no puede plantearse una educación problematizadora, reflexiva y participativa sin antes haberla gestado en el interior del grupo de educadores de la misma forma, posibilitando además el trabajo en si mismos para lograr una forma democrática de vincularse entre si.

En el contexto de la EAN esta competencia es sumamente enriquecedora del actuar profesional, ya que en las acciones de salud se hace imprescindible construir y mantener las relaciones y transacciones interpersonales sólidas dentro del equipo, con el personal de la institución en la que se está inserto y sobre todo con la población que se esté trabajando, acompañando los procesos de salud (Rapiman et al. 2020).

En cuanto a la valoración de los aprendizajes percibidos, que aparecen en los discursos de los estudiantes a partir de una pregunta abierta, han emergido las competencias pedagógicas que se desarrollan a continuación.

En relación a las competencias pedagógicas de enseñanza, y haciendo foco en la EAN, se propone el despliegue de una enseñanza que posibilite la oportunidad de explicitar y cuestionar sus propias ideas y prácticas sobre alimentación, nutrición y salud, las cuales a su vez están mediatisando la forma en que se reconstruyen tales conceptos. Será posible acercarse a los conceptos de la nutrición en tanto puedan poner en duda, enriquecer y hasta deconstruir las ideas anteriores (Navarro y Del Campo, 2020). A continuación se describen y analizan las capacidades correspondientes a dichas competencias.

Tabla 11

Valoración a partir de los estudiantes como aprendizajes percibidos sobre competencias pedagógicas de enseñanza

| COMPETENCIAS DE ENSEÑANZA | Capacidad de desenvolvimiento en la práctica educativa Capacidad para promover la participación y la construcción del conocimiento con el otro | FRECUENCIA ABSOLUTA |
|------------------------------|--|------------------------|
| | | 26 |
| | Valoración del rol educativo | 12 |
| | | 4 |

Dentro de estas competencias, la que con más frecuencia han manifestado los estudiantes es la de *Capacidad de desenvolvimiento en la práctica educativa*. En esta capacidad está involucrada en forma directa la concepción del proceso de enseñanza, a lo que Camilloni (2007) acerca una explicación integrativa del mismo;

La enseñanza involucra, pues, un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro. Los docentes saben bien de esta necesidad de «asociar» a los estudiantes al proceso pedagógico. Saben del mágico momento en que la intención pedagógica se encuentra con el deseo, la motivación, la voluntad y el proyecto del otro. Saben también de la desazón y el malestar que generan su ausencia. Casi una afrenta a la omnipotencia pedagógica que no hace más que recordar que ese otro es un sujeto capaz de libertad que puede, incluso, resistir a los intentos de influencia que se ejercen sobre él (p.15).

En palabras de algunos de los estudiantes:

E 37: *Me llevo un gran aprendizaje de los encuentros con los chicos de la Mantovani, a posicionarme en el lugar de facilitadora para transmitir los conocimientos que aprendimos durante la carrera y estar abierta a un intercambio de ambas partes.*

E 47: *Interactuar con gente que no conozco, de otras edades (como el caso de los chicos de la escuela) soy un poco tímida pero no me costó soltarme para nada.*

E 6: *Aprendí a desenvolverme ante el público y tratar con adolescentes.*

E 21: *Considero que aprendí mucho, a poder pararme frente a un grupo y hablar, adquirí más seguridad en mí misma.*

E 20: *A improvisar, dejarnos llevar, a explicar de manera didáctica contenidos.*

E 35: *A ser capaz de comunicar sin caer en tecnicismos.*

E 46: *Aprendí a tener más confianza en mí misma y poder expresar esos conocimientos hacia los demás sin que sean mis propios compañeros.*

Los estudiantes refieren la manera en que el TEP promueve el desarrollo de la capacidad para posicionarse como educador frente a un grupo determinado, en este caso adolescentes de una escuela secundaria. En este posicionamiento está involucrada la forma de abordar los contenidos, el grado en que es tomado el rol de educador y el proceso de interacción y vinculación con un otro, perteneciente a un ámbito distinto, con edad, intereses y forma de ver la vida muy diferente. Esto requiere una decisión interna de trasformar su rol de estudiante en facilitador, gestionando las tensiones y logrando confiar en sí mismos.

A su vez, es valioso que haya surgido como aprendizaje desde los propios estudiantes, al manifestarlo se está validando la experiencia del TEP para su construcción como educador. Es fundamental que puedan confirmar con la vivencia que es en la práctica donde estas capacidades pueden ser aprendidas, dándose cuenta que cuanto más se ejercite más se van construyendo, acrecentando la seguridad en sí mismos, descubriendo nuevas formas de hacer. De esta forma, Freire (2008) destaca la naturaleza en constante evolución del educador, su disposición a aprender mediante la reflexión y la apertura a nuevas ideas, así como su capacidad para conectarse y responder a la curiosidad de los estudiantes, como indicadores fundamentales del crecimiento y desarrollo como profesional de la educación, expresando que

el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer (p. 45).

Las competencias actitudinales colaboran en forma integral a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean desarrollados. Villarroel (2017), las incluye dentro de competencias pedagógicas transversales y refiere que las mismas aportan un valor agregado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, funcionando como factor protector del rol del educador, su interacción con los estudiantes y el logro de los aprendizajes esperados. Refiere además que “tiene relación con la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del docente, lo que le permite ponerse en el lugar de otros, vincularse adecuadamente con los alumnos, cuestionar y mejorar sus prácticas docentes” (p.79).

A continuación se presentan los tipos de competencias actitudinales que emergieron.

Tabla 12

Valoración a partir de los estudiantes como aprendizajes percibidos sobre competencias pedagógicas actitudinales

| COMPETENCIAS ACTITUDINALES | Desarrollo de la Paciencia, empatía y escucha en el acto educativo | FRECUENCIA ABSOLUTA |
|-------------------------------|--|------------------------|
| | | 9 |
| | Desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad a situaciones no esperadas. | 6 |
| | Gestión emocional | 3 |

El *Desarrollo de la paciencia, empatía y escucha en el acto educativo* fue lo que con más frecuencia valoraron los estudiantes. Algunas de sus expresiones fueron:

E 5: *Escuchar, enseñar, ser mas empática, comunicar, a ser mas paciente.*

E 16: *aprendí a escuchar al otro, a desenvolverme ante otra gente.*

E 12: *Aprendí de la escucha al otrx, el poder ir a su lugar y escuchar en primera persona las "necesidades" o "deseos" que ellxs tenían.*

E 2: *la tratar con una población adolescente y empatizar.*

E 7: la importancia de escuchar opiniones ajenas, de respeto y tolerancia.

Particularizando en la situación educativa de la EAN, donde el eje central es el abordaje de la alimentación, acto multidimensional atravesado por factores simbólicos, históricos, económicos y sociales, se necesita una actitud de presencia, de disponibilidad, empatía y escucha para con el otro, cultivando la paciencia logrando la comprensión de lo que se está manifestando a partir de las ideas de los educandos. Estas actitudes posibilitan comprender en forma más acertada al educando, encontrando las aristas por donde entrar en su mundo, fundamental para impulsar el proceso de aprendizaje, en palabras de Freire (1992);

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son casi siempre "allá" para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su "aquí y ahora" con él o comprender, feliz, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio (p.80).

Concluyendo con el análisis de las competencias pedagógicas desarrolladas por los estudiantes, a continuación se manifiestan las variables emergentes a partir de lo manifestado en el porfolio docente.

La mirada del desarrollo de competencias pedagógicas es desde un lugar diferente, desde el punto de vista de las docentes que promueven el proceso de aprendizaje de los futuros educadores. Esta mirada es en función de lo que se pretendió enseñar, siendo, a su vez, una forma indirecta de autoevaluación.

Villalobos y De Cabrera (2009), resaltan la influencia significativa que puede ejercer la reflexión en el trabajo diario, para tomar decisiones acertadas, lograr los cambios que se requieren, potenciar lo que existe de manera exponencial y tomar el control de su vida profesional.

De esta forma, se posibilita hacer una doble mirada, de los aprendizajes de los estudiantes y a su vez de los frutos de la práctica docente. Permite revisar lo ya realizado,

ver qué aspectos se hubiesen podido ajustar o cambiar, volver al aula y recrearlo. Freire (2004) lo manifiesta de esta forma:

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo ... Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima (p.8 Pedagogía de la Autonomía).

A continuación se presentan las variables emergentes con sus respectivos indicadores. Estos últimos fueron valorados por diferentes aspectos, los cuales pueden visualizarse en el anexo 5.

Tabla 13*Valoración a partir de los docentes de competencias pedagógicas en los estudiantes*

| VARIABLE | INDICADORES |
|---------------------------------------|--|
| Competencias pedagógicas de Enseñanza | Capacidad de adecuación de técnicas didácticas a los participantes Capacidad de promoción de la participación en la población Capacidad de promoción de reflexión y análisis en la población |
| Competencia de Trabajo en equipo | Capacidad de organización en equipo |
| Competencia Comunicativa | Capacidad en la Oralidad Capacidad de adaptación del Lenguaje |
| Competencias Actitudinales | Actitud Empática y comprensiva Desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad a situaciones no esperadas. Gestión emocional |

En cuanto a la variable *Valoración a partir de los docentes de las competencias pedagógicas de enseñanza* se observa que han surgido la *Capacidad de adecuación de técnicas didácticas a los participantes*, lo cual se manifestó en la observación de técnicas didácticas de prácticas culinarias adecuadas, simples e innovadoras, utilización de material didáctico complementario, adecuación a los tiempos y posibilidades de los participantes, y técnicas didácticas promotoras de interés, motivación y atención en los participantes.

El logro de la adecuación de las técnicas didácticas implica un proceso complejo de construcción de la forma de plantear la situación educativa. Requiere de una comprensión y apropiación de la metodología de cómo lograr aprendizajes, de saber cuál es el rol del

facilitador y de darle el lugar oportuno al que aprende. Implica el proceso de plasmar todo lo imaginado en una planificación que luego es llevada a la práctica.

Navarro y del Campo (2020), ponen en valor la importancia de seleccionar técnicas didácticas adecuadas en la EAN ya que las mismas tienen la intención de enseñar respondiendo a intenciones sociales y opciones de valor. La tarea central de la enseñanza es posibilitar al estudiante realizar las tareas de aprendizaje. Más allá del resultado del aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transferir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa.

Coincidiendo con las autoras anteriormente mencionadas, que los docentes lo hayan observado como desarrollado en el TEP, confirma que la metodología de la asignatura promueve en forma teórica y práctica dicho aspecto. Esto es trabajado profundamente durante el cursado de la asignatura, como puede evidenciarse en el análisis del diario de clase en el objetivo 1 y en el análisis del proceso de construcción del TEP, en el objetivo 2.

Otra competencia pedagógica de enseñanza observada fue *la Capacidad de promoción de la participación en la población*, aspecto fundamental para un TEP, que debe aprender todo educador. Esta capacidad se evidencia en la generación de espacio para hablar y participar, generación de participación en las prácticas culinarias del TEP y construcción colaborativa del conocimiento práctico. Debe haber una actitud genuina de parte del educador, otorgando la confianza suficiente al educando de que su voz es fundamental.

Otra capacidad observada por el equipo docente de ESEF, fue la de *Capacidad de promoción de reflexión y análisis en la población* evidenciado en que hubo generación de espacios para la reflexión y análisis de los contenidos abordados, generación de análisis sobre prácticas alimentarias y generación de reflexión final sobre lo aprendido.

El desarrollo de ambas capacidades es sumamente alentador, ya que al estar en presencia de educadores de nutrición y alimentación, en donde lo que está en cuestión son hábitos cotidianos configurados por múltiples factores, es de gran importancia que los contenidos que se abordan se tejan en una red participativa de reflexión y análisis; sin este ejercicio la propuesta educativa carece de sentido.

Siguiendo con el análisis de estos indicadores emergentes, teniendo en cuenta que el TEP es una de las primeras experiencias educativas para los estudiantes que transitan ESEF, desde la asignatura se hace hincapié en que estas instancias estén planificadas de antemano, de manera tal que al ponerlo en agenda sirva sobre todo para la preparación del estudiante a

disponerse en generar reflexión y análisis a partir de un proceso participativo. Es necesario que se comprenda que esto no consiste sólo en hacer preguntas o en una actividad concreta, sino que requiere una postura determinada del educador, donde en forma implícita otorgue la voz de sentimientos, discursos, interrogantes al que aprende. Para que esto ocurra primero debe haber una confianza en el educador, situación que ya es un aprendizaje en sí mismo.

En esta dirección, Bruner (2000), destaca la importancia de concebir un aprendizaje donde el estudiante pueda desplegar lo que siente, piensa y vive;

Enseñar a alguien una disciplina no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos una materia no para producir bibliotecas vivientes sobre el saber particular, sino para conseguir que el estudiante piense por sí mismo, sienta, se emocione, viva y tome parte en el proceso de construcción del conocimiento (p.96).

Otra variable que emergió del análisis de los portfolios docentes fue la *Valoración a partir de los docentes de las competencias pedagógicas de trabajo en equipo*, la cual se manifestó en la *Capacidad de organización en equipo*, donde hubo división previa de tareas al TEP, organización de los tiempos y espacio del TEP en grupo, organización de los turnos para hablar y una retroalimentación en equipo de las ideas para abordar el contenido.

El aprender a trabajar en equipo, como se analiza anteriormente, es fundamental para un educador en salud, ya que si se busca un abordaje de la salud en forma integral, el trabajo multidisciplinario se torna sumamente necesario.

Además, como se analizó previamente en los resultados correspondientes al objetivo 1, todas las actividades de la asignatura se realizan en equipo, por lo que se nota que este ejercicio da sus frutos al llevarlo a la experiencia del TEP desde un posicionamiento de educadores. A su vez, desde el punto de vista docente, observar esta capacidad como desarrollada en la implementación del mismo, evidencia un proceso de crecimiento en el desarrollo personal, pasando de ser un grupo de estudiantes universitarios a ser un equipo de educadores. Además, demuestra la importancia de que el equipo docente realice un acompañamiento en este proceso y la toma de conciencia de lo que implica esta transformación, donde hay otros niveles de responsabilidad tanto en todas las actividades del TEP, como en el resguardo de los vínculos entre si.

A su vez, se observó que en algunos talleres la sincronización del equipo en los tiempos y espacio iba mejorando con el transcurso del mismo, lo que denota claramente que al ser una de las primeras experiencias de trabajo en equipo como educadores es necesario un primer momento de apropiarse de tal situación, reconfigurándose en un lugar nuevo e integrándose en este nuevo rol.

Navarro y del campo (2020), sostienen que el término comunicación aparece, casi de manera insoslayable, vinculado a la tarea educativa en lo que a la EAN concierne. De esta forma, otra variable emergente fue la *Valoración a partir de los docentes de las competencias pedagógicas comunicativas*.

Desde la perspectiva de la educación para la salud, la comunicación del Licenciado en Nutrición desempeña un papel crucial para el abordaje de conocimientos y prácticas relacionadas con la alimentación y la nutrición. Desde la perspectiva de la educación para la salud, la competencia comunicacional del Licenciado en Nutrición desempeña un papel crucial para el abordaje de prácticas de intervención individual o colectiva. Esta competencia le permite interactuar con los individuos y comunidades de manera personalizada, comprensiva y accesible. Es fundamental para empoderar a las personas con el conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas y adoptar comportamientos saludables en relación con su alimentación y bienestar general. Por esta razón en la asignatura gran parte del contenido se destina a temáticas relacionadas con la comunicación, integrando las acepciones generales de la misma con las necesarias para el Licenciado en Nutrición.

En el porfolio docente se observó que estas competencias se evidenciaron en la *Capacidad en la oralidad*, en donde hubo una variabilidad del tono de voz según personalidad del estudiante educador y su estado emocional. La oralidad implica el desarrollo de factores internos, ya que es el reflejo de los estados emocionales y personalidades del interlocutor, por lo tanto esta variabilidad es esperable ya que está intimidante relacionada con cuestiones internas de cada persona. Se observó que en algunos estudiantes fue claro, determinante, entendible, firme, con un discurso claro y solvente a su vez, en algunos se observó la voz baja para el espacio y falta de determinación.

En este sentido, Diéguez Corría (2021), manifiesta esta relación entre la voz y el proceso interno del educador al expresar que en su voz se pueden percibir sentimientos, emociones, actitudes y pensamientos, sin necesidad de que se expresen verbalmente. Por lo

tanto, es importante que los educadores reconozcan que mediante su voz, los estudiantes pueden captar diversas informaciones relacionadas con los aspectos personales del docente, lo que les permite caracterizarlo sin necesidad de que el profesor lo exprese verbalmente.

A su vez, otro aspecto a trabajar que plantea el equipo docente de ESEF, es la importancia de que haya un encuentro genuino con lo que se está diciendo, que se produzca cierto grado de “enamoramiento” con el contenido a abordar, transmitiendo a través del tono de voz, que lo que se está diciendo es fundamental aprenderlo, como un secreto que se está develando y que si no se aprecia se pierde una gran oportunidad.

En cuanto a la *Capacidad de adaptación del lenguaje* se evidenció que hubo una adecuación del lenguaje a la población y una simplificación de lenguaje técnico. Este aspecto es una de las aristas que apuntalan la relación del educador con la población con la que trabaja, siendo la llave maestra del encuentro del saber con la práctica cotidiana del que aprende. Navarro y del Campo (2020), explican esta situación al manifestar que

Las nociones que provee el saber científico, es decir, aquellos términos y conceptos técnicos utilizados por los nutricionistas y otros profesionales –por ej.: micronutrientes, macronutrientes, calorías, etc.- puede representar nociones alejadas del lenguaje y prácticas cotidianas de las personas, y es allí donde queda impedida la posibilidad de diálogo entre profesional y paciente/educandos/comunidad. Al ser usadas de manera descontextualizada para cambiar hábitos alimentarios, las recomendaciones nutricionales pueden ser acatadas acríticamente, ligadas a la admiración por el docente, o bien expresarse esta desigualdad a través de la agresividad o resistencia (p. 114).

Ambas capacidades se trabajan en forma sistematizada en ESEF a partir de la elaboración de un guión del TEP, donde cada integrante del equipo de trabajo tiene “líneas específicas” para decir, el mismo a su vez es retroalimentado por el equipo docente. De esta manera se posibilita que la oralidad y la forma que se le da al lenguaje, pueda ser, primero imaginado por el estudiante y luego practicado antes de desplegarla en el desarrollo del TEP.

En cuanto a la variable *Valoración a partir de los docentes de competencias pedagógicas actitudinales* se observó *Actitud empática y comprensiva*, evidenciándose en el

acompañamiento en las tareas planteadas, apertura para resolver las necesidades de la población y comprensión de las inquietudes de la población.

En esta línea, Navarro y del Campo (2020) manifiestan la necesidad de que el educador desarrolle estas actitudes expresando que cuando logra entender la forma en que el educando responde, percibe de manera sensible cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje para el educando. Cuando puede empatizar y ver el mundo desde la perspectiva del educando, paciente/consultante o comunidad, está contribuyendo a facilitar un aprendizaje significativo.

Además se observó *el Desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad a situaciones no esperadas*, mostrando resolución rápida de un inconveniente, capacidad de reorganizar la actividad sobre la marcha atendiendo a los recursos disponibles, y a las dinámicas del grupo participante. Anijovich (2009), destaca este aspecto al manifestar que “la formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, recorriéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (p.28). Es importante resaltar que esta observación de los docentes fue a partir de situaciones concretas, que se fueron sobrellevando en la implementación del TEP, lo que complementa el análisis de la precepción de los estudiantes sobre esta capacidad, denotando que en la práctica pudo verse reflejada en la resolución de problemas.

Un tercer indicador evidenciado por los docentes, dentro de las competencias pedagógicas actitudinales fue la *Gestión emocional*, observándose heterogeneidad emocional en los integrantes del equipo, presencia de timidez en algunos y presencia de entusiasmo en otros, y a su vez transformación de ansiedades por confianza y seguridad en el transcurso del TEP.

El educador se enfrenta a un rol docente en un entorno cambiante donde lo emocional cobra cada vez mayor importancia en comparación con lo relacionado meramente a los contenidos. En consecuencia, su principal desafío en la actualidad radica en cultivar la habilidad para gestionar sus emociones, tal como se evidencia en el análisis de la clase de ESEF en el objetivo 1.

A su vez, Eirín, García y Montero (2009), considera que los docentes principiantes suelen sufrir más estrés, debido a la adaptación de su nuevo rol, un contexto nuevo y muchas veces discrepante.

Se torna fundamental cultivar esta capacidad ya que para acompañar las tensiones que surgen de los educandos, generando un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro, primero tiene que darse la autogestión del educador, al respecto Navarro y del Campo (2020), manifiestan que "entender la educación como un encuentro con otros, supone reconocer que hay conocimientos y sentidos compartidos, pero que a la vez hay diferencias que generan tensiones y conflictos en el acto educativo" (p. 113).

A su vez, el trabajar en equipo genera un ambiente propicio para la adecuada gestión de las emociones proporcionando un entorno de apoyo donde se habilita a compartir experiencias y enfrentar desafíos, aprendiendo en forma colaborativa y promoviendo el bienestar emocional.

De esta forma se puede observar que el diseño, planificación e implementación del TEP trae la concreción del inicio del desarrollo de capacidades pedagógicas, siendo el puntapié para toda la formación del Licenciado en Nutrición como educador.

Es interesante contrastar las competencias valoradas por los estudiantes y por los docentes, evidenciando la doble mirada de la percepción de lo que se aprendió.

Desde el punto de vista del estudiante percibir que se desarrollaron todas las competencias descriptas es algo muy valioso, regando de confianza y esperanza de que es posible formarse como educadores, sabiendo que aún hay mucho andar. Desde el punto de vista del docente es una forma de develar si todo lo puesto en marcha en el proceso de enseñanza pudo verse reflejado en la práctica, observando de qué manera todas las líneas de acción desplegadas en la asignatura ESEF se pudieron configurar como aprendizajes de los estudiantes, evidenciándolo en una situación concreta. Además al equipo docente le habilita resignificar a sus estudiantes, viéndolos como sus propios colegas educadores.

Analizando las variables que surgieron de las preguntas abiertas realizadas a los estudiantes y de los portfolios docentes, puede verse en forma directa a que se le da mayor relevancia desde cada lugar.

Se observa que en las competencias pedagógicas de enseñanza los estudiantes hicieron hincapié en la capacidad de desenvolvimiento en la práctica educativa, que posiblemente tendría relación con sus propios miedos en pararse frente a un grupo de personas asumiendo un nuevo rol, pudiendo afrontar en forma acertada este desafío.

Las competencias pedagógicas que observaron los docentes fueron aspectos más específicos de la misma (capacidad de adecuación de técnicas didácticas a los participantes, de promoción de reflexión, análisis y participación en la población), denotando un ojo afinado, con expertiz, donde subyacen los objetivos de la asignatura, la teoría que lo contrasta y la experiencia de lo que se percibe como importante.

En cuanto a competencias actitudinales emergieron variables similares tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de los docentes, evidenciando una congruencia sobre la importancia de desarrollar determinados aspectos en el actuar educativo.

Del análisis del portfolio docente la variable emergente fue la comunicativa (capacidad de oralidad y adaptación del lenguaje), no habiendo sido identificado por los estudiantes. Esta situación puede a varios motivos, por un lado, la misma se puede observar mejor desde afuera y desde alguien que viene observando diferentes generaciones de estudiantes en ese rol. A su vez, podría no haber emergido por parte de los estudiantes debido a las limitaciones propias del instrumento utilizado, además de haber priorizado otras competencias más visibles en su autoevaluación.

Este análisis encuentra resonancia en una investigación previa realizada por Ravelli et al.(2022), con los mismos estudiantes en el marco de la asignatura Práctica Profesional. En dicha investigación, se recopilaron y analizaron las expectativas iniciales y las percepciones finales de los estudiantes, tutores y docentes, evidenciando que la valoración de las competencias intelectuales, organizacionales, comunicacionales e interpersonales varió significativamente entre los tres grupos. Estas diferencias en la evaluación reflejan la riqueza y diversidad de perspectivas que cada agente aporta al proceso formativo, destacando la complejidad del desarrollo.

De esta forma, se puede concluir que entrecruzar ambos puntos de vista, triagulando esta información posibilita enriquecer y nutrir la mirada del desarrollo de competencias pedagógicas, donde a fin de cuentas lo importante es que se crea en lo que se hace tiene un profundo sentido formador.

CAPÍTULO 5:

CONCLUSIONES

A modo de Conclusiones y reflexiones.

La presente investigación tuvo como propósito analizar las competencias pedagógicas desarrolladas y/o profundizadas por los estudiantes durante el diseño, planificación e implementación de un Taller Educativo Participativo (TEP), en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), en la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF) de la carrera de la Licenciatura en Nutrición de la FBCB de la UNL.

De esta forma se describieron, analizaron y desarrollaron los pormenores de un proceso de construcción e implementación de un TEP y todo lo que esto conlleva. Se desarrolló una descripción e interpretación de los mecanismos y situaciones que ponen en marcha, tanto los docentes como los estudiantes, dentro y fuera del aula.

Con respecto al objetivo 1: Describir las actividades que se llevan a cabo en la asignatura que forman parte de la estrategia didáctica de diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo en la comunidad.

De acuerdo con la observación detallada de las instancias de clase, se lograron establecer las siguientes interpretaciones:

En cuanto al Desarrollo de Contenidos disciplinares, se observó un desarrollo adecuado de los mismos en todas las clases, resaltando algunos altibajos, evidenciando el desafío constante que enfrentan los docentes en la gestión del tiempo y la adaptación de los contenidos para satisfacer las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, se observó variabilidad en el nivel de interés generado por los contenidos disciplinarios en las diferentes etapas. Este contraste sugiere la importancia de integrar experiencias vivenciales y ejemplificaciones para potenciar el compromiso y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. *En cuanto a las Estrategias planificadas y desarrolladas*, se concluye que fomentaron la inclusión activa de los contenidos mediante experiencias vivenciales y ejemplos concretos, facilitando la comprensión práctica y la visualización de los conceptos

enseñados.

En todas las clases, la teoría se enraizó en la la experiencia concreta, constituyendo un puente entre la teoría y la práctica. De esta forma, el *Anclaje de la teoría a la práctica* se hizo presente, destacando la importancia de la ejemplificación recurrente, contextualizando la teoría en la realidad institucional y la población específica con la que se propuso trabajar. Cabe mencionar en este punto, que la integración con las PEEE proporciona un contexto definido de la población objetivo, lo que permite una comprensión más profunda y contextualizada de cómo aplicar la teoría en situaciones reales.

A su vez, se pudo llevar a cabo una adecuada *Respuesta a las necesidades de los estudiantes*, donde se pondera la importancia de proporcionar información precisa sobre el cómo implementar la teoría en el contexto institucional. Todos estos elementos son el punto de partida para que la *Participación de los estudiantes* pueda darse de manera apropiada, pudiéndose identificar en ellos un genuino interés e inquietudes por los temas abordados y su aplicación práctica.

Luego de revisar todos los procesos que ocurren dentro del aula, es sumamente alentador evidenciar que los *Aprendizajes logrados por parte de los estudiantes*, se alinearon de manera coherente con los contenidos desplegados, manifestando un desarrollo funcional de la clase en relación con el aprendizaje. Asimismo, se observó una integración efectiva de la teoría con la práctica, lo que facilitó la generación de ideas sobre la implementación del TEP, haciendo presente un aprendizaje significativo.

En esta revisión profunda de todas las aristas de la clase, se observa la implementación de actividades experienciales y reflexivas, que permitieron a los estudiantes construir su aprendizaje de manera continua, revisando y ampliando la mirada del proceso de salud, cultivando un perfil profesional comprometido y con herramientas para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Con respecto al objetivo 2: Analizar el proceso de construcción del Taller Educativo Participativo por parte de los/as estudiantes: se establecieron los siguientes análisis:

En cuanto a la *Experiencia previa en un TE*, del total de 48 estudiantes, sólo un tercio realizaron alguna experiencia en Talleres Educativos, siendo en su mayoría de Educación Alimentaria Nutricional (EAN).

En relación al *Desempeño en el proceso de construcción del diagnóstico participativo*, se observó que la mayoría de los estudiantes percibió haber desarrollado considerablemente la capacidad de diseñar técnicas didácticas adecuadas, incluso sin contar con todos los elementos teóricos para dicho proceso, sugiriendo que el estímulo principal para su diseño fue la necesidad inmediata de aplicarlo en la práctica, lo que les permitió abordarlo con claridad en cuanto a su propósito, aunque no tuvieran una comprensión completa de cómo llevarlo a cabo. Este enfoque centrado en el "para qué" más que en el "cómo" favoreció el proceso de aprendizaje. Siguiendo con esta línea, en función al *Desempeño en el proceso de implementación del diagnóstico participativo*, donde se destaca la confianza y seguridad demostrada por los estudiantes en ejecutar las acciones planificadas, percibiendo haber logrado llevar a la práctica lo planificado de manera coherente y factible, reflejada en que la mayoría manifestó haberlas desarrollado bastante y mucho, lo que sugiere una adecuada preparación y coherencia entre la planificación y la acción. A su vez, es alentadora la alta valoración de la capacidad para detectar problemáticas a partir del diagnóstico, reflejando una comprensión profunda del propósito y la utilidad de las actividades realizadas, promoviendo apropiación del conocimiento.

En cuanto al *Desempeño en el proceso de planificación del TEP*, se evidenció un progresivo aumento en la confianza y habilidades percibidas por parte de los estudiantes, a medida que avanzaron en la planificación del mismo, relacionado con la capacidad de diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas y material didáctico adecuado. Se refleja una mayor conexión con el sentido del taller, así como una motivación creciente para involucrarse en el proceso de aprendizaje de manera más fluida y significativa.

En función al *Desempeño en el proceso de implementación del TEP*, se observó una evolución en la capacidad de los estudiantes para ejecutar y llevar a la práctica las acciones planificadas, donde la mayoría percibió haberla desarrollado bastante y mucho, indicando un progreso gradual y coherente en la aplicación de los conocimientos adquiridos en la planificación del TEP. Este resultado refleja el sentido de integralidad y significado que adquiere el TEP al ser llevado a la práctica, generando aprendizajes significativos para los estudiantes y consolidando su rol como educadores. La alta percepción de este logro es fundamental para la construcción profesional de los estudiantes, ya que les permite experimentar el impacto real de su trabajo y comprender la importancia de cada componente del TEP en el proceso educativo.

Con respecto a la *percepción de aprendizajes logrados*, los estudiantes destacaron la importancia de transitar el proceso de planificación e implementación del TEP en su formación como educadores. Se evidencia entonces, que este proceso no solo permite a los estudiantes adquirir habilidades prácticas, sino que también los habilita para visualizarse en el rol de educadores, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y comprender cómo promover un ambiente educativo basado en el respeto, el diálogo y la construcción colaborativa del conocimiento.

De esta forma, se evidencia la importancia que tiene la experiencia en Talleres Educativos Participativos en la formación de los estudiantes como educadores. A pesar de que solo un tercio de los estudiantes contaba con experiencia previa en este tipo de talleres, se observó un progreso notable en su desempeño a lo largo del proceso de construcción e implementación del diagnóstico participativo y del TEP en sí mismo. Para los estudiantes, esta transformación interna implica gestionar tensiones y cultivar la confianza en sí mismos para desempeñarse como facilitadores.

La valoración de este proceso subraya la preparación de los estudiantes para enfrentar, en forma metodológica y práctica, muchos de los desafíos futuros como educadores en salud.

Con respecto al objetivo 3: Valorar el desarrollo de competencias pedagógicas en los/as estudiantes durante el diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial; se realizaron las siguientes valoraciones:

En relación con las *Competencias pedagógicas de enseñanza*, desde el punto de vista de los estudiantes, la realización del TEP les ha permitido desarrollar, en gran medida, la capacidad de escucha frente a las inquietudes expresadas por los participantes y de interacción con grupos heterogéneos. Este aspecto es alentador, ya que invita a los estudiantes a relacionarse a partir de la escucha y el diálogo con poblaciones diversas, que poseen diferentes experiencias y perspectivas en contraste con el entorno relativamente homogéneo de la universidad.

Con relación a la observación realizada por los docentes relacionadas con las *Competencias pedagógicas de enseñanza*, se identificaron varios aspectos. En primer lugar, se destaca la Capacidad de adecuación de técnicas didácticas a los participantes, la cual implica un proceso complejo de planificación y ejecución, donde se logra articular la metodología de enseñanza con las necesidades y contextos específicos de la población. Otra capacidad

observada es la de promoción de la participación, de reflexión y análisis en la población. Creando espacios inclusivos para la expresión, la reflexión y el diálogo, tanto en las prácticas culinarias como en la construcción colaborativa del conocimiento.

Estos aspectos emergentes son sumamente relevantes en el contexto de la EAN, donde se requiere un educador que pueda llevar a cabo una comprensión profunda de los hábitos y prácticas alimentarias cotidianas.

Otras de las competencias pedagógicas que se evidencian es la de *Trabajo en equipo*, en la que la mayoría de los estudiantes reconoció haber desarrollado significativamente la capacidad de reconsiderar sus propias posiciones en el diálogo con sus pares, lo que subraya la importancia de este proceso en la formación de educadores comprometidos con una educación transformadora y con un enfoque colaborativo. Esta competencia también fue observada por los docentes, lo que evidencia un progreso sustancial por parte de los estudiantes, demostrando una adaptación oportuna al nuevo rol de educadores y una integración funcional como equipo.

En cuanto a las *Competencias pedagógicas actitudinales*, la mayoría de los estudiantes percibieron el desarrollo de la capacidad para actuar autónomamente, reflejando la importancia de cultivar una actitud reflexiva y crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el campo de la EAN, donde la autonomía para cuestionar y tomar decisiones informadas es esencial. Asimismo, la mayoría de los estudiantes percibió que desarrolló la habilidad para tomar decisiones, elemento clave en el diseño y ejecución de actividades educativas adecuadas. A su vez el desarrollo, por casi la totalidad de los estudiantes, de la capacidad de adaptación al territorio resalta la importancia de comprender y adaptarse al contexto específico en el que se desarrolla la enseñanza, reconociendo la diversidad de dinámicas y necesidades presentes en diferentes entornos educativos.

Por otro lado, tanto los estudiantes como el equipo docente percibieron el desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad frente a situaciones imprevistas, mostrando la capacidad de los estudiantes para gestionar la incertidumbre y responder de manera efectiva a los desafíos que puedan surgir durante la práctica educativa.

Finalmente, y no menos importante, desde la perspectiva del docente se destaca la presencia de una actitud empática y comprensiva y la importancia de la gestión emocional, como habilidades a desarrollar en un educador en EAN.

En cuanto a la *Percepción de los estudiantes de aprendizajes logrados*, la más valorada por los estudiantes fueron las competencias pedagógicas de enseñanza, enfocándose en la capacidad de desenvolvimiento en la práctica educativa. Los estudiantes reconocieron cómo el TEP facilita su transición hacia el rol de educador, especialmente al trabajar con adolescentes en una escuela secundaria. Este proceso implicó no solo abordar los contenidos de manera adecuada, sino también asumir plenamente el rol de educador y establecer una integración con la población, que pertenece a un contexto diferente en términos de edad, intereses y perspectivas.

Por último, los docentes valoraron el desarrollo de *Competencias pedagógicas comunicativas* donde se destaca la capacidad de oralidad y la capacidad de adaptación del lenguaje. En conjunto, estas competencias fortalecen la relación entre el educador y la población, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a una comunicación más efectiva y significativa.

Al aprender a planificar e implementar un Taller Educativo Participativo, los estudiantes experimentan un proceso de transformación interna que los lleva a salir de su rol de meros receptores de conocimiento, para convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje y de la educación con otros. Además, este aprendizaje no solo es un medio para alcanzar un fin, sino que también constituye un requisito fundamental para cualquier acción educativa futura.

Desde el quehacer como docente -investigador-extensionista, se considera relevante establecer canales potentes de vinculación entre estudiantes, docentes, actores sociales y el medio donde se desarrolla la actividad del TEP, de manera de promover un diálogo constante, que resulte en la integralidad del accionar de cada uno de los participantes. Es así que, al investigar en profundidad sobre su diseño, construcción y competencias pedagógicas percibidas, se intenta promover la continuidad y el enriquecimiento de esta estrategia didáctica en una educación universitaria crítica, innovadora y socialmente comprometida.

Desde una perspectiva integradora, el análisis de las competencias pedagógicas desarrolladas por los/as estudiantes durante el diseño, planificación e implementación del Taller Educativo Participativo (TEP), en el marco de una Práctica de Extensión de Educación

Experiencial, revela aspectos clave en la formación pedagógica de los futuros Licenciados en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Los resultados que se manifiestan en este trabajo, así como su posterior análisis y reflexión, respaldan la funcionalidad de las estrategias de enseñanza desde el enfoque constructivista, y desde el aprendizaje situado, tanto dentro del espacio académico como por fuera de él, en territorios complejos. Se hace visible la relevancia de articular los saberes académicos con las realidades de las comunidades, lo que permitió otorgar un propósito tangible a los contenidos disciplinares, promoviendo cambios relevantes en el ámbito social y fomentando el compromiso ético con la salud colectiva.

Se destacan la importancia de la gradualidad y continuidad en todo el proceso formativo, durante el diseño, planificación e implementación del TEP, desarrollándose además, la competencia pedagógica en los estudiantes de reflexionar sobre sus propios aprendizajes.

Se refleja el sentido de integralidad y significado que adquiere el Taller Educativo Participativo (TEP) al ser llevado a la práctica, promoviendo aprendizajes significativos y consolidando el rol de los estudiantes como educadores comprometidos con la transformación social.

Desafíos y líneas de acción futuras

Este trabajo presenta ciertas limitaciones que deben considerarse para contextualizar los resultados obtenidos y orientar futuras investigaciones. En primer lugar, al tratarse de un estudio cualitativo, los hallazgos están profundamente vinculados al contexto particular en el que se desarrolló la Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), por lo que su generalización a otros entornos educativos puede ser limitada.

Otra limitación importante radica en la cantidad de herramientas utilizadas para recopilar información. Sería valioso incluir métodos adicionales, como entrevistas en profundidad o grupos focales, para capturar de manera más detallada las perspectivas de los distintos actores involucrados.

En este contexto, aunque se exploraron aprendizajes y percepciones, no se evaluó de manera objetiva el impacto de estas competencias pedagógicas en prácticas educativas posteriores de los estudiantes, lo cual abre una oportunidad para futuras investigaciones.

En cuanto a las implicancias y líneas de acción a futuro, este estudio resalta la importancia de continuar fomentando el uso de estrategias pedagógicas participativas y situadas en el diseño curricular de la Licenciatura en Nutrición. Resulta fundamental fortalecer la integración de teoría y práctica mediante la incorporación de talleres educativos que involucren comunidades reales, promoviendo el aprendizaje significativo y la reflexión crítica.

Por otro lado, sería enriquecedor desarrollar un sistema de seguimiento a largo plazo para evaluar cómo las competencias pedagógicas adquiridas en la PEEE impactan en el desempeño profesional de los futuros licenciados en Nutrición.

Finalmente, estas líneas de acción no solo refuerzan la pertinencia de las estrategias empleadas, sino que también plantean la necesidad de continuar investigando y adaptando los enfoques educativos a las demandas cambiantes de los contextos profesionales y sociales en los que los egresados desempeñarán su rol como educadores en Educación Alimentaria Nutricional. En este sentido, es fundamental que, a nivel institucional, se generen situaciones propicias para el despliegue y fortalecimiento de este tipo de prácticas, garantizando su sostenibilidad y ampliando su contribución formativa.

BLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor

Álzate Yepes T. (2006) Desde la educación para la salud hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectiva en Nutrición Humana*, (16) 21–40. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/nutricion/article/view/17866>

Andrián, M., Boimvaser, N.; Dezar, G. Gigliotti, V. Sedlacek, N. (2023). Experiencias y prácticas en extensión. Extensión y Entornos Saludables: relatos de experiencias desde los estudiantes. *Revista EXT* 16 ISSN 2796-9053 (digital) - ISSN 2250-7272 (impreso)

Anijovich, R. y colls (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.

Aparicio Herguedas, J.L., Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*. 16 (49), 455-464. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.154>

Asún, S., Rapún, M., Romero, M. R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192. doi: 10.15366/riee2019.12.1.010.

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Editorial Trillas.

Ausubel, D., Novak J., y Hanesian H. (1989). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. www.eumed.net/libros/2006c/203/

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Bautista J. (2006). Ciencia y Humanismo en la Formación Profesional Universitaria en *Ciencia, Tecnología e Innovación para el desarrollo en Iberoamérica* I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología Sociedad e Innovación Mexico DF. www.oei.es/historico/memoriasctsi/mesa4/m04p21.pdf

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. (Informe final Proyecto Tuning América Latina). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=326970>

Bentolila, LC. (2017). La planificación estratégica de la extensión universitaria. Los desafíos

de construir indicadores para la intervención. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 7 (7), 176-187 <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7062>.

Bernik J., Gastaldello, D., Carrizo, B., Quaino, P., Sánchez, J., Scaglia, S., Trombert A. (2021). *Tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones. CÁTEDRA interfaces/* EDUNER <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6287?show=full>

Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Colección Universitaria. Ed. Narcea. S.A. De. Ediciones.

Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. *En Revista +E versión digital*, (6) 6, 16-23.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms*. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65–116). Mahwah, NJ:Erlbaum.

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Callejo, J. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación: la perspectiva de la intervención*. Mc Graw Hill.

Camilloni, A. (1998). *Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales*. En Aisenberg, B. y Aledoqui, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 183-219). Paidós.

Camilloni, A. et al. (2013): Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Paidós. 1^a ed., Buenos Aires, 2007. Colección: Cuestiones de educación ISBN 978-950-12-6154-7

Camilloni, A. (2017). En G. Menéndez, *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral.. ISBN 978-987-692-153-4

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Castellanos Simón, B., Fernández González, A. M., Llivina Lavigne, M. J., Arencibia Sosa, V., & Turner Martí, L. (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Chen, G., Donahue, L. M., y Klimoski, R. J. (2004). Training undergraduates to work in organizational teams. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 27-40. doi: 10.5465/amle.2004.12436817.

Coll, C. et al. (1992). *Los contenidos de la reforma*. Santillana.

Collins, H. (1999). The espace lectura. <http://biblioteca.its.utm.mx/> Base de datos ProQuest.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

del Campo, ML, Messler, M y Navarro A. (2010) Educación alimentaria-nutricional (EAN) en la enseñanza primaria municipal de Córdoba: una experiencia en investigación-acción participativa (IAP). *Diaeta*, 28 pp.15–22.

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. *Revista Universidad de Salud*, 19(2), 215-225. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.171902.84>

Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO;

Denegri, A., Iglesias, I., Espinel Maderna, C., Roldan, A., Sharagrodsky, C., y Fernandez Knudsen, M. (2015, Noviembre). La construcción de conocimiento profesional en extensión universitaria. Motivación de docentes y aprendizaje de estudiantes. *5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología Facultad de Psicología, Universidad de La Plata*. ISBN 978-950-34-1264-0.

Derry, S., Levin, J. y Schable, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1), pp. 51-57.

Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación* (Original publicado en 1938). Losada.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F.y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3^a Ed.). McGraw-HillDosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Aportes y Transferencias*, 13(2), pp.11–28. <http://nulan.mdp.edu.ar/1549/>

Diéguez Corría, O., Labrada Estrada, L., y Rodríguez Aguilar, Y. (2021). La voz: una herramienta para el profesional de la educación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00012. Epub 03 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2837>

Estrada, M., Monferrer, D., y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9 (6), pp.43-62.

Feldman , d. y palapalamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad*.

Problemas y Enfoques. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández, J. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (2), pp.1-14.

Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S., y Arroyo Botella, J. M. (2019). Metodología cooperativa disminuye las actitudes disruptivas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(76), pp. 599-615. doi:10.15366/rimcafd2019.76.

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Franco CA, Velásquez F. (2000). Cómo mejorar la eficiencia operativa utilizando el trabajo en equipo. *Estudios Gerenciales*; 16(76):27-35. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21207602>

Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. *Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI

Freire P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. 3 ed. Tierra Nueva

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Gairín, J. (2011). *Formación de profesores basada en competencias*. Bordón, 63(1), 93-108
García M., Rigoberto D. (2020). Aprender a aprender. *Referencia Pedagógica*, 8(2), 203-218. Epub 21 de diciembre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422020000200203&lng=es&tlang=es.

Gallego Villa, O.M. (2010). Características de los hábitos de estudio, la ansiedad y la depresión en estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), pp. 51-58.

Granados, L. (2023). El Trabajo Práctico: estrategia didáctica para el desarrollo de competencias de integralidad. *Educ@ción en Contexto*, 9(18), 174. ISSN 2477-9296.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Gutiérrez-Gonzales, V. (2019). Técnica de exposición-discusión y formación científica en estudiantes de pregrado. *Investigación Valdizana*, 13(3), pp.165–173. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.345>

Hernandez Sampieri R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-HILL

Jiménez G, Á., Pareja Cadavid, A. M., y Puerta Lasprilla, K. V. (2013). El trabajo en equipo

como modalidad de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Investigación en Enfermería*. 3(1), 9-15. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladef/articulo/58/el-trabajo-en-equipo-como-modalidad-de-ensenanza-aprendizaje/>

Jordán Padrón, M. (2009). Intervención educativa sobre osteoporosis en la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor con el uso de un sitio Web (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas, Matanzas.

Kane M. T. (1992). The assessment of professional competence. *Evaluation & the health professions*, 15(2), pp.163–182. <https://doi.org/10.1177/016327879201500203>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.

Lacarruba, F., Leiva, L., Morínigo, S., Pertile, S., Ruiz, D., & Frutos, M.. (2011). Relación entre motivación y hábitos de estudio en alumnos de la carrera de psicología de una universidad privada de Asunción. *Eureka (Asunción) en Línea*, 8(2), 217-230. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000200007&lng=pt&tlng=es.

Leach, D. J., Wall, T. D., Rogelberg, S. G., y Jackson, P. R. (2005). Team autonomy, performance and member job strain: Uncovering the teamwork KSA link. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 1-24. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00193.x.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As., Paidós.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Llosa, L. y Ruiz Fresquet, J. (2019). El vínculo educativo en las prácticas universitarias. *Convergencias. Revista De educación*, 2(3). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/1764>

Lopresti, A., Cossani, E., Taffarel, V.; Garnier, L.; Tabarez, D.; Reverdito, N. (2011). La educación alimentaria nutricional como estrategia de articulación para favorecer la seguridad alimentaria en las familias de Entre Ríos. *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*.UNL,SantaFe.

<https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa4/la-educacion-alimentaria-nut.pdf>

Medrano Chávez, R. (2016). El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo. *Revista Torreón Universitario*. 5 (12), pp. 25-36. <http://www.faremcarazo.unan.edu.ni. ISSN 2313-7215.>

Mendoza, H.; Méndez, J. y Torruco, U. (2012). Aprendizaje basado en problemas en educación médica: sugerencias para ser un tutor efectivo. *Rev. Inv. Ed. Med. Ed. Elsevier*.

1(4), pp. 235-237.

Menéndez, G., et al. (2017). *Integración, docencia y extensión 2: Otra forma de enseñar y de aprender* (1a ed.). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. ISBN 978-987-692-153-4.

Montero, L. y Vez, J.M. (2004). *Didácticas específicas*. En Salvador Mata F., Rodríguez Diéguez J.L. y Bolívar A. (dirs.). Diccionario/Enciclopedia de Didáctica. pp. 427-448.

Montero Herrera, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Revista de Investigacion Pensamiento Matematico*, 7(1), pp. 75–92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>

Navarro A. y Del Campo ML. (2020). *Hacia una didáctica de la nutrición: Herramientas pedagógicas para la educación alimentaria nutricional*. 1a edición: Editorial brujas

Ojeda M., & Zúñiga González, C. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 259-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200259>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. FAO. (2019). Educación alimentaria y nutricional. <http://www.fao.org/school-food/areas-work/based-food-nutrition-education/es/>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. FAO (2011). Buenas Prácticas en Información, Comunicación y Educación Alimentario Nutricional en la República Argentina <http://fao.org/docrep/019/as486s/as486s.pdf>

Peñalva, L. y Arbesú, M. (2014). Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (1), pp. 25-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5101943>

Paravano, M. A., Ortigoza, L., y Dezar, G. V. (2018). Educación alimentaria como puente entre extensión, docencia e investigación: el caso de una escuela para adultos de Santa Fe. *Revista de Extensión Universitaria +E*, (9), pp. 240-250. ISSN: 2250-4591. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564172838017>

Pastrana Armírola, L. (2014) Estrategia didáctica para la formación investigativa de docentes en *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo xxi* (pp. 67-78). Kimpres Ltda.

Pastré, P; Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnell. *Revue Française de Pédagogie*, no 154, pp. 145-198. <<https://rfp.revues.org/pdf/157>>

Pastré, P; Mayen, P. y Vergnaud, G. (2008). Apprentissage et activité., *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octarès.

PERRENOUD, P. (1996). La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec. (2.a ed.). ESF éditeur.

PERRENOUD, P. (1996). *Formation continué et développement de compétences professionnelles*. Éducateur

Perrenoud, P. (2000). Construir competencias Entrevista con Philippe Perrenoud, Universidad de Ginebra. Texto original de una entrevista “El Arte de Construir Competencias “original en portugués en Nova Escola (Brasil), pp.19-31.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pievi, N. y Bravín, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. (1 era Ed). Ministerio de Educación de la Nación. EUDEBA.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.

Puebla Wuth, R. S. (2009). Las Funciones cerebrales del aprendiendo a aprender (Una aproximación al sustrato neurofuncional de la Metacognición). *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(3), pp. 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5031865>

Postareff, L., y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, pp. 109-120.

Programa Analítico de la asignatura Educación para la Salud y Educación Familiar, Licenciatura en Nutrición, FBCB, UNL, aprobado por Res. CD FBCB N°318/2011, actualizado Expte. FBCB N°1030188-20.

Rafaghelli, M (2016) El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E versión digital*, (6), pp. 96-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Rapiman, M. E., Acevedo, I. A., Osorio, M. A., y Torres, A. D. (2020). Paul Ricoeur y una vida buena con otros y para otros: a propósito del trabajo en equipo en salud. *Avances en Bioética*, 26(1), 37-42. <https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v26n1/1726-569X-abioeth-26-01-37.pdf>

Ravelli, S., Falicoff, C. y Domínguez Castiñeiras, J. M. (2022). Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 227

245.Resendiz, J., García Munguía, M. y Velázquez, M.. (2016). El Docente de Educación Superior como promotor de la toma de decisiones. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*. 4. 10.29057/xikua.v4i8.331.

Ropé, F., y Tanguy, L. (Dir.). (1994). *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. L'Harmattan.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.

Saravia, L. et al. (2014) *Educación Alimentaria y Nutricional en el marco de la Educación para la Salud*. Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn), año 2014.

Serramona, J. (2012). Autonomía y calidad de la educación. *Educació i Cultura*, 23, pp. 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4154769>

Schön, D. A (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Tinto Arandes, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), pp.135-173.

Tenutto, M. (2009) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas* 1a ed. - Buenos Aires,

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 329-344.

Tovar, I., Ríos, J. y López, M. (2021). Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). pp. 148- 168.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial

Velázquez Peña, E. A., Ulloa Reyes, L. G., y Hernández Mujica, J. L. (2009). La estimulación del aprendizaje. *VARONA*, (48-49), 50-54.

Vercellino, S. y Del Carmen, J. (2014). Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos. III Jornadas de Extensión del Mercosur JEM, Tandil 10 y 11 de abril. <http://www.extension.unicen.edu.ar/web/jem2014/ponencias/>

Villalobos, J., y de Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), pp. 139-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214008>

Villarroel, V., Bruna, D. Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia:Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, vol. 10, núm. 4, 2017, pp. 75-95

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes

universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), pp.717-723.

Zabalza, M (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Zafra, E. (2017). Educación alimentaria: salud y cohesión social. *Salud Colectiva*. 13(2): 295-306. <http://dx.doi.org/10.18294/sc.2017.1191>

Zapata, Rocío de los Milagros (2023). Relación teoría y práctica en la formación docente del profesorado en Biología de UADER-FCyT (tesis de maestría). Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias; Argentina.

,

ANEXOS

Anexo 1: Cronograma Educación para la Salud y Economía Familiar 2022

| CRONOGRAMA ACADÉMICO ESTUDIANTE 2022 | | |
|--|--|---|
| Asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar - Lic. en Nutrición - FBCB Docentes: Lic. Natalia Sedlacek. Lic. Victoria Gigliotti. Lic. Nadin Boimvaser. Lic. Mariana Andrián. | | |
| | | |
| Semana | Clases Teórico - Prácticas: PRESENCIAL. Martes 16.00 a 19.00 hs. Clases de Consulta: VIRTUAL. Jueves 16 hs. - Viernes 13 hs. (Se pautará previamente con cada tutora) | |
| 1 22/03 | <u>Presentación de la Asignatura y Equipo Docente.</u> <u>Actividad de Inicio a cargo de Docentes</u> <u>Unidad 1:</u> Características e importancia de la Educación para la Salud. Educación Alimentaria Nutricional. GAPAS. Entornos Saludables. <u>*TP N° 1: GAPAS – Junto con estudiantes México (Clase Online Espejo).</u> | |
| 2 29/03 | <u>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 1</u> <u>Unidad 4:</u> Programación de la Enseñanza en Nutrición. Diagnósticos. <u>*TP N° 2: Diagnóstico de Situación y contexto de institución a trabajar.</u> | CLASE ESPEJO 1 MÉXICO ONLINE 13HS |
| 3 05/04 | <u>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 2</u> <u>Unidad 2:</u> Proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelos Pedagógicos. | CONSULTA OBLIGATORIA TP 2 DIAGNÓSTICO |
| 4 12/04 | <u>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 3</u> <u>Unidad 3:</u> Conducta / Comportamiento humano y su relación con la EpS | ENTREGA TP 2 DIAGNÓSTICO |
| 5 19/04 | SUSPENSIÓN DE ACTIVIDADES - MESA DE EXAMEN | |
| 6 26/04 | <u><SEMANA DE IMPLEMENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO EN TERRITORIO></u> <u>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 4</u> <u>Unidad 4:</u> Programación de la Enseñanza en Nutrición. Puesta en común diagnósticos y objetivos. <u>*TP N° 3: Objetivos Educativos.</u> | CONSULTA TP 3 OBJETIVOS EDUCATIVOS |
| 7 03/05 | <u>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 5</u> | 1) ENTREGA TP 3 OBJETIVOS |

| | | |
|-------------|--|---|
| | <u>Unidad 4:</u> Programación de la Enseñanza en Nutrición. Propuesta Didáctica. <i>*TP N° 4: Propuesta Didáctica.</i> | 2) CONSULTA TP 4 PD |
| 8 10/05 | <i>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 6</i> <u>Unidad 5:</u> Nociones generales de Economía y su aplicación al mercado de alimentos. | CONSULTA OBLIGATORIA 1º ENTREGA TP 4 PD |
| 9 17/05 | <i>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 7</i> <u>Unidad 6:</u> Economía Alimentaria Familiar. <i>*TP N°5: "Economía Alimentaria Familiar"</i> | CONSULTA TP 6 ECONOMÍA |
| 10 24/05 | FERIADO | ENTREGA FINAL TP 4 PD 27/5 - CLASE ESPEJO 2 MÉXICO |
| 11 31/05 | <i>Actividad de Inicio a cargo de Grupo 8</i> <u>Unidad 7:</u> Seguridad y Soberanía Alimentaria: de la teoría a la realidad hoy en Argentina. | |
| 12 07/06 | <u>Unidad 5-6:</u> Clase de resolución de problemas. <i>Presentación del Seminario Integrador Final.</i> | ENTREGA TP 6 ECONOMÍA |
| 13 14/06 | SEMANA DE IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES EN TERRITORIO <u>Unidad 4:</u> Presentación y Práctica del Taller + Socialización de materiales didácticos. | CONSULTA OBLIGATORIA SEMINARIO FINAL INTEGRADOR |
| 14 21/06 | <u>Presentación Seminario Integrador Final.</u> | CONSULTA DE EXAMEN PROMOCIONAL |
| 15 28/06 | PARCIAL DE PROMOCIÓN | |
| 16 05/07 | RECUPERATORIO DE SEMINARIO | |
| 17 12/07 | CIERRE DE CUATRIMESTRE CORRECCIONES- CARGA DE NOTA DE CURSADA/EXÁMENES Y ENTREGA DE ACTAS | |

DIARIO DE CLASE

CONTENIDOS A ABORDAR:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PLANIFICADAS:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS LLEVADAS A CABO:

En el desarrollo de la clase:

¿Ocurrió algo extraño o inusual?

¿Hubo alguna situación a resolver durante la clase?

¿Cuál fue el aspecto más logrado de la clase?

Sobre los docentes:

¿Las docentes pudieron desarrollar en forma adecuada los contenidos propuestos?

¿Las docentes pudieron ejemplificar en forma clara los contenidos teóricos? Observaciones.

¿Las docentes pudieron desarrollar relatos de experiencias que permitan aclarar la teoría? Observaciones.

¿Las docentes pudieron generar que lxs estudiantes se sitúen en la forma de llevar a la práctica la teoría? Observaciones.

¿Las docentes pudieron responder a las distintas necesidades, dudas, inquietudes de lxs estudiantes?

Sobre los estudiantes

¿Han participado activamente en la clase? Observaciones.

¿Algún tema abordado generó mayor inquietud, dudas, intercambios, interés? ¿Por qué?

¿Qué cree que han aprendido realmente los alumnos en la clase?

¿Ha habido algo que generó situaciones inesperadas?

Otras Observaciones pertinentes:

Anexo 3: Modelo de encuesta final mixta dirigida a los estudiantes de Educación para la Salud y Economía Familiar 2022

**Encuesta Final de cursado de la Asignatura
ESEF 2022**

Estimados/as estudiantes: ¡Hola a todos y todas! Les compartimos esta Encuesta de fin de cursado de ESEF 2022, la cual consta de dos partes. Por un lado, indagamos sobre cuestiones relacionadas a la extensión y a su participación durante el primer cuatrimestre del 2022, en la Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) "Los jóvenes como protagonistas, hacia la construcción de un entorno escolar saludable: apuesta conjunta Universidad-Escuela" en la Escuela Provincial de Artes Visuales "Prof. Juan Mantovani". En la segunda parte, deberán responder preguntas relacionadas a la asignatura ESEF, siendo su aporte, muy valioso para la cátedra. Desde ya, les agradecemos su participación =)

*Importante: completar esta encuesta es parte de los requisitos para la regularidad de la asignatura.

Fecha de contestación de la encuesta *

DD MM AAAA

24 / 06 / 2022

DNI *

40118545

Sobre la Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) 2022

¿Has realizado algún tipo de Talleres Educativos, anteriormente a esta PEEE? *

Sí

No

Si has realizado Talleres Educativos, marca sobre qué temáticas fueron.

- Educación Alimentaria Nutricional
 Otras áreas

Te solicitamos que puedas valorar cada una de las competencias abajo detalladas, en relación a tu desempeño en la instancia de Diagnóstico Participativo, realizado en la Esc. Mantovani. *

0: No he desarrollado nada
1: Lo he desarrollado muy poco
2: Lo he desarrollado poco
3: Lo he desarrollado en parte
4: Lo he desarrollado bastante
5: Lo he desarrollado mucho

Capacidad para diseñar técnicas didácticas adecuadas.

-

Capacidad de ejecución de las acciones planificadas/tiempo, orden, organización de las tareas.

-

Habilidad para llevar a la práctica lo planificado (factibilidad y coherencia entre la planificación y la acción).

-

Capacidad de detectar problemáticas a partir del DP.

-

Te solicitamos que puedas valorar cada una de las competencias abajo detalladas, en relación a tu desempeño en el diseño y planificación del Taller Educativo (es decir, de forma previa a su implementación en la Esc. Mantovani). *

0: No he desarrollado nada
1: Lo he desarrollado muy poco
2: Lo he desarrollado poco
3: Lo he desarrollado en parte
4: Lo he desarrollado bastante
5: Lo he desarrollado mucho

Capacidad para plantear objetivos educativos acordes al problema planteado.

-

Capacidad de selección de los contenidos adecuados.

-

Capacidad de diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas.

-

Capacidad de construir el material didáctico adecuado.

-

Posibilidad de seguir construyendo a partir de los conocimientos adquiridos.

-

Te solicitamos que puedas valorar cada una de las competencias abajo detalladas, en relación a la Implementación del Taller Educativo en la Esc. Mantovani, junto a los/as jóvenes. *

0: No he desarrollado nada 1: Lo he desarrollado muy poco 2: Lo he desarrollado poco 3: Lo he desarrollado en parte 4: Lo he desarrollado bastante 5: Lo he desarrollado mucho

Capacidad de ejecución de las acciones planificadas/tiempo, orden, organización de las tareas.

Habilidad para llevar a la práctica lo planificado (factibilidad y coherencia entre la planificación y la acción).

Te solicitamos que puedas valorar cada una de las competencias abajo detalladas, en relación a TUS ACTITUDES en la implementación del Taller Educativo. *

0: No he desarrollado nada 1: Lo he desarrollado muy poco 2: Lo he desarrollado poco 3: Lo he desarrollado en parte 4: Lo he desarrollado bastante 5: Lo he desarrollado mucho

Capacidad de escucha frente a las inquietudes expresadas por los/as participantes.

Desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad a situaciones no esperadas.

Capacidad para interactuar con grupos heterogéneos.

Adaptación al territorio.

| | 0: No he desarrollado nada | 1: Lo he desarrollado muy poco | 2: Lo he desarrollado poco | 3: Lo he desarrollado en parte | 4: Lo he desarrollado bastante | 5: Lo he desarrollado mucho |
|---|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con tus pares). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Capacidad para tomar decisiones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Capacidad para actuar autónomamente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Qué considerás que aprendiste? *

Trabajo en equipo. Y que las cosas que se planifican no siempre salen como está plasmado en el papel pero que está bueno olvidarse a veces de eso porque puede ser mucho más valioso lo que se va dando según lo que necesiten las personas que están participando del taller.

Anexo 4: Porfolio de elaboración docente

Porfolio Docente del TEP

Nombre del Taller:

Objetivo específico:

Fecha de observación:

Hora prevista de apertura:

Hora real de comienzo:

Hora de finalización:

Cantidad de participantes previstos/invitados/convocados:

Cantidad de asistentes:

1. Aspectos generales del taller

¿Lxs talleristas se encontraron organizadxs?

¿Se respetaron los turnos de intercambio entre ellos?

¿Lxs talleristas tuvieron una actitud empática y comprensiva frente a los participantes?

¿El lenguaje utilizado fue acorde a lxs participantes?

¿Qué tono de voz utilizaron los talleristas?. (Ej: monótono y de bajo volumen; con determinación; con voz firme, alta y sin titubeos).

¿Qué mensaje transmitieron lxs talleristas a través del lenguaje corporal?. (Ej: nervios, timidez, seguridad, confianza, dominio, entusiasmo, vacilación, etc.)

¿Pudieron sortear positivamente alguna/s dificultad/es durante el desarrollo del taller?

¿Las técnicas didácticas fueron adecuadas a los participantes, a los tiempos, a las posibilidades?

¿Se plantearon consignas motivadoras?

¿Se realizó el taller con recursos innovadores de acuerdo a la temática que se abordó?

¿Se logró mantener el interés por las actividades durante el total del tiempo del taller?

¿El espacio físico fue adecuado a lo que se propuso en el taller?

¿Se plantearon actividades de inicio, desarrollo y cierre de manera ordenada?

¿Lxs educandxs participaron activamente?

¿Lxs participantes mostraron interés y motivación frente al tema propuesto?

¿Se promovió el intercambio y la participación de los educandxs?

¿Qué aspectos relevantes relacionados con la problemática se pudieron diagnosticar a partir del intercambio de opiniones, debate?

2. Aspectos propios de cada momento del taller (Inicio - Desarrollo - Cierre)

Inicio:

¿Las consignas que se abordaron fueron lo suficientemente claras?

- ¿La técnica didáctica utilizada fue acorde al momento de la PD?
- ¿El material didáctico utilizado (música, videos, plataformas, elementos, etc) fue adecuado para este momento?
- ¿Se otorgó lugar a la participación de lxs educandxs a partir de la TD?
- ¿Lxs participantes tenían conocimientos previos e interés en el tema a desarrollar?
- ¿Qué dificultades y/o potencialidades pudieron destacar de este momento?

Desarrollo:

- ¿Los contenidos abordados fueron acordes a los participantes?
- ¿Las consignas que se abordaron fueron lo suficientemente claras?
- ¿El tiempo estimado fue adecuado?
- ¿Con respecto a lxs talleristas, se evidencia en la oralidad claridad y solvencia en la temática abordada?
- ¿Se otorgó lugar a la participación de lxs educandxs?
- ¿Se pudo promover la reflexión y análisis de la temática?
- ¿El material didáctico utilizado (música, videos, plataformas, elementos, etc) fue adecuado para este momento?
- ¿La técnica didáctica utilizada fue acorde al momento de la PD?

Cierre:

- ¿Las consignas que se abordaron fueron lo suficientemente claras?
- ¿El tiempo estimado fue adecuado?
- ¿Se otorgó lugar a la participación de los educandxs?
- ¿Piensa que los participantes lograron comprender el mensaje?-
- ¿El material didáctico utilizado (música, videos, plataformas, elementos, etc) fue adecuado para este momento?
- ¿La técnica didáctica utilizada fue acorde al momento de la PD?
- ¿Se lograron recuperar conocimientos e intereses planteados en la etapa de desarrollo?
- ¿Se realizaron valoraciones acerca del taller?

3. Situaciones no previstas que emergieron

Ejemplos:

- Ruidos molestos.
- Interrupciones imprevistas.
- Situaciones propias del grupo.
- Bajo grado de participación, motivación, entusiasmo, interés.
- Poco espacio.
- Malas condiciones climáticas.

- Predisposición de los responsables
- Baja asistencia, bajo número de participantes.
- Ej: la docente mantiene el grupo ordenado y cuando sale del aula, comienza a desordenarse el grupo, no hay una guía como antes. De mitad de taller al final fue distinto al principio.
- Ej: suena timbre de recreo y el taller no terminó aún y lxs educandxs comienzan a dispersarse.

Anexo 5: Aspectos que valoran el indicador de la Tabla 13

| VARIABLE | INDICADORES | Aspectos que valoran el indicador |
|---------------------------------------|--|--|
| Competencias pedagógicas de Enseñanza | Capacidad de adecuación de técnicas didácticas a los participantes | <p>Técnicas didácticas de prácticas culinarias adecuadas, simples e innovadoras (para la población)</p> <p>Utilización de material didáctico complementario</p> <p>Adecuación a los tiempos y posibilidades de los participantes</p> <p>Técnicas didácticas promotoras de interés, motivación y atención en los participantes</p> <p>Consignas motivadoras</p> <p>Habilitación del interés, motivación y alegría</p> |
| | Capacidad de promoción de la participación en la población | <p>Generación de espacio para hablar y participar (incluye Generación de Intercambio de la experiencia vivida en el TEP)</p> <p>Generación de participación en las prácticas culinarias del TEP</p> <p>Construcción colaborativa del conocimiento práctico todos los chicos han aportado algo en la preparación de las recetas</p> |
| | Capacidad de Promoción de reflexión y análisis en la población | <p>Generación de espacios para la reflexión y análisis de los contenidos abordados</p> <p>Generación de análisis sobre prácticas alimentarias</p> <p>Generación de reflexión final sobre lo aprendido</p> |
| Competencia para Trabajar en equipo | Capacidad organización equipo | <p>División previo de tareas al TEP</p> <p>Organización de los tiempos y espacio del TEP en grupo</p> <p>Organización de los turnos para hablar adecuado</p> <p>Retroalimentación en equipo de las ideas del equipo para abordar el contenido</p> <p>Sincronización del equipo de los tiempos y espacio para la práctica culinaria (adecuado, medianamente adecuado o Inconvenientes de organización en el orden de actividades)</p> |
| Competencia Comunicativa | Capacidad en la Oralidad | <p>Variabilidad del tono de voz según personalidad del estudiante educador</p> <p>Tono de voz</p> <ul style="list-style-type: none"> • determinante, • claro, • entendible • firme • Voz baja para el espacio • Falta de determinación <p>Heterogeneidad dentro del equipo de trabajo</p> |



| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | | Discurso Claro y solvente |
| | Capacidad adaptación Lenguaje en del | Adecuación del lenguaje a la población Simplificación de lenguaje técnico |
| Competencias Actitudinales | Actitud Empática y comprensiva | Acompañamiento en las tareas planteadas Apertura para resolver las necesidades de la población Comprensión de las inquietudes de la población |
| | Desarrollo habilidades adaptación flexibilidad situaciones esperadas. de de y a no | Resolución rápida de un inconveniente capacidad de reorganizar la actividad sobre la marcha atendiendo a los recursos disponibles capacidad de reorganizar la actividad sobre la marcha atendiendo a las dinámicas del grupo participante |
| | Gestión emocional | Heterogeneidad emocional en los integrantes del equipo Presencia de Confianza desde el comienzo del TEP Transformación de ansiedades por confianza y seguridad en el transcurso del TEP Presencia de timidez Presencia de entusiasmo |

Anexo 6: Programa Analítico de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar.
Res. CD FBCB N° 318/2011 actualizado Expte. FBCB N°1030188-20.

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL



PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

Educación para la Salud y Economía Familiar

Carrera: Licenciatura en Nutrición.

Asignatura: Educación para la Salud y Economía Familiar.

Año de cursado: 5º año, primer cuatrimestre.

Carácter: Teórico – Práctico.

Prof. a Cargo: Prof. Adjunta Lic. Natalia Sedlacek.

Equipo Docente:

- Prof. Adjunta Lic. Natalia Sedlacek.
- JTP Lic. Victoria Gigliotti.
- JTP Lic. Nadina Boimvaser.
- JTP Lic. Mariana Andrián

Carga Horaria Total: 60 hs.

Año Calendario: 2022.

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura *Educación para la Salud y Economía Familiar* se encuentra en el ciclo Superior de la Carrera de Licenciatura en Nutrición. En ésta se proporcionan las herramientas básicas para el ejercicio de la docencia y el desarrollo de actividades de Educación en Alimentación y Nutrición a diferentes niveles (Funciones y Actividades del Licenciado en Nutrición. Res. HCSP 238/85). Los contenidos impartidos en la asignatura, requieren de la integración de los conocimientos que el/la estudiante adquirió previamente en otras asignaturas y también son herramienta indispensable para el accionar del futuro profesional.

Educación para la Salud y Economía Familiar se dicta en el primer cuatrimestre del quinto año de la carrera de Licenciatura en Nutrición y requiere para su cursado la aprobación previa de asignaturas fundamentales de las que se sustenta. Para abordar correctamente el aprendizaje de sus contenidos, es indispensable que los/as estudiantes hayan aprobado *Epidemiología General y Nutrición, Saneamiento Ambiental e Higiene Alimentaria, Fisiopatología Humana, Nutrición en Situaciones Fisiológicas y Administración de Servicios de Salud*. Además es requisito para el cursado, que tengan regularizada la asignatura *Alimentación Institucional*.

Los conocimientos se orientan a valorar a las personas como integrantes de un ecosistema con sus particularidades, en lo que se refiere a conocimientos, prácticas, creencias, tabúes, cultura, normas sociales, etc. que fueran conformándose a través de las distintas generaciones y que no tenemos ningún derecho de "modificarlos"; sin una investigación que permita validar o no sus comportamientos en referencia a la Alimentación y Nutrición. Los "*Saberes Populares*" se adelantaron al conocimiento científico y esto, de alguna manera, valida la investigación como paso previo e insoslayable a toda experiencia educativa.

El avance en el conocimiento científico en las distintas áreas del saber y la crisis de modelos o paradigmas para comprender y estudiar el complejo proceso de salud-enfermedad y entre sus condicionantes, la nutrición, se ve reflejado en las diferentes concepciones acerca del papel que juega en dicho proceso la educación en nutrición.

Es así que podemos definir a la *Educación Alimentaria Nutricional* (EAN) como un *Proceso Educativo de Enseñanza- y Aprendizaje* permanente, dinámico, participativo, integral, bidireccional que tiene por finalidad promover acciones educativas tendientes a mejorar la

disponibilidad, consumo y utilización de los alimentos, con un perfil epidemiológico de potenciar y/o reafirmar los hábitos alimentarios saludables y neutralizar o reducir los erróneos, respetando las tradiciones, costumbres e idiosincrasia de las comunidades, contribuyendo al mejoramiento del *Estado Nutricional* y por ende a la *Calidad de Vida* de las personas de una región o país.

Asimismo, resulta fundamental relacionar e incorporar la *Economía Familiar* a la educación nutricional que funcionará como un marco teórico y contextual de éste, con el fin de propiciar en el/la estudiante, una actitud activa y sensible a los problemas sociales, económicos, y alimentarios de la sociedad.

Se promueve en el estudiantado, la incorporación de conocimientos específicos y actualizados para estar en condiciones de encarar diferentes situaciones críticas y elaborar alternativas generales y estrategias de acción armonizadas al medio familiar, en que les competirá actuar en su futura práctica profesional. La crítica situación económica del país, nos impone la necesidad de responder en el futuro inmediato, de manera ágil y eficiente, con una nueva oferta institucional altamente especializada; pero sobre todo, con capacidad de actuar como profesionales a nivel local y familiar, que es donde se presentan principalmente los problemas; apostando a disminuir los riesgos de exclusión social, fortaleciendo sus derechos como consumidores, potenciando las capacidades locales y apoyando el esfuerzo de familias y comunidad, en pos de mejores oportunidades de vida.

Pretende contribuir además a la formación del estudiantado, aportando elementos para su auto-perfeccionamiento y desarrollo de espíritu crítico y creativo, en un ambiente que promueva la participación, el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el compromiso, de acuerdo con la finalidad y propósitos de la carrera.

La asignatura responderá a un enfoque pedagógico de construcción y reconstrucción de conocimientos por intercambios sujeto-objeto, educador-educando, educando-educador, donde intervienen el bagaje cultural y el medio social e histórico como instrumento o herramienta de aprendizaje, donde el educador se transforma en facilitador, tutor, o mediador del proceso de socialización e internalización, con una concepción paradigmática crítica sustentada en el historicismo, el subjetivismo, el discurso práctico y la naturaleza dialéctica como expresión de las raíces sociales, colocando al educando como sujeto social activo, transformador del medio y la cultura.

OBJETIVOS

Conceptuales:

- ✓ Analizar críticamente los principios y teorías del aprendizaje que subyacen en los diferentes paradigmas o modelos de educación aplicados en Nutrición.
- ✓ Comprender y abordar el acto alimentario desde un carácter económico y multidimensional, de equidad, solidaridad y libertad.

Procedimentales:

- ✓ Diseñar propuestas educativas participativas relacionadas con el quehacer profesional institucional y comunitario del/la Licenciado/a en Nutrición.
- ✓ Crear climas de participación favorable estableciendo vínculos de confianza, para el enriquecimiento de pertenencia, empleando un vocabulario adecuado, específico y sencillo de todas las actividades de EAN.
- ✓ Adquirir habilidades en la confección de un proyecto educativo nutricional participativo, que respete los hábitos culturales y aspectos socioeconómicos de una comunidad.
- ✓ Planificar las actividades en el marco del modelo de aprendizaje que hace énfasis en el proceso utilizando técnicas didácticas participativas y elaborando material didáctico adecuado que facilite el aprendizaje.
- ✓ Propiciar condiciones en el ámbito de la familia, para la consolidación de un nivel de salud a través de la alimentación adecuada, administración del presupuesto, optimización de los recursos con que cuenta, respetando derechos y obligaciones de los/as integrantes, como consumidores.
- ✓ Evaluar el trabajo realizado en instancias plenarias de socialización, aportando nuevas ideas y vivencias que permita un análisis crítico para años posteriores.

Actitudinales:

- ✓ Valorar el rol educador/a del/la Licenciado/a en Nutrición y la importancia de apropiarse de los conocimientos, estrategias pedagógico-didácticas y metodológicas básicas para desempeñarse como educador/a en Nutrición.
- ✓ Incrementar la sensibilidad individual y sentimiento de pertenencia, para la identificación y resolución de los problemas nutricionales más relevantes de una comunidad.
- ✓ Demostrar disposición para el trabajo grupal, la actividad creativa, la toma de responsabilidades, reforzar actitudes críticas e incrementar los niveles de participación.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

Unidad Didáctica 1: Características e importancia de la Educación para la Salud (EPS)

Atención primaria de salud. Definición e importancia de la EPS. Objetivos y campos de acción de la EPS. Educando para la salud, la prevención y la buena alimentación. Promoción de la salud en el lugar de trabajo: la educación para la salud como proceso de comunicación y de intervención en el contexto laboral. Entornos institucionales saludables. Concepto, características y tipos de entornos. Rol del/a Licenciado/a en Nutrición.

La Educación Alimentaria Nutricional (EAN) en el contexto de la EPS. Conceptos Básicos. Objetivos. La educación nutricional como factor de cambio social.

Nutrición comunitaria. El compromiso social del profesional. El rol del/la educador/a como agente comunitario. El equipo de salud y su trabajo en la comunidad. La práctica educativa en Nutrición.

Unidad didáctica 2: Proceso de enseñanza-aprendizaje

Modelos pedagógicos. El proceso de comunicación en la relación pedagógica. Principios didácticos. Componentes y fases o momentos del proceso de aprendizaje. Tipos de aprendizajes. Cualidades y actitudes que facilitan el aprendizaje.

Unidad didáctica 3: Conducta o comportamiento humano y su relación con la educación para la salud

Consejería nutricional. Modificaciones de comportamiento, cambio de actitudes y su relación con la educación para la salud. Factores internos y externos del individuo que afectan el cambio. Proceso de transformación de los hábitos alimentarios. Estrategias. El grupo como agente educativo en salud. Dinámica de interacción grupal y los roles en un grupo. Líder, su función y tipos de liderazgo.

Unidad didáctica 4: Proyecto Educativo en Nutrición

Proyectos Educativos en Nutrición. Metodología participativa en EPS. Conceptos, características. Planificación de un proyecto educativo: aspectos generales. Etapas y metodología de un Proyecto Educativo en Nutrición.

El diagnóstico: concepto y estrategias metodológicas. Diagnóstico de situación y participativo. Instrumentos de evaluación alimentaria nutricional: guías de observación, encuestas, entrevistas.

Elementos o componentes de la programación didáctica: objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades de aprendizaje, técnicas didácticas o auxiliares, materiales educativos, evaluación, tiempo.

Unidad 5: Nociones generales de Economía y su aplicación al mercado de alimentos

Economía, su interpretación como ciencia y sub-disciplinas: Economía Familiar, Economía Alimentaria y Economía de la Salud. Conceptos económicos generales: Factores de la producción. Sistemas y circuitos económicos: Flujo circular de la Renta y Agentes económicos. Enfoques neoclásicos y heterodoxos: Economía de mercado, Economía Social y Solidaria, Economía Popular. Microeconomía: Mercado, formas de mercado y mercado de alimentos, precios. Índices de precios en Argentina, IPC. Inflación. Precios de alimentos y el mercado. Canasta Básica Alimentaria, Canasta Básica Total. Macroeconomía: principales magnitudes, PBI, PB, PN, entre otros. Estructura impositiva de mercado de alimentos en Argentina.

Unidad 6: Economía Alimentaria Familiar

Familia como célula básica de la economía nacional: unidad doméstica, unidad consumidora, rol de agente en el circuito económico. Pobreza, Ingreso y Acceso a la alimentación: Canasta Familiar de Alimentos Básicos. Canasta Familiar Básica Saludable, costos y comparación con la Canasta Básica Alimentaria Teórica. Hábitos de consumo alimentario en la población argentina, tendencia de consumo. Presupuesto destinado a la alimentación familiar. Estrategias de optimización y aprovechamiento de nutrientes en la preparación, conservación y consumo de los alimentos. Estrategias alternativas de acceso a los alimentos, mercados alternativos: Comercio Justo, Consumidor

Responsable. Derechos y Obligaciones del Consumidor.

Unidad 7: Seguridad Alimentaria en Argentina y Evaluación Económica en Salud

Situación alimentaria nutricional en la Argentina. Seguridad Alimentaria: concepto, alcances, contextualización a nivel nacional al respecto. Soberanía Alimentaria: concepto, convergencias y divergencias con la Seguridad Alimentaria. Agricultura Familiar. Producción Agroecológica, Monocultivo, Organismos Genéticamente Modificados. Contexto argentino y latinoamericano. Políticas Públicas y otras acciones para mejorar la Seguridad Alimentaria.

Evaluación Económica: Evaluación de Programas y Proyectos en Salud con enfoque económico. Economía de la Salud. Efectividad, Eficacia, Costos, Beneficios. Tipos de análisis e indicadores: Costo-utilidad, costo- beneficio, costo-efectividad.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Optativa Básica y/o Fundamental:

- Britos y Cols. (2018). *Diseño de una canasta saludable de alimentos y criterios para una evaluación comparativa de precios y densidad de nutrientes.* DIAETA, 36 (164):20-29. Buenos Aires, Argentina.
- Candelo Reina, C y Cols. *Hacer Talleres.* WWF Colombia (Fondo Mundial para la Naturaleza). Disponible en: www.wwf.org.com.
- Cátedra Educación para la Salud y Economía Familiar. (2020) *Apuntes de Cátedra “Economía Familiar” Unidades 5, 6 y 7.* FBCB, UNL. Santa Fe, Argentina.
- Contento IR. (2011). *Nutrition Education: Linking Theory, Research, and Practice.* 2 ed.:Jones & Bartlett Publishers;
- FAO. (1996). *Guía Metodológica de Comunicación Social en Nutrición.* Departamento de Agricultura 1^a reimpresión. Disponible en <http://www.fao.org/3/X6957S/X6957S00.htm>.
- FAO. (1996). *Género y seguridad alimentaria.* Informe de documentos

regionales. Departamento económico y social.

- Giai M, Paiva M. (2015). *Mod 3. Educación alimentario Nutricional. Curso Virtual de la Plataforma de Formate en Red* del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Bs As. Disponible en <http://old.fmed.uba.ar/depto/edunutri/actividadescatedra.htm>
- Gordillo de Aranda, G. (2004). *Seguridad alimentaria y agricultura familiar*. Revista de la CEPAL 83.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC). Disponible en: www.indec.gob.ar.
- Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC). (1992). Disponible en: www.estadisticasantafe.gob.ar.
- Kroeger, Luna compiladores. (1992) *Aspectos programáticos de la APS a nivel nacional e intencional*. Capítulo 1. Bs. As. Argentina.
- Kroeger, Luna compiladores. (1992). *Educación para la Salud. Capítulo 4. APS principios y métodos*. Bs. As. Argentina.
- Lema S, Longo EN. y Lopresti A. (2003). *Guías alimentarias para la población Argentina. Manual de multiplicadores*. AADyND. Bs As. Argentina.
- Paiva M, Abajo L. *Derecho a la alimentación. Apunte de cátedra de Educación en Nutrición*. Facultad de Medicina, UBA. Disponible en: <http://old.fmed.uba.ar/depto/edunutri/seccionalumnos.htm>.
- Navarro A. y Col. (2013). *Enseñar Nutrición*. Taller General de Imprentas de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- OMS. (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS: contextualización, prácticas y literatura de apoyo*. ISBN 978 92 4 3500249.
- Risso Patrón V, De Roia FG, Gitz E y cols. (2019). *Guía de Entornos escolares Saludables: Recomendaciones para la implementación de políticas*

de prevención de sobrepeso y obesidad en niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas. Ministerio de Salud y Desarrollo Social. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. CABA.

- Ruiz Garzón, F. *Cómo elaborar una entrevista. Guía de trabajo para el alumno.* Disponible en: <http://old.fmed.uba.ar/depto/edunutri/actividadescatedra.htm>
- Spinelli E, Kaplun, M. (1987). *El comunicador popular.* Editorial Humanitas. Bs As. Argentina.
- Valdez Figueroa. (2004). *Educación para la Salud: la importancia del concepto.* Revista de Educación y Desarrollo, Guadalajara.
- Zapata M, Rovirosa A, Carmuega E. (2016). *La mesa argentina en las últimas dos décadas: Cambios en el patrón de consumo de alimentos y nutrientes (1996-2013).* 1a ed, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil.

De consulta o complementaria:

- Blanco Gómez, G. (Julio-diciembre 2016). *Reflexión sobre la promoción de la salud en el trabajo. Salud de los Trabajadores*, vol. 24, núm. 2, pp. 139-143. Universidad de Carabobo Maracay, Venezuela.
- Colombo, J. (2007). *Pobreza y desarrollo infantil.* PAIDOS. Bs As. Argentina.
- Foro. *Conclusiones del Foro para un Plan Nacional de Alimentación y Nutrición.* (Agosto 2002). Bs. As. Argentina.
- K de Gorban M y Cols. (2011). *Seguridad y Soberanía Alimentaria.* 1a ed, Buenos Aires: Colección Cuadernos, ISBN 978-987-27283-1-1 1.
- K de Gorban, M. (2015). *Hablemos de Soberanía alimentaria. Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la UBA.* 1a ed. - C. A. de Buenos Aires: monadanómada + CaLiSA.
- Ponce M, Allemandi L, Castronuovo L, Tiscornia V, Gutkowski P y Schoj V. (2016). *Brechas sociales de la obesidad en la niñez y adolescencia: Análisis de la Encuesta Mundial de Salud Escolar (EMSE).*

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

La asignatura consta de una carga horaria total de 60 hs. cátedra, dividida en actividades teóricas, prácticas, coloquios, talleres, un seminario final y clases de consultas.

La carga horaria corresponde a 3 horas semanales de cursado obligatorio y 2 horas semanales de clases de consulta.

Estrategias Didácticas:

- Clases teórico-prácticas de asistencia obligatoria, en las que se desarrollan técnicas participativas como talleres, técnicas lúdicas, teatrales, debates, etc.; y recursos didácticos auxiliares, como apuntes, filminas, Power Point, materiales de estudio, website, TICs, gráficos, cuadros, diapositivas y videos etc. Se consignarán actividades grupales de reflexión análisis, producción y exposición, con el objetivo de que los/as estudiantes logren incorporar los contenidos teóricos desarrollados, según la programación establecida.
- Actividades prácticas de presentación obligatoria.
- Seminario, coloquios, lecturas especiales, reuniones de discusión, talleres, etc., donde el estudiantado deberá basar sus actividades en un estudio programado del tema, donde se podrá fomentar la iniciativa personal, desarrollo de razonamiento científico y resolución de situaciones problemáticas.
- Actividades dirigidas en las que los/as estudiantes realizarán actividades de investigación bibliográfica, monografías y desarrollo de un tema asignado a través de diferentes técnicas participativas, aplicando principios dirigidos por los/as docentes en forma previa.
- Clases de consultas, a fin de allanar dificultades en la comprensión de textos y material digitalizado que se les entregará a los/as estudiantes. Se establecerán clases de consulta como apoyo educativo para aclarar dudas

sobre contenidos teóricos y metodológicos, de aplicación en la realización de tareas prácticas.

EVALUACIÓN

Como lo requiere todo proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación será continua considerándose dos instancias:

Instancia de Evaluación Grupal:

- ✓ Discusión.
- ✓ Participación, procesos y resolución de situaciones.
- ✓ Intercambio de roles y de turnos para exponer.
- ✓ Informes y resolución de trabajos prácticos por escrito.
- ✓ Asistencia a las consultas obligatorias asignadas por la cátedra.
- ✓ Elaboración de Propuesta Didáctica completa.
- ✓ Implementación de, al menos, un taller educativo, poniendo en práctica una de las propuestas educativas diseñadas.
- ✓ Seminario con defensa oral y escrita.

Instancia de Evaluación Individual:

- ✓ Argumentación Oral.
- ✓ Realización de examen parcial escrito de modalidad combinada versando entre preguntas de desarrollo, estructuradas, semi-estructuradas.

Regularización: las clases teóricas y actividades prácticas son de carácter obligatorio, debiendo cumplimentarse al menos un 80% de asistencia en cada una de ellas para regularizar la asignatura. Asimismo, se deberán aprobar las instancias evaluativas, o el recuperatorio con un 50%. Las instancias evaluativas comprenden: la presentación del 100% de los trabajos prácticos; la elaboración de un Proyecto Educativo de forma grupal y realización de un Taller Educativo; y el desarrollo de un Seminario Integrador Final, que será de

carácter grupal y evaluable.

Evaluación Final: los/as estudiantes 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. Las evaluaciones serán por escrito, de modalidad combinada, con una duración máxima de 3 horas, consistiendo en preguntas que versarán sobre aspectos teóricos y prácticos. El examen final se aprobará con un mínimo de 60%.

Recuperatorio: los exámenes de recuperatorio se tomarán a los/as estudiantes que hayan obtenido calificaciones inferiores al mínimo exigible. Constará de un examen escrito teórico-práctico, con modalidad combinada, que constará de la totalidad de los contenidos correspondientes a la materia, que deberán aprobar con un mínimo 60%.

El número de recuperatorios para regularizar la materia, al que tendrá derecho el/la estudiante, será uno por cada instancia de regularidad.

Promoción: estudiantes que opten acceder al sistema de promoción, deberán cumplimentar la asistencia como fuera descripta para regulares y obtener un puntaje como mínimo del 60% del puntaje total otorgado, en cada una de las distintas actividades evaluativas planteadas. La aprobación de la asignatura, en este caso, se efectuará, habiendo presentado el 100% de los trabajos prácticos y a través de 3 instancias de evaluaciones parciales: siendo la primera instancia la elaboración de un Proyecto Educativo grupal; la segunda, el desarrollo del Seminario Integrador Final evaluable y grupal; y finalmente la realización de un parcial individual escrito con modalidad combinada, con una duración máxima de 3 hs, consistiendo en preguntas que versarán sobre aspectos teóricos y prácticos.

Estudiantes que no cumplan con los requisitos anteriormente expuestos, serán regulares y podrán acceder a una Evaluación Final completa del contenido curricular en un turno de examen, tal como se explicó en el apartado anterior.

Sobre la Condición de Libre: aquellos/as estudiantes que opten por esta condición, deberán realizar un examen evaluatorio en dos instancias diferentes,

una instancia escrita teórico-práctico con modalidad combinada, que constará de la totalidad de los contenidos correspondientes a la asignatura, que deberán aprobar con un mínimo 60 puntos/100, y posteriormente realizar una evaluación práctica escrita que consistirá en la elaboración de un Proyecto de Educación Nutricional el cual deberá alcanzar un puntaje mínimo de 60 puntos/100.
