



FACULTAD DE
HUMANIDADES Y
CIENCIAS



UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL
LITORAL

TESIS DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

“Proyectos y Prácticas de extensión universitaria en pandemia: rasgos y configuraciones en la carrera de Licenciatura en Nutrición”

TESISTA

Lic. Victoria Gigliotti

 victoriagigliotti@gmail.com

DIRECCIÓN

Directora: Mg. Gimena Dezar

 gdezar@unl.edu.ar

Co-Directora: Dra. Liliana Ortigoza

 liliortigoza@gmail.com

AÑO 2025

AGRADECIMIENTOS

A veces las palabras no alcanzan para nombrar lo que se siente al llegar hasta aquí. Esta tesis no es sólo el cierre de un proceso académico, sino la expresión de una trama colectiva que me sostuvo, me desafió y me acompañó durante todo el recorrido.

Agradezco profundamente a mis directoras, Lili y Gime, por haber sido faro y guía. Gracias por su generosidad, compromiso y por enseñarme, con paciencia y convicción, que la extensión también se piensa, se escribe y se transforma en conocimiento con sentido.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, por haber sido el espacio que me permitió formarme, perfeccionarme y pensar la docencia desde nuevas perspectivas, abriendo caminos y preguntas que aún hoy me siguen interpelando.

A la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, por brindarme el espacio para consolidar mi identidad, primero como Licenciada y desde hace ya más de 10 años como docente, extensionista e investigadora. Gracias por seguir siendo espacio de pertenencia y posibilidad.

A las asignaturas que han contribuido a dar forma a la educadora que soy y que son profundamente significativas para mi recorrido profesional y personal. A mis compañeras de cátedra, con quienes comparto no sólo tareas, sino también búsquedas, afectos y complicidades que enriquecen mi práctica cotidiana.

A Paulina, mi hija, motor y sentido de cada paso. A Jorge, compañero de vida y proyecto, por ser sostén y por ese empuje silencioso pero constante sobre todo en los momentos más críticos. A mis hermanos, mis padres, amistades y colegas de trabajo, por acompañar, preguntar, alentar y sostener incluso cuando el tiempo, la energía o el ánimo parecían agotarse.

A todas las personas y experiencias que forman parte de este camino. Porque nada de esto sería posible en soledad.

ÍNDICE	Pág.
RESUMEN	
RESUMEN DE ABREVIATURAS	
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	1
Introducción	1
Objetivos	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	6
2.1 La extensión universitaria como función sustantiva	6
2.1.1 Dimensiones de la Extensión Universitaria	7
2.1.2 La extensión como práctica pedagógica y formativa	9
2.2 Configuraciones de los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE)	11
2.2.1 Modalidades de los PPE en el ámbito universitario	12
2.2.3 Evaluación, sostenibilidad y sistematización de los proyectos	13
2.3 Recorrido histórico de la extensión universitaria en la UNL y en la carrera de Licenciatura en Nutrición	14
2.3.1 Carrera de Licenciatura en Nutrición: creación y plan de estudios	16
2.3.2 Extensión Universitaria en la carrera de Licenciatura en Nutrición	17
2.4 Extensión Universitaria y pandemia: estrategias de reconfiguración	19
2.4.1 Impacto del COVID-19 en la universidad y en los procesos formativos	20
2.4.2 Incorporación de recursos, herramientas, estrategias y/o actividades digitales en los PPE...	21
2.5 Territorio/Territorialidad en la Extensión Universitaria	24
2.5.1 Pandemia y reconfiguración territorial: del contacto físico a la mediación	25
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	27
3.1 Enfoque Metodológico	27
3.2 Instrumentos de recolección de información	27
3.3 Triangulación Metodológica	28
3.4 Limitaciones metodológicas	29
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	30
4.1.1 Objetivo 1	30
4.1.2 Objetivo 2	48
4.1.3 Objetivo 3	75
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	88
5.1 Respecto del primer objetivo específico	88
5.2 Respecto del segundo objetivo específico	90
5.3 Respecto del tercer objetivo específico	92
5.4 Líneas de acción y proyecciones futuras	94
CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA	96
CAPÍTULO VII: ANEXOS	105
7.1 ANEXO N°1: Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición	105
7.2 ANEXO N° 2: Listado de propuestas de PPE de convocatorias 2019 y 2020	112
7.3 ANEXO N° 3: Entrevista semiestructurada a docentes- extensionistas	115
7.4 ANEXO N° 4: Entrevista semiestructurada a evaluadoras de PPE	116

RESUMEN DE ABREVIATURAS

- AET: Acciones de Extensión en Territorio
- ASPO: Aislamiento Social Preventivo y obligatorio
- DISPO: Distanciamiento Social, Preventivo y obligatorio.
- EAN: Educación Alimentaria Nutricional
- EU: Extensión Universitaria
- FBCB: Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
- FHUC: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- LN: Licenciatura en Nutrición
- PEEE: Prácticas de Extensión de Educación Experiencial
- PEII: Proyecto de Extensión de Interés Institucional
- PEIS: Proyecto de Extensión e Interés Social
- PPE: Proyectos y Prácticas de Extensión
- SIPPE: Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión
- TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación
- UBA: Universidad de Buenos Aires
- UNL: Universidad Nacional del Litoral
- UNLP: Universidad Nacional de La Plata
- UNRC: Universidad Nacional de Río Cuarto
- UNS: Universidad Nacional del Sur

RESUMEN

La presente tesis se centra en el análisis de las configuraciones que adquirieron los Proyectos y Prácticas de Extensión Universitaria (PPE) durante el período de pandemia por COVID-19 en la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en los años 2020 y 2021. El estudio se enmarca en una concepción crítica de la extensión universitaria como práctica pedagógica, política y social, que promueve el diálogo de saberes y la vinculación transformadora entre universidad y comunidad.

A partir de un enfoque metodológico cuali-cuantitativo, se triangulan entrevistas a docentes-extensionistas y evaluadoras de PPE con el análisis documental de informes finales de dichos proyectos e insumos institucionales, permitiendo una reconstrucción comprensiva de los procesos desarrollados en ese contexto excepcional. Se abordan tres dimensiones analíticas: la caracterización de los PPE ejecutados, las estrategias pedagógicas y tecnológicas adoptadas ante la virtualización forzada, y la reconfiguración del vínculo con los territorios.

Los resultados muestran un impacto desigual de la pandemia sobre la sostenibilidad de los proyectos, revelando tanto obstáculos - desigualdades digitales, discontinuidad institucional, dificultades de acceso -, como aprendizajes significativos: incorporación de herramientas tecnológicas, fortalecimiento de vínculos, innovación metodológica. Asimismo, se evidencian transformaciones en la noción de territorialidad, que amplían el sentido del trabajo extensionista hacia formas simbólicas y virtuales de presencia institucional.

Este estudio contribuye a la reflexión sobre los desafíos de la extensión universitaria en contextos de crisis, y recupera aportes relevantes para su institucionalización como práctica formativa en carreras de grado, especialmente en el campo de la salud y la nutrición. Las experiencias analizadas abren la posibilidad de repensar la extensión postpandemia desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

PALABRAS CLAVES: Extensión universitaria; Proyectos y Prácticas de Extensión; Pandemia COVID-19; Territorialidad; Licenciatura en Nutrición.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS



I. INTRODUCCION Y OBJETIVOS

1.1 INTRODUCCIÓN

La Extensión Universitaria (EU) constituye una de las funciones sustantivas de la universidad pública, junto a la docencia y la investigación. Desde una concepción crítica e integral, se reconoce como una práctica pedagógica, política y social que propicia el diálogo de saberes entre la universidad y los diversos actores sociales. Esta visión, ampliamente desarrollada en el marco de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se distancia de enfoques asistencialistas o meramente técnicos, y propone un vínculo transformador entre universidad y comunidad, en el cual se co-construyen conocimientos orientados a la transformación social (Benedetti, Forti & Perren, 2014; Universidad Nacional del Litoral, 2019).

Desde hace años y con mayor énfasis en el año 2020 producto de la pandemia por COVID-19, las transformaciones en lo que respecta a la educación y por ende a la EU permitieron revisar conceptualizaciones y nuevas formas de vinculación con los actores sociales a través de distintos formatos y mecanismos forzados por este contexto. Dichos cambios se enmarcan en un proceso socio-histórico más amplio que ha sido denominado “sociedad de la información” o “sociedad red” centrado en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's) (Bustos Sánchez & Coll Salvador, 2010). Estas últimas atraviesan los modos en los que el conocimiento se produce, difunde y transforma, considerando necesario dar cuenta de estos atravesamientos para emularlos en la práctica docente y extensionista (Maggio, 2012).

En este contexto, cobra especial relevancia la incorporación de la extensión universitaria como parte constitutiva del proceso de formación de grado. Los equipos docentes que desarrollan proyectos de extensión no solo enriquecen su propia práctica académica, sino que también habilitan espacios de aprendizaje significativo para estudiantes, quienes acceden a experiencias situadas, interdisciplinarias y comprometidas con las problemáticas del entorno (Freire, 2005; Camillioni, 2016).

En carreras vinculadas a la salud, como la Licenciatura en Nutrición, los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE) con énfasis en la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) constituyen una estrategia clave para promover hábitos alimentarios saludables, garantizar el derecho a una alimentación adecuada y construir prácticas alimentarias culturalmente significativas en diálogo con los territorios, configurándose como una práctica educativa participativa, situada y transformadora. En este sentido, Longo (2014) señala que los proyectos de extensión con enfoque en EAN deben partir del

reconocimiento de los saberes previos de las comunidades y promover procesos de co-construcción de conocimientos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la población. Estas iniciativas permiten además fortalecer la formación de estudiantes y profesionales de la nutrición con una mirada integral de los determinantes sociales de la salud y una implicación ética en las realidades locales (FAO, 2013; Longo & Antúnez, 2017).

En esta línea, Edelstein (2011) introduce la noción de “construcción metodológica” para destacar que todo proceso formativo implica una elaboración singular y situada, que no se reduce a la aplicación de técnicas predefinidas. La autora sostiene que la enseñanza requiere ser pensada como construcción metodológica en tanto se configura a partir de las condiciones históricas, sociales e institucionales en las que tiene lugar, así como de los sujetos que participan en ellas. Desde esta perspectiva, la extensión universitaria se comprende como una práctica pedagógica que demanda recrear constantemente sus modos de intervención, generando estrategias que respondan a los contextos y a los actores sociales con los que se trabaja.

La idea de construcción metodológica resulta especialmente pertinente en el marco de la pandemia por COVID-19, donde las prácticas de extensión debieron readecuarse de manera creativa e innovadora, redefiniendo dispositivos, materiales y dinámicas de interacción para sostener el vínculo con los territorios y con los diversos colectivos sociales, alterando el modo en que los PPE podían desarrollarse. Sin embargo, lejos de paralizarse, muchas iniciativas lograron sostener su continuidad gracias a la rápida adopción de herramientas digitales y nuevas estrategias de vinculación (Maggio, 2020). Plataformas como Zoom, Meet, redes sociales, formularios virtuales y otros recursos permitieron redefinir los formatos de intervención y generar instancias alternativas de encuentro, participación y construcción colectiva (González, 2021).

En un proyecto de extensión denominado “Redescubriendo los Humedales de Berisso: Taller de Educación Ambiental”, realizado desde marzo de 2020 hasta marzo de 2021 con niñas y niños de educación primaria básica (entre 7 y 9 años) debido a la pandemia por COVID-19, se readecuaron las actividades formuladas a través de cuadernillos, juegos y guías. Estos mismos fueron elaborados por el equipo de extensión de manera colaborativa a distancia y compartidos con los/as docentes de las escuelas por vía electrónica, plataformas digitales y redes sociales abiertas al público general. En dicho proyecto y luego de un año de trabajo se concluye que se pudieron alcanzar nuevas instituciones educativas generando interés y preocupación ante el tema propuesto, todo

gracias a la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (Rossi Batiz et al., 2021).

Por otra parte, un artículo desarrollado desde la UNL en el marco de la Red Interinstitucional y Social Alto Verde de la ciudad de Santa Fe, describe y analiza críticamente las intervenciones que se motorizaron durante la pandemia de COVID-19 a partir de una Acción de Extensión al Territorio (AET), donde se realizaron procesos de enseñanza y de aprendizaje relacionados con los procesos de comunicación, situados específicamente en dicho territorio, lo que permitió coproducir materiales de comunicación que contemplaron la multiplicidad de actores que constituyen dicha red.

Según Leguizamón, Sánchez y Heinrich (2021), en la UNL fueron muchas las acciones que se produjeron al interior de los proyectos de extensión en vigencia y en especial las propuestas para retomar el contacto con las instituciones del territorio, ya que a partir del ASPO, la presencialidad fue tomando formas diversas, a veces difusas y con marcada desigualdad, atravesada y mediada por las tecnologías. Se planteó la virtualidad como un desafío común a todas las áreas de la Universidad y una nueva misión que fue la de afrontar esta nueva modalidad en el territorio.

Estas experiencias evidenciaron tanto las dificultades como las potencialidades del trabajo extensionista en contextos de emergencia. Por un lado, surgieron obstáculos vinculados a la brecha digital, la dificultad para sostener la participación de actores territoriales o la necesidad de reconfigurar los objetivos y actividades previstas (Bonomo & Michel, 2021).

Por otro lado, emergieron aprendizajes que invitan a repensar las prácticas: la incorporación de herramientas virtuales como recurso complementario, la posibilidad de llegar a nuevos públicos, y la consolidación de equipos docentes-estudiantiles con fuerte compromiso social (Universidad Nacional de Rosario, 2021; Benedetti, 2020).

Asimismo, Litwin (1997) propone la categoría de *configuraciones didácticas* para dar cuenta de la complejidad que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios diversos. Esta perspectiva permite reconocer que las prácticas educativas - incluidas las extensionistas- no se constituyen de manera lineal ni uniforme, sino como entramados en los que intervienen múltiples dimensiones: institucionales, disciplinares, tecnológicas y relacionales. En el marco de la extensión universitaria, pensar en configuraciones didácticas implica considerar cómo se articulan los saberes académicos con los saberes sociales, cómo se reconfiguran los dispositivos de enseñanza en función de los territorios, y cómo las mediaciones tecnológicas habilitan o limitan nuevas formas de interacción.

Los estudios antes mencionados comienzan a poner en jaque los conceptos de territorio, territorialización y territorialidades, entendiendo no sólo la EU en su dimensión espacial y geográfica, sino que abriendo camino y reconfigurando una nueva forma de hacer extensión, corriendo el foco de la dimensión espacial para centrarse en la estructuración (o re-estructuración) de los procesos sociales con los cuales se interactúa en la práctica de extensión. En las discusiones y consideraciones sobre la complejidad del territorio con relación a los procesos que definen las problemáticas socioespaciales sobre las cuales se busca intervenir, se reconocen las múltiples territorialidades que conviven (Arzeno, 2018).

Cuando se habla de territorialidades o se menciona “el territorio en la práctica extensionista”, podemos decir que en algunos casos apunta al “lugar” donde la extensión se concreta, esto puede referirse a las “prácticas o actividades en el territorio” o al “territorio de intervención”. En otros casos, la alusión al territorio o a las territorialidades busca contraponerse a la “teoría”, lo que ocurre y se discute en las aulas, en la universidad, como cuando se habla de “articulación entre las prácticas en territorio y la teoría” o “aprendizajes suscitados por el territorio” (Arzeno, 2018).

En este sentido, se considera importante realizar aquí un posicionamiento sobre mi trayecto académico e institucional en la FBCB. Desde mi historia personal y tránsito por la FBCB, resulta algo difícil poder tomar distancia del objeto de estudio dado que mi trayectoria personal y profesional se encuentra estrechamente vinculada con el campo estudiado. Soy Licenciada en Nutrición y docente de la carrera desde 2015, y he participado activamente en proyectos y prácticas de extensión universitaria tanto en calidad de estudiante como formación extracurricular en docencia, como graduada y, posteriormente, como docente-extensionista.

Durante el período analizado (2020-2021), formé parte de dos de los PPE que integran el corpus empírico de este estudio, lo que me coloca en la situación de haber investigado a “mi propia tribu académica”. En este sentido, considero que mi participación otorgó una sensibilidad particular para captar tensiones y dinámicas institucionales, pedagógicas y comunitarias, a la vez que implicó el desafío de adoptar estrategias metodológicas que minimizaran posibles sesgos, tales como la triangulación de fuentes, la consulta a múltiples actores y la revisión crítica de mis propios supuestos.

Cabe señalar que la problematización de la extensión universitaria en pandemia no surgió de manera simultánea a mi participación en los PPE, sino posteriormente, por un lado en el marco de mi participación como investigadora dentro del CAID “Educación Experiencial: influencia en las trayectorias académicas universitarias” y por otro lado, en

el ámbito del cursado de asignaturas y talleres de trabajo final de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL. Esto me permitió tomar distancia analítica respecto de las experiencias vividas y convertirlas en objeto de estudio. Este “tomar distancia” de lo que fue el contexto de crisis sanitaria me permitió tomar consciencia de ese momento y reflexionar posteriormente acerca de lo sucedido, habiendo también transitado ese periodo como docente-extensionista lo que me ayudó a revalorizar la EU y estudiar sobre la misma realizando un análisis profundo de algunos PPE desarrollados durante esta etapa.

Por todo lo expuesto, la presente tesis se sitúa en este entramado complejo y se centra en el análisis de Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE) desarrollados durante la pandemia, buscando recuperar las estrategias implementadas, los sentidos construidos y los desafíos enfrentados por equipos extensionistas y evaluadoras institucionales. En particular, interesa problematizar cómo se sostuvo el vínculo con los territorios, qué herramientas permitieron continuar con las acciones, y de qué manera estos aprendizajes proyectan nuevas formas de pensar la extensión universitaria postpandemia. De esta forma, el objetivo principal de esta investigación es analizar los rasgos que configuraron los proyectos y prácticas de extensión universitaria durante la pandemia (2020-2021) en el marco de la carrera de Licenciatura en Nutrición.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo General:

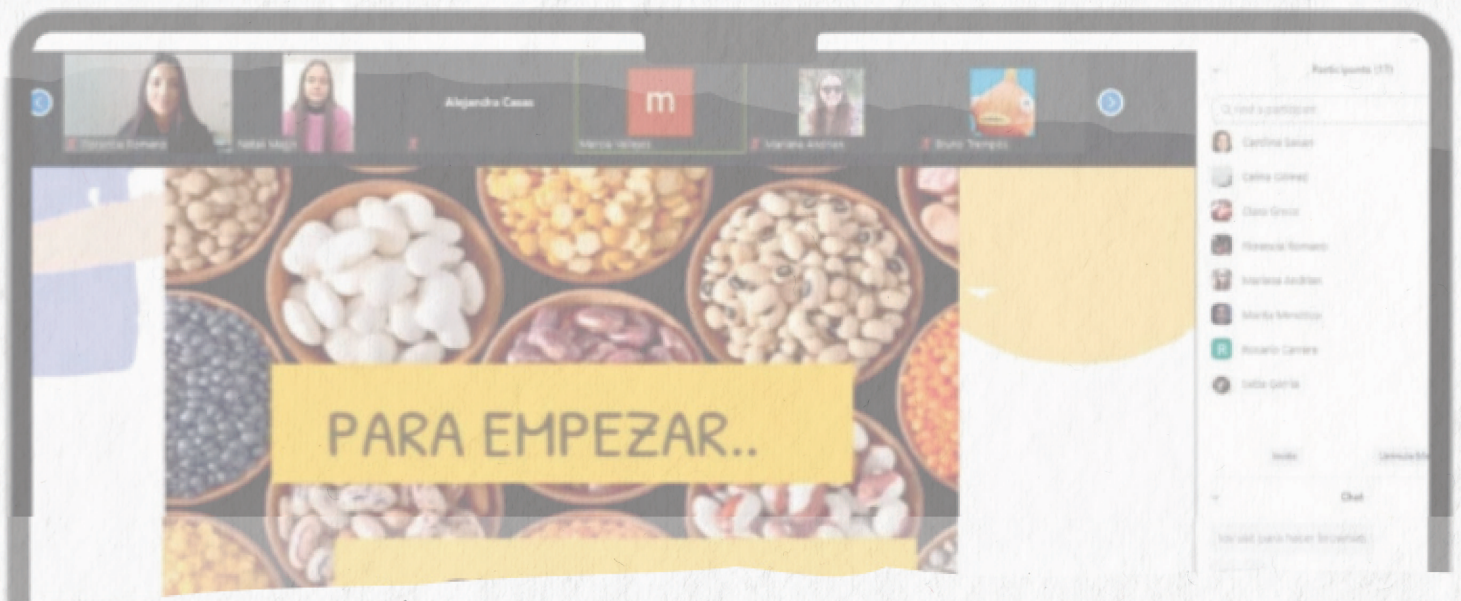
- Analizar los rasgos que configuraron los proyectos y prácticas de extensión universitaria durante la pandemia en el marco de la carrera de Licenciatura en Nutrición en los años 2020 y 2021.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- 1) Caracterizar los proyectos y prácticas de extensión desarrollados en la carrera de Licenciatura en Nutrición.
- 2) Indagar sobre el uso de recursos alternativos propuestos por docentes y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición.
- 3) Analizar la articulación territorio – proyectos y prácticas de extensión universitaria en la carrera de Licenciatura en Nutrición en los años 2020 y 2021.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO



II. MARCO TEÓRICO

2.1 LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO FUNCIÓN SUSTANTIVA

Cuando se hace referencia a la Extensión Universitaria (EU) se la considera como un elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre universidad y sociedad, enriqueciéndose mutuamente mediante diferentes dimensiones: académica-institucionales; sociales, culturales y productivas; comunicacionales; pedagógicas y políticas, las cuales contribuyen de manera significativa a la construcción de conocimiento. La EU es una de las funciones sustantivas con las que cuenta la Universidad para que los/as estudiantes generen conocimientos fuera del aula, dando lugar a la interacción entre individuo y cultura, construyendo conocimiento con una mirada integradora de las diferentes realidades sociales (Menéndez, 2013).

Desde esta perspectiva, la extensión no puede ser entendida como mera transferencia de conocimientos desde la universidad hacia la comunidad, sino como un proceso de diálogo de saberes, de construcción compartida de conocimientos y de compromiso activo con las realidades sociales, económicas, culturales y territoriales. Tal concepción se encuentra anclada en los postulados de la educación popular ampliamente difundidos por Freire (2005) y en las epistemologías del Sur (de Sousa Santos, 2009), que cuestionan la jerarquización de los saberes académicos sobre los populares y abogan por una universidad comprometida con la justicia cognitiva y social.

La perspectiva crítica de la extensión universitaria encuentra importantes fundamentos en las pedagogías emancipadoras desarrolladas en América Latina. Paulo Freire (1970), uno de los principales referentes en este campo, propone una educación centrada en el diálogo, el respeto mutuo y la construcción colectiva de conocimiento. Desde esta mirada, la extensión se convierte en una práctica de co-aprendizaje donde todas las partes intervinientes -universidad y comunidad- aportan, transforman y se transforman a través del vínculo.

Asimismo, el enfoque de las “epistemologías del Sur” formulado por Boaventura de Sousa Santos (2009) permite comprender que los conocimientos producidos por las comunidades, organizaciones sociales y saberes ancestrales poseen un valor epistémico tan legítimo como el conocimiento académico. La extensión, en este sentido, debe contribuir a una ecología de saberes, en la que el diálogo entre diferentes racionalidades y experiencias favorezca procesos más justos de construcción de conocimiento.

Picco, Alfonso y Ciafardo (2009) retoman, en el libro “Extensión y formación de formadores: concepciones, prácticas y procesos” compilado por la autora M. Raquel Coscarelli, la idea que la extensión universitaria constituye un espacio de producción colectiva de conocimiento, en el que los saberes académicos se encuentran con los saberes populares en una relación de diálogo y mutuo reconocimiento. Más que una práctica de transferencia, la extensión es entendida como una forma de intervención crítica y transformadora, que interpela a la universidad en su función social y pedagógica. De este modo, la extensión se convierte en un ámbito donde los actores universitarios y comunitarios se forman y transforman simultáneamente, configurando un proceso educativo que trasciende los límites institucionales y promueve la construcción de ciudadanía y justicia social.

Reyna, Theiler y Angeloni (2023) analizaron cómo se articulan las funciones sustantivas de la universidad en el contexto de la UNL, a partir de un estudio exploratorio sobre prácticas institucionales. A su vez, el documento del *Plan Estratégico Institucional 2010–2019* de la UNL posicionó a la extensión universitaria como una función sustantiva, promoviendo su integración con la docencia y la investigación. Este mismo destaca la importancia de vincular la universidad con el territorio, fortaleciendo el compromiso social, la participación activa y el desarrollo local.

2.1.1 Dimensiones de la Extensión Universitaria

Se presentan a continuación las dimensiones más importantes que se encuentran presentes en la extensión universitaria, las que le confieren una singular riqueza conceptual y que han permitido su revalorización y resignificación en las últimas décadas en las universidades latinoamericanas y caribeñas.

- *Dimensión social y política:* La universidad no puede mantenerse ajena a los procesos sociales que atraviesan a las comunidades. La extensión, en este sentido, es una forma concreta de asumir el compromiso social de la universidad, mediante una participación activa en los territorios y un trabajo conjunto con los actores sociales. Desde esta perspectiva, la EU se convierte en una herramienta de intervención que busca no solo diagnosticar problemáticas, sino contribuir a su transformación desde una lógica de justicia social (Pérez Lindo, 2007).

En este espacio de intervención social, como plantea Menéndez (2013), la acción de extensión intenta provocar una transformación frente a una problemática que debe ser asumida por todos los actores participantes, a la hora de definir una práctica o proyecto de extensión en un espacio social determinado, deberíamos

preguntarnos por el conocimiento que tenemos de ese lugar, sobre sus problemáticas más importantes, sus recursos y potencialidades, sus conflictos e intereses, sobre todos sus actores internos o todos aquellos agentes externos que inciden o pueden incidir en ese territorio.

En este sentido, es importante destacar la pertinencia de cada proyecto de extensión entendiendo a la misma como la congruencia entre los objetivos del proyecto y las necesidades identificadas de la comunidad, así como los intereses de los actores e Instituciones involucrados, en otras palabras, analizar si existe consenso social. (Menéndez, s.f.).

- *Dimensión epistémica:* La extensión también tiene un carácter epistémico, ya que constituye un espacio de producción de conocimientos. Este aspecto desafía la idea tradicional de que el conocimiento se produce exclusivamente dentro de la universidad, proponiendo en cambio un enfoque que reconoce la capacidad de las comunidades para generar saberes válidos. En este marco, la extensión contribuye a ampliar las fronteras del conocimiento, al integrar experiencias, lenguajes y prácticas provenientes de contextos no académicos (Sousa Santos, 2009).
- *Dimensión Comunicacional:* Cuando hablamos del carácter discursivo de la extensión nos referimos a la comunicación en términos de diálogo, y construcción mutua entre los agentes participantes. Para Freire la relación entre comunicación, educación y sociedad humana es de total implicación, desde esta perspectiva la extensión pone en juego en el medio social donde se desarrolla, los saberes y conocimientos de todos. A partir de allí, se busca su problematización en la realidad concreta en la que dichos conocimientos circulan y/o se generan y sobre la que inciden para comprender definir y transformar la realidad promoviendo la reflexión (Menéndez, 2013). El diálogo, para Freire, es un fenómeno humano y revela la palabra; ésta como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, e impone buscar su esencia: acción y reflexión, en tal forma solidaria y en interacción radical. De acuerdo a la opinión de Freire, el diálogo implica este pensar crítico. Sin diálogo no hay comunicación (verdadera) y sin ésta no hay educación (verdadera) (Freire, 1980, 1985). En este recorrido efectuado, se puede concebir a la extensión no como transmisión, entrega, donación, invasión cultural o manipulación, sino como una práctica de la libertad donde predomina el diálogo, la comunicación, la participación, el respeto, entre dos contextos (universidad - sociedad) con “textos” distintos pero que son vividos, leídos e interpretados por las mismas personas.
- *Dimensión pedagógica:* Una de las principales fortalezas de la EU es su potencial formativo. Al articular el conocimiento teórico con la experiencia práctica, la extensión se convierte en un espacio pedagógico en el que se desarrollan

capacidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la empatía y la resolución de problemas complejos. Estas experiencias enriquecen la formación de grado al permitir una comprensión más integral de la realidad y del rol profesional (Neufeld, 2011).

Menéndez (2013) considera que la intervención académica, en los distintos espacios microsociales, brindan nuevos y profundos elementos de estudio que, sin lugar a dudas, enriquecen los procesos de enseñanza. En el mismo sentido, Rafaghelli entiende que el sentido pedagógico de la extensión, en el contexto actual, nos lleva a descubrir nuevos escenarios donde deberíamos repensar las propuestas pedagógicas, propuestas pedagógicas comprometidas con la pluralidad de los contextos donde educando/educadores se apasionen por el aprendizaje, se emocionen ante la posibilidad que el entorno le brinda (Rafaghelli, 2013). Del mismo modo la autora plantea la necesidad de promover espacios curriculares flexibles y abiertos que favorezcan aprendizajes situados a fin de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales.

- *Dimensión institucional:* supone avanzar en políticas universitarias que promuevan su integración curricular, su evaluación y su financiamiento. Unos de los postulados manifiesto por los estudiantes en la Reforma Universitaria de 1918, destaca “Vincular la Universidad al Pueblo”, de allí la tarea de lograr actividades o prácticas extramuros o de Extensión Universitaria. Este modelo de universidad se caracterizó por definir el concepto de extensión asociado a la función social de la universidad, a la proyección al pueblo de la cultura universitaria y a la atención a los problemas nacionales, así como la definición de una universidad con autonomía, gobernada democráticamente, con docencia libre, con ingreso irrestricto y asistencia social al estudiante (Menéndez, s.f.).

En el Estatuto de la UNL, aprobado por Res. N° 480/2013 del Ministerio de Educación, en el Título V, Capítulo 3 “De la Extensión Universitaria”, se describe el compromiso de la universidad con el medio social, productivo y cultural promoviendo a través de programas y proyectos acciones con el medio social para mejorar la calidad de vida (Res. C.S. n° 169/200, UNL).

2.1.2. La extensión como práctica pedagógica y formativa

Uno de los ejes más relevantes del enfoque contemporáneo de la extensión universitaria es su dimensión formativa. En lugar de concebirla como una actividad separada del proceso educativo, la extensión es entendida como parte constitutiva de la formación

universitaria, en tanto posibilita experiencias significativas de aprendizaje en contextos reales.

Según Picco, Alfonso y Ciafardo (2009), la extensión universitaria es comprendida como una práctica social, pedagógica y formativa que trasciende la mera transferencia de conocimientos. Las autoras, docentes-investigadoras-extensionistas, sostienen que la extensión se configura en el vínculo dialógico entre la universidad y la sociedad, donde el aprendizaje se construye de manera colectiva y situada. En este marco, destacan su potencial transformador, al propiciar procesos de reflexión y acción que interpelan tanto a los sujetos universitarios como a las comunidades con las que se vinculan. Desde esta mirada, la extensión se presenta como un espacio de formación de formadores, en el que se integran docencia, investigación y compromiso social, promoviendo la construcción de saberes compartidos y la formación de sujetos críticos capaces de transformar su realidad.

Tal como señala Rafaghelli (2017) hablar de experiencias y de realidades como núcleos centrales de la EU, lleva a analizar la misma como parte constitutiva y fundamental de la práctica educativa. Esto posibilita que se establezca una relación dialéctica entre pensamiento y contexto y que se desplace, aunque sea sólo por un momento, la idea de que los contenidos disciplinares se ofrecen sólo en el espacio físico del aula.

Desde una mirada pedagógica, la extensión se inscribe en un modelo educativo centrado en el sujeto, en el territorio y en la construcción colectiva del conocimiento. Freire (1970) propone una pedagogía del oprimido que cuestiona la verticalidad del saber y promueve una relación horizontal entre educador y educando. La extensión, al propiciar el trabajo en territorio, permite aplicar esta lógica pedagógica en escenarios concretos, donde estudiantes, docentes y comunidades comparten saberes y prácticas en un proceso de mutua transformación.

Edelstein (2011) trabaja la idea de *construcción metodológica* para subrayar que toda práctica de enseñanza implica una tarea de elaboración situada y no la mera aplicación de técnicas universales. La autora sostiene que la enseñanza se reinventa en cada experiencia, ya que se configura en función de los sujetos que participan, las condiciones institucionales, las tradiciones disciplinares y las particularidades de los contextos. Aplicado a la extensión universitaria, este enfoque permite comprender que los proyectos extensionistas no siguen un esquema rígido, sino que se diseñan y rediseñan a medida que se despliegan, en interacción con las realidades sociales con las que buscan dialogar. De allí que la categoría de construcción metodológica resulte

especialmente valiosa para pensar la extensión como un proceso pedagógico dinámico, abierto y profundamente situado.

La participación en experiencias extensionistas permite desarrollar capacidades que van más allá de los saberes disciplinares, promoviendo habilidades para el trabajo colectivo, la reflexión crítica y la intervención situada. En esta línea, Longo (2014) sostiene que la extensión universitaria posibilita procesos formativos que integran conocimientos académicos con saberes sociales, en escenarios reales marcados por la complejidad y el conflicto. Esta articulación potencia la construcción de aprendizajes significativos y éticamente comprometidos, al tiempo que fortalece el vínculo entre universidad y comunidad. Lejos de concebirse como un complemento, la extensión se presenta como un componente esencial de la formación profesional y ciudadana.

2.2 CONFIGURACIONES DE LOS PROYECTOS Y PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN (PPE)

La extensión universitaria se configura como una función sustantiva de las universidades, vinculada intrínsecamente a las actividades de docencia e investigación. Esta función es transversal a la formación académica de los estudiantes, ya que permite que la universidad interactúe directamente con las comunidades y transforme las problemáticas sociales mediante proyectos y prácticas orientadas a la acción social y la transformación comunitaria (Pérez Lindo, 2007). La extensión universitaria se organiza en torno a diferentes modalidades de proyectos que abordan distintas necesidades sociales y educativas, y que contribuyen al desarrollo local, regional y global.

En el marco del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPE), la Universidad Nacional del Litoral (UNL) establece una organización que articula la labor académica con las problemáticas del medio social. Este sistema comprende diversos dispositivos con alcances diferenciados, cuyo propósito es vincular a los equipos universitarios con actores sociales, organizaciones e instituciones públicas en torno a temáticas relevantes para la región, con el objetivo de contribuir al desarrollo territorial, la inclusión social y el bienestar colectivo.

Los PPE se configuran como unidades autónomas de intervención que articulan conocimientos académicos y saberes territoriales, promoviendo una participación activa y dialógica entre universidad y comunidad. Estos dispositivos suponen metodologías participativas e interdisciplinarias, permitiendo identificar demandas sociales, formular acciones concretas y producir nuevos conocimientos en estrecha relación con las políticas públicas (Universidad Nacional del Litoral, 2019).

Por su parte, Edith Litwin (1997) desarrolla la noción de *configuraciones didácticas* con el propósito de mostrar la complejidad inherente a todo acto de enseñanza. Esta categoría alude a las múltiples dimensiones -relacionales, institucionales, disciplinarias, tecnológicas- que se entrelazan en cada situación educativa y que no pueden reducirse a un único modelo pedagógico. Desde esta perspectiva, los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE) pueden analizarse como configuraciones didácticas en las que se entrecruzan saberes académicos y saberes sociales, así como actores diversos que co-construyen los procesos formativos. En este sentido, la categoría ayuda a reconocer que los PPE no son dispositivos fijos, sino entramados pedagógicos que se redefinen de acuerdo con los territorios y con las condiciones históricas en las que se desarrollan. Es crucial comprender las modalidades de los PPE, ya que permiten clasificar y contextualizar las diversas formas en que se implementan y gestionan las iniciativas extensionistas dentro de las universidades (Universidad Nacional del Litoral, 2019).

2.2.1 Modalidades de los PPE en el ámbito universitario de la UNL

El reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPE), con modificaciones propuestas por la Secretaría de Extensión Social y Cultural aprobado por Res. C.S. N° 192/06 de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), como se mencionó, describe el compromiso de la universidad con el medio social, productivo y cultural el cual se promueve a través de programas, proyectos y acciones con el medio social para mejorar la calidad de vida de la población (Universidad Nacional del Litoral, 2019).

Este reglamento detalla “Los Proyectos y prácticas de Extensión se conforman como un modo más de articulación e integración de la Universidad con el medio social contribuyendo a la promoción del desarrollo local y regional y a la mejora de la calidad de vida de la población. Son unidades autónomas de acción que deberán estar relacionados a Programas de Extensión. Cuentan con la asignación de recursos humanos, materiales y financieros para la ejecución de un conjunto de actividades interrelacionadas necesarias para el logro de objetivos específicos en un área determinada” (Art. 9- Res CS N°16/19). Los proyectos de extensión pueden formularse de acuerdo a las siguientes modalidades:

Los proyectos de extensión pueden formularse de acuerdo a las siguientes modalidades:

1. *Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS)*, tiene como finalidad principal promover la expansión de las capacidades sociales, el mejoramiento de la calidad de vida de la población objetivo y el impacto de las acciones del entorno (Res CS N°16/19).
2. *Proyecto de Extensión de Interés Institucional (PEII)*, tiene como objetivo formular propuestas de soluciones frente a las diferentes problemáticas sociales percibidas o ante demandas concretas de organizaciones quienes deberán expresar un explícito interés para llevar adelante acciones conjuntas (Res CS N°16/19).
3. *Acciones de extensión en territorio (AET)*, están centradas en acciones de formación de agentes multiplicadores en la comunidad interviniente, de modo de generar recursos humanos capacitados en estrategias de acción en los sectores donde interactúan (Res CS N°16/19).
4. *Proyectos de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)*, tiene por objetivo integrar las acciones de extensión al proceso de enseñanza, debe posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos de los programas curriculares en situación de contexto real e iniciar la formación de los estudiantes a partir de la identificación de una situación-problema (Res CS N°16/19).

Cada uno de estos formatos responde a criterios específicos de evaluación, requisitos de presentación y plazos de ejecución definidos institucionalmente. A su vez, las prácticas de extensión tienen un rol pedagógico estratégico, ya que potencian el aprendizaje situado y fomentan la construcción de una ciudadanía comprometida desde la formación universitaria.

En este sentido, la UNL concibe la extensión no solo como un servicio o transferencia de conocimientos, sino como un proceso transformador, bidireccional y crítico, que fortalece el vínculo entre universidad y sociedad, promoviendo la democratización del saber y el compromiso social universitario (Universidad Nacional del Litoral, 2019).

2.2.2 Evaluación, sostenibilidad y sistematización de los proyectos

Una de las dimensiones clave de los proyectos de extensión universitaria es la evaluación, ya que permite medir su impacto en la comunidad y en los estudiantes, y asegura que los objetivos planteados en las fases iniciales se estén cumpliendo de manera efectiva. La evaluación no solo se entiende como un proceso de control, sino como una herramienta de aprendizaje que permite mejorar continuamente los proyectos y adaptarlos a las necesidades cambiantes de la comunidad (Jara, 2004; Pérez Lindo, 2007)

Jara (2004) destaca que, para lograr una evaluación efectiva, es necesario adoptar enfoques participativos que involucren a todos los actores en el proceso de medición del impacto de los proyectos. Por tanto, la evaluación participativa permite que los beneficiarios directos de los proyectos, junto con los estudiantes y docentes, aporten su visión sobre los resultados obtenidos, lo que fomenta una mayor sensibilidad social y compromiso ético con la comunidad.

La sostenibilidad de los proyectos de extensión universitaria no puede pensarse únicamente en términos de financiamiento o duración institucional, sino que debe abordarse como la capacidad de generar transformaciones significativas y perdurables en los territorios. Esto implica fortalecer procesos de construcción colectiva, promover el protagonismo de los actores sociales y garantizar mecanismos que permitan la apropiación comunitaria de las acciones. Según Lértora, Villarreal y Santarelli (2020), el desafío no radica solo en desarrollar intervenciones eficaces, sino en avanzar hacia formas de institucionalización flexible que reconozcan la diversidad de los contextos y sostengan los vínculos más allá de los tiempos formales del proyecto. En este sentido, la evaluación y la sistematización se vuelven claves para recuperar aprendizajes, revisar sentidos y orientar la continuidad de las prácticas extensionistas desde una perspectiva transformadora.

La sistematización de los proyectos extensionistas se refiere al proceso de organizar y documentar las experiencias, resultados y lecciones aprendidas durante la implementación de un proyecto. Este proceso permite no solo conocer el impacto del proyecto, sino también compartir el conocimiento generado con otras universidades, comunidades y actores sociales. La sistematización se ha convertido en una práctica clave dentro de los proyectos de extensión en las universidades latinoamericanas, ya que facilita la replicación de buenas prácticas y el aprendizaje colectivo (Pérez Lindo, 2007).

2.3 RECORRIDO HISTORICO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNL Y EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN NUTRICIÓN.

La UNL posee un amplio recorrido en materia de extensión, con profundas raíces en los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. En efecto, la Universidad fue creada en 1919 bajo un ideario democratizador y crítico, donde la extensión se entendió desde el inicio como sinónimo de compromiso social, inclusión y diálogo con la sociedad (Menéndez & Tarabella, 2016)

En este marco, la extensión se configuró como una puerta de entrada al trabajo con el territorio y con diversos actores sociales, inscribiéndose ya en el primer Estatuto de la UNL como función sustantiva junto con la docencia y la investigación.

Durante las últimas décadas, la institución ha transitado un proceso de consolidación y jerarquización de la extensión. En los años 2000, las jornadas nacionales y regionales de extensión y la creación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) favorecieron un escenario de integración y visibilidad de las prácticas extensionistas (Castro, 2015). En este período, la UNL también avanzó en la creación de un Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión (SIPPE) y en la conformación de Centros de Extensión Comunitaria en distintos barrios de la ciudad, con el propósito de sostener vínculos estables con las comunidades y territorializar la función universitaria

En paralelo, desde 2007 la universidad institucionalizó la incorporación curricular de las prácticas de extensión, conocidas como Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), que buscan integrar la formación académica con la intervención en contextos reales (Menéndez & Tarabella, 2016).

En esta misma línea, Coscarelli y Picco (2009) proponen el concepto de *protocurrículum* para analizar la extensión universitaria como un espacio de construcción de sentidos y significados. Los proyectos de extensión no se limitan a implementar contenidos predefinidos, sino que generan nuevos saberes a través de la interacción entre los actores involucrados. De este modo, funcionan como un *protocurrículum* al ofrecer experiencias educativas que permiten a los participantes construir y reconstruir conocimientos en función de sus contextos y necesidades.

La innovación de la incorporación curricular de las PEEE en la UNL en las carreras de grado permite, entonces, articular más estrechamente docencia y extensión, recuperando en los estudiantes la posibilidad de aprender a partir de experiencias concretas y de convertirse en protagonistas en la construcción del conocimiento (Coscarelli & Picco, 2009).

Estos avances dieron forma a un modelo institucional que entiende la extensión como una práctica de transformación social y como función esencial de la UNL, reconocida en su Estatuto y en los planes de desarrollo institucional. Así, la universidad promueve activamente la apropiación social del conocimiento, el diálogo de saberes y la democratización del capital cultural, reforzando su compromiso con la inclusión y la cohesión social (Menéndez & Tarabella, 2016; Castro, 2015).

2.3.1 Carrera de Licenciatura en Nutrición: creación y plan de estudios.

En el año 2003 se eleva el proyecto de Creación de la Carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) en el ámbito de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), con el fin de dar respuestas a “demandas del medio sociocultural que han sido formuladas desde hace ya unos años”, aprobada por Resolución Ministerial N° 0752/04 ST del Ministerio de Educación de la Nación en 2004, ingresando la primera cohorte al año siguiente. Se destaca que actualmente es la carrera de más reciente creación y la de mayor número de estudiantes ingresantes en esta unidad académica. En este último tiempo se espera la pronta acreditación de la misma por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), como organismo que dará un marco regulatorio a dicha carrera.

El currículum de la misma consta de dos ciclos: el ciclo inicial y el ciclo superior, ambos con una dinámica diferente que hacen al desarrollo del futuro profesional de la Nutrición. En el primer parte (ciclo inicial) se vislumbra un marcado énfasis en la promoción y conocimiento de materias de base (química, biología, matemática, estadística, física general y termodinámica y fisicoquímica biológica) y luego, el ciclo superior se compone de los cuerpos de conocimientos básicos fundamentales sobre los que se definen el perfil y los alcances del título. Se desprende y se deja de manifiesto una formación enfocada en la investigación, en la clínica de la Nutrición y dirigida al perfil, objetivos y alcances del título que se proponen en este diseño curricular.

El ciclo inicial de la carrera de LN presenta una fuerte impronta vinculada a la investigación y al desarrollo de las Ciencias Experimentales, vinculada estrechamente con asignaturas de la carrera de Bioquímica.

Según manifiesta la Resolución Ministerial N° 0752/2004 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004), el plan de estudios de la LN de la FBCB es de tipo lineal. El mismo consta de un ciclo inicial que brinda conocimientos provenientes de las ciencias básicas y de las áreas de formación social y humanística, desarrollándose en cuatro cuatrimestres. El ciclo inicial se complementa con un ciclo superior de seis cuatrimestres que posibilita la profundización de los conocimientos en áreas específicas dentro de la nutrición, que define el perfil y el alcance del título.

El actual plan de estudios comprende 36 asignaturas obligatorias con sus respectivas correlatividades (ANEXO 1) y 300 horas de práctica profesional. También es necesario acreditar 300 horas en asignaturas optativas/electivas, siendo no menos de 90 horas las correspondientes a asignaturas electivas y 180 horas en asignaturas optativas. Además, la aprobación de inglés es un requisito necesario (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004).

El ciclo Inicial de la carrera de LN tiene por objetivo proveer una firme base en química, biología, matemática, estadística, física general y termodinámica y fisicoquímica biológica, sobre la que se apoya el ciclo superior. Simultáneamente se dictan los contenidos de psicología general, socio-antropología, fundamentos de alimentación y nutrición, y de anatomía e histología especialmente orientados al estudio aparato digestivo en profundidad. Durante el mismo se dictan las asignaturas obligatorias y se introducen las optativas/electivas, las que brindan al estudiante la posibilidad de ser partícipe activo en la elaboración, dentro de límites determinados, de su propio trayecto académico y de concretar su preferencia por determinadas áreas disciplinares.

2.3.2 Extensión universitaria en la carrera de Licenciatura en Nutrición

La extensión universitaria en la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) de la FBCB-UNL se ha consolidado como un componente clave para la formación integral de los futuros profesionales, permitiendo articular los contenidos académicos con problemáticas concretas del territorio. A través de dispositivos como los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE), se ha promovido la vinculación entre universidad y comunidad desde una perspectiva crítica y participativa, que contribuye tanto al aprendizaje significativo como a la transformación social.

En particular, los proyectos relacionados con salud, nutrición y alimentación que se desarrollan desde la carrera de LN de la FBCB han tenido como finalidad la incorporación de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN), mediante procesos de intercambio de conocimientos, actitudes y valores tendientes a crear en los individuos hábitos saludables y favorecer la mejora en la calidad de vida. La práctica extensionista, más allá de no ser obligatoria su integración en los planes curriculares la planificación académica de las asignaturas, se destaca que la misma se ha posicionado en la FBCB, y específicamente en la LN, como un pilar fundamental tanto para la formación de futuros profesionales como para el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad.

En la actualidad se reconoce que la EAN debe promover una participación activa tanto del educador como del educando, priorizando procesos de construcción conjunta del conocimiento. 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).

En este sentido, la EAN se ha convertido en un eje central en la formación de profesionales en Nutrición, con un enfoque no sólo centrado en la promoción de una alimentación saludable, sino también en la construcción de prácticas alimentarias sostenibles y culturalmente apropiadas (Longo, 2014). Esta visión dialoga con los principios de la EU, orientados a fortalecer los vínculos entre la universidad y la comunidad mediante proyectos que aborden necesidades sociales reales, generando aprendizajes recíprocos y transformaciones colectivas (Menéndez, 2013).

En la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL, la EAN ha sido incorporada en una amplia variedad de PPE. Esta integración ha permitido que estudiantes y docentes interactúen con comunidades y actores territoriales, fortaleciendo sus competencias profesionales en escenarios reales, así como su compromiso con la salud colectiva y la justicia social (De Angelis et al., 2023).

Desde la creación de la carrera en 2004 y el inicio de su primera cohorte en 2005, se buscó integrar la extensión como una dimensión sustantiva de la formación. Un punto de inflexión lo constituyó la incorporación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), implementadas en la UNL desde 2007 e incorporadas en la FBCB en 2014 dentro de algunos espacios curriculares de asignaturas y equipos docentes conformes con dicha incorporación e integración (Pennisi et al., 2023). Estas prácticas habilitaron que las asignaturas, tanto del plan curricular obligatorio como las optativas, presentaran proyectos que articularan sus contenidos con problemáticas sociales reales, favoreciendo la construcción de conocimientos situados y el diálogo de saberes con la comunidad.

En el caso de la LN, un estudio evidenció que entre 2017 y 2019 se desarrollaron 22 propuestas de PEEE, con la participación de 790 estudiantes y 102 docentes, lo que muestra la fuerte inserción de la carrera en este dispositivo (Pennisi et al., 2023). Las instituciones educativas fueron el ámbito privilegiado para la implementación de estas prácticas, seguidas de centros de salud y organizaciones sociales. Asignaturas como Práctica Profesional (quinto año) y optativas como Seguridad, Soberanía y Sustentabilidad Alimentaria se destacaron por la cantidad de propuestas generadas. Estos resultados evidencian un impacto positivo en el desarrollo técnico, académico y personal de los estudiantes, quienes valoraron especialmente la posibilidad de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, fortalecer competencias comunicacionales, asumir compromisos éticos y desarrollar actitudes de escucha y trabajo colaborativo (Pennisi et al., 2023).

Otro ejemplo significativo de integración de PPE, fue el proyecto "Entornos saludables: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria de Santa Fe", desarrollado en colaboración con la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3023 "Prof. Juan Mantovani". Este proyecto permitió la implementación de talleres de EAN con adolescentes, promoviendo la construcción colaborativa de materiales artísticos que reflejaron sus percepciones y conocimientos sobre hábitos alimentarios saludables. La experiencia evidenció la importancia de la participación activa de los destinatarios en el proceso educativo, fortaleciendo la apropiación de los contenidos y favoreciendo la sostenibilidad de los cambios promovidos (Gigliotti et al., 2023).

De esta forma, se destacan PPE orientados a la promoción de entornos escolares saludables, la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles, el abordaje de la alimentación en contextos deportivos adolescentes, entre otros temas de interés y estudio (Ortigoza et al., 2023; Paredes et al., 2021). Estas experiencias consolidan la EAN como un eje transversal en la formación y la práctica extensionista, integrando el enfoque de derechos, la perspectiva de salud colectiva y la construcción de ciudadanía.

Estas iniciativas y la EU en la carrera de LN reflejan, por un lado, el compromiso de la carrera y de la facultad de incorporar una formación integral que articula la teoría con la práctica, la academia con la comunidad y el conocimiento científico con los saberes locales; y por otro lado, permite formar profesionales críticos y comprometidos socialmente, al tiempo que aporta a la transformación de realidades locales vinculadas a la alimentación, la nutrición y la salud.

2.4 EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y PANDEMIA: ESTRATEGIAS DE RECONFIGURACION

Durante el año 2020 los formatos habituales en educación y en EU se vieron trastocados a consecuencia de la pandemia mundial por SARs-COV2. Esta emergencia sanitaria instó a las Universidades a repensar sus funciones sustantivas en materia de docencia, investigación y extensión. Dichas reformulaciones producto de estos años de intervenciones virtuales, han llevado a revisar conceptos y teorizaciones sobre lo que circunda a la educación y por tanto a la EU.

Ante este escenario, las universidades implementaron diversas estrategias para garantizar la continuidad de la extensión universitaria. Estas incluyeron la adaptación de los proyectos a formatos virtuales, el fortalecimiento de las redes de colaboración con actores sociales y la reorientación de los objetivos para responder a las nuevas necesidades emergentes (Britto et al., 2022).

Las estrategias implementadas combinaron creatividad, voluntad institucional y adaptación. Tal como detallan Fagotti Kucharski et al. (2022), se promovieron espacios de formación, se reconfiguraron los vínculos con organizaciones sociales y se diseñaron nuevas formas de intervención virtual que, aunque limitadas en su alcance físico, mantuvieron activa la función social de la universidad. Aranguren (2019) aporta que esta adaptación no significó una ruptura con la territorialidad, sino una expansión de sus sentidos a través de la simbolización y las nuevas mediaciones digitales.

En el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se evidenció una reconfiguración de la extensión, caracterizada por la combinación de actividades presenciales y virtuales, la priorización de temáticas relacionadas con la salud y el bienestar, y la búsqueda de nuevas formas de participación comunitaria (Fagotti Kucharski et al., 2022). Estas experiencias reflejan la capacidad de adaptación y resiliencia de la extensión universitaria frente a contextos adversos.

En este marco, los procesos de curricularización de la extensión, como desarrollaron Boffelli et al. (2020), adquirieron un nuevo valor, ya que permitieron integrar la extensión a los trayectos formativos, incluso en entornos virtuales. La incorporación de estos proyectos dentro de las asignaturas facilitó la continuidad de las acciones, y también promovió el involucramiento activo del estudiantado, manteniendo viva la dimensión transformadora de la universidad pública.

Así, la reconfiguración de la extensión no fue solo una respuesta coyuntural, sino una oportunidad para revisar críticamente sus fundamentos, avanzar en prácticas más inclusivas y explorar nuevos territorios simbólicos, afectivos y digitales.

2.4.1 Impacto del COVID-19 en la universidad y en los procesos formativos

La pandemia de COVID-19 provocó una transformación profunda en las universidades, alterando sus funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión. En particular, los procesos formativos se vieron afectados por la necesidad de adaptarse a modalidades virtuales, lo que implicó desafíos tecnológicos, pedagógicos y sociales (Fagotti Kucharski et al., 2022). La transición abrupta a la educación a distancia evidenció desigualdades en el acceso a recursos digitales y en la preparación de docentes y estudiantes para este nuevo contexto (Marquina & Chiroleu, 2015).

En el ámbito de la extensión universitaria, la pandemia obligó a repensar las formas de vinculación con la comunidad. Las actividades presenciales fueron suspendidas, y se

recurrió a plataformas digitales para mantener el contacto y continuar con los proyectos extensionistas. Sin embargo, esta virtualización presentó limitaciones, especialmente en territorios con escaso acceso a tecnologías, lo que afectó la equidad en la participación y el impacto de las acciones extensionistas (Paredes Brítez, 2022).

En este escenario, las prácticas pedagógicas tuvieron que reinventarse, apelando a enfoques más flexibles, contextualizados y centrados en la experiencia del estudiante. Asimismo, la enseñanza universitaria debió incorporar una lógica más dialógica e integradora, recuperando el valor del territorio como espacio de construcción de saberes en interacción con la comunidad. Esto generó oportunidades para fortalecer enfoques pedagógicos vinculados a la educación popular, la interdisciplinariedad y el aprendizaje situado, todos elementos clave de la extensión crítica (Erreguerena, 2023; Fagotti Kucharski et al, 2022).

2.4.2 Incorporación de recursos, herramientas, estrategias y/o actividades digitales en los PPE

La pandemia de COVID-19 obligó a las universidades a replantear sus acciones e intervenciones en lo que respecta a la extensión universitaria, incorporando herramientas, recursos, estrategias y/o actividades digitales para mantener el vínculo con la comunidad. Esta transformación digital permitió la continuidad de los proyectos extensionistas, adaptándolos a las nuevas realidades impuestas por el confinamiento (Korstanje & Filippi, 2022).

Para enriquecer el análisis resulta fundamental diferenciar conceptualmente los elementos que componen la acción pedagógica anteriormente mencionados, como ser: recursos, herramientas, estrategias y actividades:

- Los *recursos* según Litwin (1997) son parte de las "configuraciones didácticas", elementos que permiten sostener y dar coherencia a las estrategias y actividades en contextos específicos. Por otra parte, Edelstein (2011) expresa que es todo aquello que el docente organiza y selecciona para posibilitar la mediación pedagógica. Su uso implica reflexión crítica sobre la pertinencia y adecuación al contexto y a los estudiantes.
- Las *herramientas*, siguiendo a Edelstein (2011), habilitan la acción pedagógica, incluyen técnicas, metodologías y dispositivos didácticos que permiten transformar los recursos en experiencias de aprendizaje. Por su parte, Litwin (1997) las ubica dentro de las configuraciones didácticas como mediadores de

la acción pedagógica, articulando los objetivos, las estrategias y los recursos disponibles.

- *Las estrategias* educativas es el “cómo enseñar”, es decir, cómo se organiza la interacción con los estudiantes para favorecer la construcción del conocimiento (Edelstein, 2011). Díaz Barriga y Hernández (2010) definen las estrategias como procedimientos planeados y flexibles, que orientan la mediación pedagógica en función de los objetivos, el contexto y las características del alumnado.
- Las *actividades* constituyen la expresión práctica de la planificación, y su diseño debe considerar la participación activa de los estudiantes y la contextualización de los contenidos (Edelstein, 2011). En tanto Litwin (1997) menciona q las actividades forman parte de las configuraciones didácticas, reflejando cómo se articula teoría, práctica y mediación.

Esta diferenciación de acuerdo con los distintos autores citados permite comprender cómo los PPE combinan estos elementos de manera creativa y situada, mostrando cómo la Extensión Universitaria aporta enfoques innovadores a la enseñanza, favorece la participación activa de los estudiantes y propicia aprendizajes en diálogo con los saberes y necesidades de los territorios.

Reyna (2020) manifiesta que el contexto de pandemia ha puesto en jaque los modelos habituales de extensión en territorio y ha llevado a un replanteamiento desde lo político institucional para ampliar las miradas y generar así espacios virtuales con equipos de extensión y de gestión presentes, mediados por dispositivos tecnológicos que posibiliten encuentros con los actores sociales y la comunidad participante de cada PPE. El fortalecimiento de la EU con una mirada crítica y reflexiva ha puesto el foco en repensar, crear y recrear herramientas metodológicas y tecnológicas de planificación para el diseño y la construcción de los procesos de intervenciones sociales que permitan definir con mayor claridad cada una de las prácticas de extensión, con la capacidad de anticipar e identificar problemas, profundizando la participación, el diálogo y la construcción innovadora del conocimiento.

Entre las herramientas digitales más utilizadas se encontraron las plataformas de videoconferencia como Google Meet y Zoom, que facilitaron la realización de encuentros sincrónicos; Google Classroom y WhatsApp, que se emplearon para el seguimiento de actividades y la comunicación con los participantes; y Google Docs, que permitió la colaboración en documentos compartidos. Estas herramientas fueron valoradas positivamente por docentes y estudiantes, quienes destacaron su utilidad para la

comprensión y el seguimiento de las actividades propuestas (Cámara-Cuevas & Hernández-Palaceto, 2022).

Sin embargo, la implementación de estas herramientas también presentó desafíos, como la necesidad de capacitación docente en el uso de las tecnologías digitales, la adaptación de los contenidos a formatos virtuales y la garantía de acceso equitativo a los recursos tecnológicos por parte de todos los participantes (Acosta Fernández & Canese, 2025).

Es necesario entonces que la EU pueda aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías con el fin de multiplicar el alcance de las actividades y recursos disponibles por las mismas y ser un eje transformador de comunidades, tanto en el interior como en el exterior de las universidades. De esta forma se refuerza la interacción entre personas, el intercambio con otras instituciones, lo cual promueve un diálogo virtual que se caracteriza por la participación y el activismo y en este nuevo contexto sociocultural por el que “atraviesa” la humanidad, se define muy claramente el “cómo aprendemos” (socialmente) y “dónde aprendemos” (en red) (Camilo Parrón et al., 2021) (Enriquez & Gargiulo, 2014).

Durante el año 2020 los formatos habituales en educación y en EU se vieron trastocados a consecuencia de la pandemia mundial por SARs-COV2. Esta emergencia sanitaria instó a las Universidades a repensar sus funciones sustantivas en materia de docencia, investigación y extensión. Dichas reformulaciones producto de estos años de intervenciones virtuales, han llevado a revisar conceptos y teorizaciones sobre lo que circunda a la educación y por tanto a la EU.

La pandemia de COVID-19 provocó una transformación profunda en las universidades, alterando sus funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión. En particular, los procesos formativos se vieron afectados por la necesidad de adaptarse a modalidades virtuales, lo que implicó desafíos tecnológicos, pedagógicos y sociales (Fagotti Kucharski, et al., 2022). La transición abrupta a la educación a distancia evidenció desigualdades en el acceso a recursos digitales y en la preparación de docentes y estudiantes para este nuevo contexto (Marquina & Chiroleu, 2015).

En el ámbito de la extensión universitaria, la pandemia obligó a repensar las formas de vinculación con la comunidad. Las actividades presenciales fueron suspendidas, y se recurrió a plataformas digitales para mantener el contacto y continuar con los proyectos extensionistas. Sin embargo, esta virtualización presentó limitaciones, especialmente en

territorios con escaso acceso a tecnologías, lo que afectó la equidad en la participación y el impacto de las acciones extensionistas (Paredes Brítez, 2022).

En este escenario, las prácticas pedagógicas tuvieron que reinventarse, apelando a enfoques más flexibles, contextualizados y centrados en la experiencia del estudiante. Asimismo, la enseñanza universitaria debió incorporar una lógica más dialógica e integradora, recuperando el valor del territorio como espacio de construcción de saberes en interacción con la comunidad. Esto generó oportunidades para fortalecer enfoques pedagógicos vinculados a la educación popular, la interdisciplinariedad y el aprendizaje situado, todos elementos clave de la extensión crítica (Erreguerena, 2023; Fagotti Kucharski, Quiroga, & Giayetto, 2022).

2.5 TERRITORIO/TERRITORIALIDAD EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La territorialidad en extensión universitaria se refiere a la relación dinámica y recíproca entre la universidad y el territorio en el que está inserta, entendiendo el territorio no solo como un espacio físico, sino como un espacio socialmente construido, cargado de significados, prácticas y relaciones de poder (Fagotti Kucharski, Quiroga, & Giayetto, 2022). Esta perspectiva permite analizar cómo las acciones extensionistas pueden contribuir a la transformación del territorio, promoviendo el desarrollo local y la construcción de ciudadanía.

En este sentido, la extensión universitaria se configura como una herramienta de transformación social, que, a través de la articulación de saberes académicos y populares, busca incidir en las problemáticas locales y fortalecer los procesos de participación comunitaria (Menéndez, 2013). La territorialidad, entonces, se convierte en un concepto fundamental para entender las prácticas extensionistas, ya que permite visibilizar las dinámicas de poder, las identidades y los conflictos presentes en el territorio, y cómo estos influyen en las acciones de la universidad.

Tanto la perspectiva de Edelstein (2011) como la de Litwin (1997) dialogan de manera fértil con la categoría de territorialidades. La construcción metodológica enfatiza que las prácticas pedagógicas requieren diseñarse en relación con las condiciones concretas de los contextos, lo cual coincide con el reconocimiento de múltiples territorialidades que atraviesan los procesos extensionistas. A la vez, las configuraciones didácticas permiten entender que esas territorialidades no se limitan a un espacio físico, sino que constituyen entramados pedagógicos donde convergen actores, instituciones y tecnologías. En este marco, la EU puede pensarse como una práctica que articula construcción metodológica

y configuraciones didácticas para recrear, en cada territorio, modos de intervención pedagógica que son siempre únicos, situados y relacionales.

Por su parte, Arzeno (2018) hace referencia al “territorio de intervención” poniendo el énfasis en que es el territorio apropiado de las organizaciones sociales/instituciones con las que la universidad interactúa, por lo que la “extensión en el territorio” menciona, tiene que tener en cuenta las ideas, representaciones, objetivos, vivencias y disputas de esos actores, “aun cuando el objeto de la intervención/extensión no sea el espacio en sí”. De esta forma la autora conceptualiza: “podríamos decir que el concepto de territorio, dentro del campo de la extensión universitaria, aparece como el *-terreno de juego-*, allí donde la teoría se vuelve práctica, donde se produce el intercambio, el lugar donde la universidad se conecta de manera concreta con la realidad social para intervenir y en ese proceso generar nuevas formas de aprendizaje”.

Aranguren (2019) introdujo el concepto de “presencialidad simbólica” para describir cómo, incluso en contextos de distanciamiento físico, la universidad puede mantener una presencia significativa en el territorio a través de la virtualización de sus prácticas extensionistas. Esta noción permite repensar la territorialidad no sólo en términos de proximidad geográfica, sino también en términos de presencia simbólica y mediada tecnológicamente. Mientras que Paredes Brítez (2022) reflexiona sobre la “reingeniería de la extensión universitaria”, señalando que la pandemia de COVID-19 obligó a las universidades a replantear sus estrategias de vinculación territorial. La necesidad de adaptarse a nuevas realidades impuso desafíos y oportunidades para redefinir las prácticas extensionistas, promoviendo una extensión más flexible y adaptativa.

2.5.1 Pandemia y reconfiguración territorial

La pandemia de COVID-19 representó un desafío sin precedentes para las universidades, obligándolas a replantear sus funciones y estrategias, especialmente en lo que respecta a la EU. La necesidad de distanciamiento social y las restricciones de movilidad impusieron la suspensión de actividades presenciales, obligando a las universidades a buscar nuevas formas de vinculación con la comunidad.

En este contexto, la reconfiguración territorial de la extensión universitaria se manifestó en la transición del contacto físico al uso de herramientas digitales como medios de mediación. Esta transformación permitió mantener el vínculo con la comunidad, pero también evidenció desigualdades en el acceso a la tecnología y en las competencias digitales de los actores involucrados (Paredes Brítez, 2022).

Además, la virtualización de la extensión universitaria implicó una reconfiguración de las prácticas y estrategias, adaptándolas a las nuevas realidades impuestas por la pandemia. Esto incluyó la adaptación de los contenidos y metodologías a formatos digitales, la capacitación de docentes y estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas, y la búsqueda de nuevas formas de participación y colaboración con la comunidad (Fagotti Kucharski, Quiroga, & Giayetto, 2022).

En la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL, esta reconfiguración se evidenció en la adaptación de los PPE a entornos virtuales, utilizando herramientas digitales para mantener la interacción con las comunidades destinatarias. La Universidad Nacional del Litoral (2020) señaló que "el gran reto para la extensión universitaria es encontrar modos de trabajar en el territorio, es decir con las organizaciones y la comunidad, sin afectar la cuarentena" (pág. 6). Estas experiencias permitieron reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la virtualización de la extensión universitaria, abriendo nuevas perspectivas para su reconfiguración en el futuro (UNL, 2020).

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO



III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Metodológico

Se realizó un estudio de diseño cuali-cuantitativo, de corte transversal, descriptivo e interpretativo.

El ámbito espacial fue la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la UNL y se tomó como unidad de análisis a evaluadoras de PPE y docentes-extensionistas participantes de los diferentes PPE propuestos y llevados adelante durante los años 2020 y 2021 de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL. El grupo de estudio estuvo conformado por una muestra no aleatoria compuesta por docentes y por evaluadoras de PPE que brindaron su consentimiento para participar de la investigación. Se aseguró la confidencialidad en el manejo de todos los datos de los participantes, como también en cualquier otro trabajo realizado posteriormente. El muestreo de la presente investigación fue incidental y se elaboraron tablas para expresar los resultados.

En una primera instancia se realizó una caracterización de los PPE de acuerdo a los informes finales presentados. Los mismos fueron facilitados por la Dirección de Extensión de la FBCB- UNL.

En una segunda instancia se planificaron y diseñaron instrumentos (entrevistas semiestructuradas) que se aplicaron de forma personal (presencial y/o a través de plataformas digitales diversas) a personas claves que han sido parte de los equipos de extensión (docentes) de los diferentes PPE desarrollados y a evaluadoras de los mismos.

3.2 Instrumentos de recolección de información

3.2.1- *Documentos relevantes*: parte de la información que permitió el desarrollo de este trabajo de investigación fue obtenida por solicitud a través de una nota a la Dirección de Extensión Social de la FBCB- UNL, quien brindó documentos esenciales para poder relevar datos concretos de los PPE que se llevaron a cabo durante el 2020-2021. Los documentos proporcionados fueron informes finales de cada proyecto, resoluciones y listados de propuestas presentadas correspondientes al periodo de estudio (ANEXO 2). Se analizaron 8 informes finales pertenecientes a los distintos PPE de la carrera de Licenciatura en Nutrición correspondientes a las convocatorias y al periodo de estudio mencionado (11 propuestas totales, de las cuales 3 se sostuvieron presentando un solo informe para ambos periodos de tiempo).

3.2.2- *Entrevistas semiestructuradas*: las entrevistas semiestructuradas permiten obtener información valiosa a partir de preguntas abiertas dirigidas a los entrevistados.

Para llevarlas a cabo, el entrevistador cuenta con un guion que incluye los temas esenciales a tratar, aunque tiene la libertad de decidir el orden en que aborda cada uno y cómo formula las preguntas según lo considere oportuno. El guion es diseñado previamente, sustentado en la experiencia del entrevistador y una revisión de literatura relevante. Este se compone de preguntas abiertas, cuidadosamente seleccionadas para garantizar un desarrollo natural y sin interrupciones en la conversación. Durante la entrevista, el diálogo puede adaptarse libremente dentro del tema central. El entrevistador tiene la posibilidad de aclarar términos, pedir mayores explicaciones cuando algo no es claro o profundizar en ciertos aspectos de interés. Este enfoque flexible permite que cada entrevista tenga un estilo único y se enriquezca con la dinámica particular entre entrevistador y entrevistado (Tejero, 2021).

Se realizaron entrevistas a 8 docentes-extensionistas de la carrera de Licenciatura en Nutrición -todas pertenecientes al género femenino- quienes integraban los equipos extensionistas en el periodo en estudio. Las entrevistadas, formaron parte de equipos extensionistas de distintos PPE y que junto con los Informes finales de cada uno de sus proyectos fueron los elementos centrales analizados en este estudio. Algunos de estos PPE estuvieron enmarcados en asignaturas tales como: Educación para la Salud y Economía Familiar, Evaluación Nutricional, Psicología Aplicada, Práctica Profesional, Enfermedades Parasitarias transmitidas por alimentos y Alimentación Infantil.

Las entrevistas a las docentes y parte de los equipos de extensión fueron grabadas y transcritas para su sistematización y posterior análisis (ANEXO 3).

A su vez, se realizaron dos entrevistas a evaluadoras de PPE con el fin de profundizar el análisis (ANEXO 4). Una de ellas es actual Directora de Extensión y Coordinadora del Programa Integración de Funciones en la Secretaría de Extensión y Cultura (UNL) y la otra evaluadora, actualmente desvinculada profesionalmente de la UNL, al momento de la entrevista formaba parte del equipo docente extensionista de la carrera de LN y del Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la UNL.

3.3 Triangulación Metodológica

Dado el carácter cuali-cuantitativo del presente estudio, se recurrió a la triangulación metodológica como estrategia central para fortalecer la validez interna y la riqueza interpretativa de los hallazgos. Esta forma de triangulación consiste en la utilización combinada de enfoques y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas dentro de un mismo diseño de investigación, lo cual permite abordar el objeto de estudio desde distintas perspectivas y niveles de análisis (Denzin, 1978).

La triangulación metodológica fue particularmente relevante en este caso, ya que permitió contrastar y complementar la información obtenida a partir de instrumentos como entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Esta combinación de técnicas facilitó la obtención de datos tanto numéricos como narrativos, favoreciendo una comprensión más integral de las experiencias, percepciones y prácticas de las y los docentes-extensionistas y evaluadoras involucradas en los Proyectos de Práctica Educativa (PPE) desarrollados en la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL durante los años 2020 y 2021.

En línea con Flick (2018), esta estrategia permitió detectar convergencias, divergencias y matices entre las distintas fuentes de información, lo cual no sólo enriqueció la interpretación de los resultados, sino que también posibilitó una lectura más compleja de los procesos formativos y extensionistas analizados. Asimismo, se inscribe dentro de una lógica interpretativa que reconoce la imposibilidad de capturar fenómenos sociales en su totalidad a partir de un único método, como señala Patton (2015). La integración metodológica utilizada en este estudio, por tanto, no solo responde a una cuestión de rigor científico, sino que también es coherente con los objetivos del trabajo y con la naturaleza diversa del campo empírico abordado.

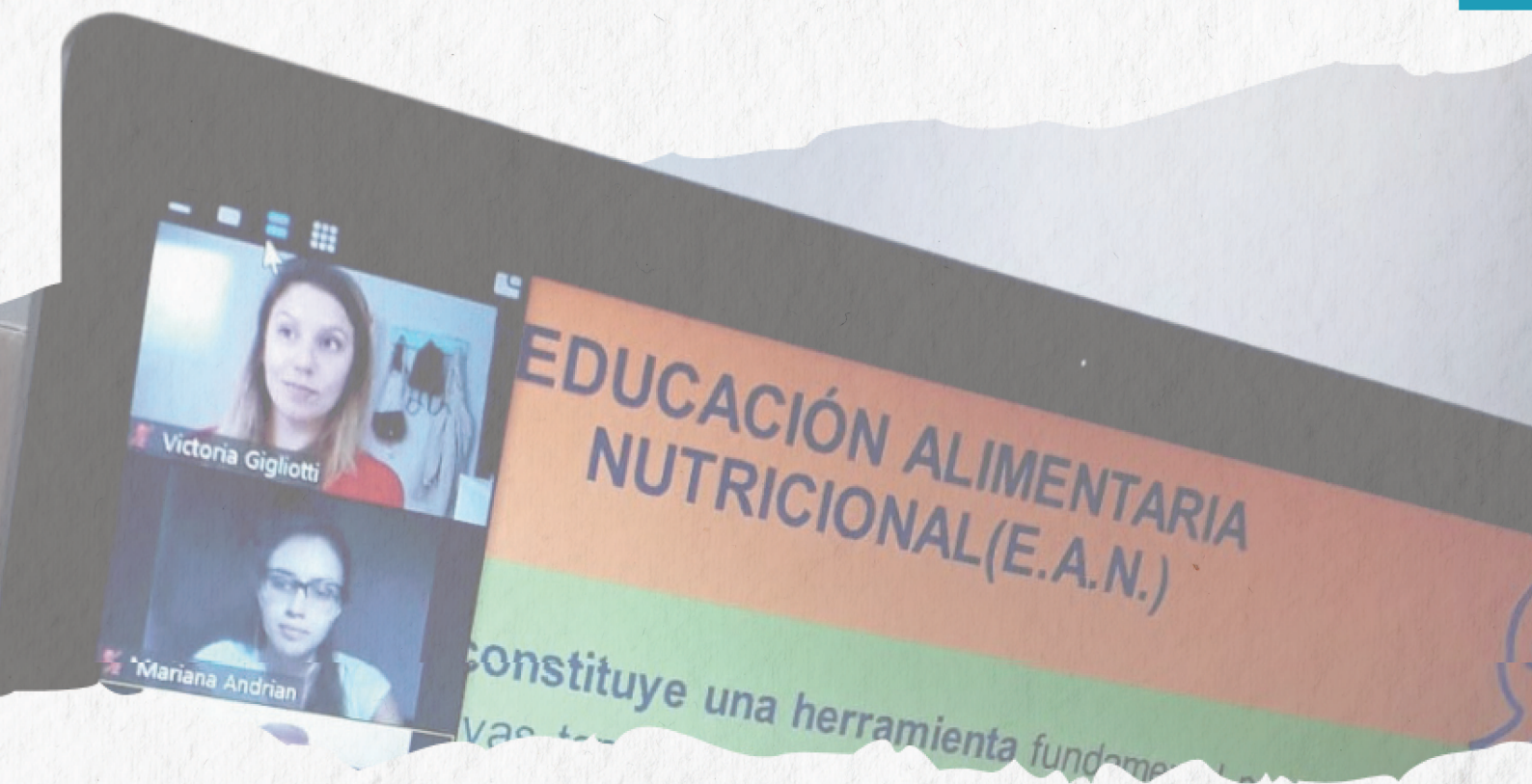
3.4 Limitaciones metodológicas

Si bien el estudio permitió generar hallazgos relevantes acerca de los PPE en el marco de la carrera de LN durante la pandemia, es necesario señalar algunas posibles limitaciones metodológicas:

- **Muestra:** la selección de participantes fue intencionada e incidental, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados a toda la población de docentes y evaluadoras de PPE de la institución. De todas maneras, Se debe resaltar que se tuvieron en cuenta para el análisis todos los proyectos presentados y desarrollados en esta etapa enmarcados en la carrera de LN.
- **Dependencia de documentos disponibles:** el análisis documental se basó en los informes finales presentados a la Dirección de Extensión, cuya calidad y nivel de detalle dependieron de cada equipo extensionista. Por lo tanto, algunos aspectos de los proyectos pueden no haber quedado plenamente reflejados.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 OBJETIVO 1

En el desarrollo del primer objetivo específico: “Caracterizar los proyectos y prácticas de extensión desarrollados en la carrera de Licenciatura en Nutrición”, se sistematizó y analizó la información de dos instrumentos, informes finales de proyectos y prácticas de extensión y entrevistas semiestructuradas a informantes claves. Evaluadoras de PPE y participantes de equipos extensionistas.

Los resultados de este objetivo categorizan los PPE presentados en las convocatorias 2019 y 2020 y que fueron ejecutados durante la pandemia, es decir en los años 2020 y 2021.

A partir del análisis de la información sistematizada se presenta la siguiente dimensión con sus respectivas variables e indicadores, las cuales se detallan en la Tabla 1:

Tabla 1

Caracterización de los PPE período 2020-2021: variables e indicadores

DIMENSIÓN	VARIABLES	INDICADORES
CARACTERIZACIÓN DE LOS PPE	1) PPE presentados y desarrollados	• Cantidad de PPE presentados. • Cantidad de PPE desarrollados.
	2) Realización de los PPE	• Sí se realizó • No se realizó • Terminado antes
	3) Distribución por modalidad	• PEIS (Proyectos de Extensión de Interés Social) • AET (Acciones de Extensión en Territorio) • PEEE (Prácticas de Extensión en Educación Experiencial)
	4) Continuidad de PPE	• SI • NO
	5) Ciudad de desarrollo	• Santa Fe • Santo Tome

		•Laguna Paiva •Coronda
	6) Instituciones participantes (AS)	•Escuelas •CAF (centro de acción familiar) •CAPS (centro de atención primaria en salud)
	7) Temas/ problemáticas abordadas	•Alimentación saludable •Educación Alimentaria Nutricional en infancias •Manipulación de alimentos •Hidratación Saludable •Lactancia Materna •Parasitología en infancias •Diabetes y Síndrome Metabólico •Entornos escolares Saludables
	8) Origen de los proyectos	Antes de la pandemia En pandemia Continuado todos los años
	9) Vinculación inicial con la institución	• Acciones previas realizadas para establecer contacto. • Criterios de selección de la institución o actor social.
	10) Descripción general de cada PPE	•Objetivos generales •Temas abordados •Estrategias Metodológicas •Evaluaciones •Periodo de Implementación

Nota: Elaboración propia (2025)

En el reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPPE) se menciona:

“Los Proyectos y prácticas de Extensión se conforman como un modo más de articulación e integración de la Universidad con el medio social contribuyendo a la promoción del desarrollo local y regional y a la mejora de la calidad de vida de la población. Son unidades autónomas de acción que deberán estar relacionados a Programas de Extensión. Cuentan con la asignación de recursos humanos, materiales y financieros para la ejecución de un conjunto de actividades interrelacionadas necesarias para el logro de objetivos específicos en un área determinada” (Art. 9- Res CS N°16/19) (Universidad Nacional del Litoral, 2019). Se hace hincapié entonces en que

todos los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE) representan una herramienta clave para la interacción entre la universidad y la comunidad, promoviendo la transferencia de conocimientos en beneficio de la sociedad (Bertoni & Rho, 2018).

Del análisis de la dimensión **Caracterización de los PPE** y con relación a la primera variable *cantidad de PPE presentados y desarrollados en la carrera de LN* se desprende que, en total, se registraron 23 propuestas en los dos años evaluados: 19 en 2019 y 4 en 2020. De este total, el 47,8% lograron desarrollarse en el periodo 2020-2021, mientras que el 52,2 % no pudo sostenerse en el tiempo, la mayoría por razones vinculadas a la pandemia COVID-19.

Algunos autores señalan que la situación sanitaria derivada del contexto propio de esta última ha impactado en todas las dimensiones del quehacer universitario: investigación, extensión y docencia. Si bien ha generado desafíos en la dinámica cotidiana, también ha posicionado a las universidades nacionales como actores claves en la continuidad educativa, brindando apoyo a docentes y estudiantes, garantizando el cuidado de las personas, los espacios y las comunidades (Brumat, 2022). Es así que la extensión universitaria (EU) en algunos casos pudo sostener el vínculo con la comunidad y en otros, debido a la situación sanitaria y al contexto que atravesaba ese momento no lograron concretarse o readecuarse, ya sea por motivos inherentes a las comunidades involucradas como a las prácticas docentes que también debieron encontrar la forma de sostenerse y priorizarse en ese momento (Buzzi & Junco Mansur, 2021).

En un artículo denominado “Extensión universitaria en tiempos de pandemia por Covid-19: La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se destacan números y porcentajes mayores de PPE desarrollados en el período 2020-2021 que lo arrojado por esta investigación, donde desde la Secretaría de Vinculación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de dicha Universidad, se gestionaron la realización de cuarenta y nueve (49) proyectos de vinculación presentados en tiempos extraordinarios a las Convocatorias. De esta cantidad, es necesario considerar que veinticuatro (24) proyectos se desarrollaron en los momentos de mayor restricción por la pandemia, empleándose interacciones mediadas por plataformas digitales y otros veinticinco (25) proyectos y actividades tuvieron lugar en el segundo cuatrimestre del 2021, en el marco de una progresiva recuperación de la presencialidad (Quiroga & Gazzera, 2021).

Con relación al análisis de la variable *realización de las PPE*, en la Tabla 2 y a modo de resumen, se aprecian los PPE presentados y desarrollados pertenecientes a las convocatorias 2019 y 2020 que como se mencionó con anterioridad se desarrollaron en

su mayoría durante el 2020 y 2021 respectivamente. En la tabla se visualizan las modalidades de las PPE y también se distinguen las características según la realización de cada uno:

- Presentados: total de PPE que presentaron propuestas y que las mismas fueron aprobadas dentro del periodo de estudio.
- Desarrollados: total de PPE que presentaron propuestas y concretaron acciones en el periodo de estudio.
- Sin efecto: total de PPE que se presentaron a convocatorias anteriores o dentro del periodo mencionado y siguieron o comenzaron la realización de las actividades planificadas y por razones vinculadas a la pandemia no continuaron o finalizaron el proyecto.
- No realizados: PPE que se presentaron a convocatoria en el periodo estudiado, pero no lograron realizar ninguna actividad o acción de las planificadas

Se debe aclarar que la convocatoria a PEEE de 2021 quedó sin efecto por decisión de la Dirección de Extensión de la UNL. En ese momento y debido al contexto, se brindó seguimiento a la continuidad de los PPE que retomaron o venían con proyectos ya activos.

Tabla 2

Modalidades adoptadas en los PPE del período en estudio.

REALIZACION DE PPE	MODALIDADES			TOTALES
	PEIS	PEEE	AET	
Presentados	11	10	2	23
Desarrollados	7	2	2	11
Sin efecto	2	7	.	9
No Realizados	2	1	-	3

Nota: Elaboración propia (2025)

De acuerdo con la Tabla 2, al agrupar los proyectos no realizados y aquellos que quedaron sin efecto, se destaca que más del 50% de los proyectos propuestos no consiguieron concretarse, lo que sugiere que durante los años estudiados y debido tanto al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) como al Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), se vislumbraron dificultades por parte de los equipos de extensión en la implementación y continuidad de las iniciativas. Según Reyna (2020) las universidades tuvieron que reestructurar sus proyectos de extensión para adaptarse

a las restricciones sanitarias. Esto implicó la implementación de modalidades virtuales y la búsqueda de nuevas formas de interacción con las comunidades. La pandemia planteó desafíos en la sostenibilidad de los proyectos de extensión, requiriendo estrategias innovadoras para asegurar su continuidad y relevancia en el nuevo contexto.

En un artículo publicado por Vitarelli, Chavero & Wildner Sánchez (2022) denominado “Compromiso social universitario, pandemia y diálogos de actores con los territorios” perteneciente a la Universidad Nacional de la Pampa, destaca que La International Association of Universities (IAU) a través de una encuesta global proporcionó información para contextualizar algunas medidas adoptadas por parte de algunas universidades del mundo en el contexto de la pandemia, encontrando así que “la mayoría de las actividades de extensión universitaria y apoyo a la comunidad tuvieron impacto positivo, aunque desigual en cada región, con incrementos en el continente americano”. En consonancia con la presente investigación, este último estudio citado da respuesta a los desafíos que han atravesado los equipos de extensión en poder sostener y trabajar con los actores sociales en ese contexto de plena incertidumbre.

En un Informe publicado por la Dirección de Gestión Territorial de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sobre prácticas territoriales en contexto de pandemia se describe que durante el 2020 estaban previstos 96 proyectos de extensión (37 nuevos + 59 prórrogas) y al momento de la realización de este informe se recibieron 77 informes correspondientes a 72 proyectos, es decir un 75% de los previstos.

A su vez, al analizar la variable *distribución por modalidad* se destaca que los PPE según el Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPE) de la UNL (C.S. N° 192/06) presentan las siguientes modalidades: Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS), Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), Proyecto de Extensión de Interés Institucional (PEII) y Acciones de extensión en territorio (AET). En el análisis de este estudio se encontró:

- PEIS: se relevaron 11 proyectos de esta categoría de los cuales 7 se realizaron durante el periodo estudiado. El total de los mismos realizó acciones y actividades tanto en 2020 como en 2021, siendo las actividades presenciales destacadas como parte de este último periodo.
- AET: se relevaron 2 proyectos dentro de esta categoría, concretando 1 de ellos actividades en 2020 y el otro durante el 2021.

- PEEE: se relevaron 10 prácticas en total, de las cuales 8 no llegaron a realizarse, tan sólo 2 se desarrollaron en el periodo descripto, ambas con acciones concretas en el 2021.

Se subraya que, por un lado, no hubo presentación de PEI en este periodo y, por otro lado, de acuerdo con los datos obtenidos los proyectos AET tienen la tasa de realización más alta, ya que todos los presentados se desarrollaron en el periodo descripto. A su vez, se observó que las PEEE fueron las que presentaron mayores dificultades para sostenerse o realizarse en el período descripto.

En la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL la extensión universitaria no es obligatoria dentro del currículo de cada asignatura. Lo que se intenta garantizar es que los y las estudiantes dispongan de espacios de formación durante el trayecto formativo vinculados a esta función sustantiva de la universidad. En este sentido, la UNL ha desarrollado desde 2007 la política de incorporación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), como propuesta innovadora. La misma se encuentra institucionalizada a nivel currículo de las carreras de grado de la UNL intentando promover aprendizajes situados y significativos en escenarios reales. Dichas prácticas no sustituyen contenidos curriculares obligatorios, pero constituyen un dispositivo formativo que integra docencia y extensión, permitiendo a los estudiantes articular saberes académicos con problemáticas sociales concretas y fortalecer su formación profesional (Menéndez & Tarabella, 2016).

De acuerdo con las PEEE, según Quiroga & Gazzera (2021) el propósito principal de las mismas es la formación integral de los estudiantes a través de la vinculación directa con el entorno social. Su objetivo es combinar la teoría con la práctica, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos adquiridos en el aula en contextos reales, mientras generan un impacto positivo en la comunidad. En el contexto de pandemia la falta de infraestructura tecnológica en algunos espacios de intervención como ser escuelas, hospitales, organizaciones sociales, muchas veces hizo difícil sostener la educación experiencial. En algunos casos las universidades destinaron recursos a proyectos de extensión orientados a la salud y asistencia social priorizando los PEIS y dejando en segundo plano las PEEE (CONICET, 2022; Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Menéndez (2017) sostiene que las PEEE representan una innovación significativa en el diseño curricular, ya que transforman las prácticas de enseñanza tradicionales. Estas propuestas no solo buscan la transmisión de conocimientos, sino que promueven experiencias formativas complementarias para los futuros profesionales, orientadas a generar aprendizajes auténticos, con un sentido más profundo y aplicado. En esta línea,

retoma a Camilloni (2013), quien señala que “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” (p. 11).

Las AET según el Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión de la UNL (Universidad Nacional del Litoral, 2019) son iniciativas de intervención que permiten a equipos universitarios actuar directamente en los territorios, articulando junto a organizaciones sociales, comunidades o gobiernos locales, siendo nexo y buscando una participación activa de los mismos. Están pensadas para dar respuestas ágiles a necesidades urgentes o específicas, y también para generar procesos de aprendizaje mutuo entre la universidad y la sociedad.

En un artículo escrito por Heinrich, Cattáneo y Perticará (2022) denominado “*La comunicación en la Red Interinstitucional y Social Alto Verde: una experiencia comunitaria en pandemia*”, describe una experiencia de extensión universitaria mediante una AET desarrollada en el barrio Alto Verde de Santa Fe. En la misma se implementaron talleres participativos que promovieron procesos de enseñanza y aprendizaje basados en las experiencias y saberes de los integrantes de la Red. Estos talleres, adaptados a formatos virtuales y presenciales según las posibilidades del contexto pandémico, facilitaron la reflexión crítica sobre los procesos comunicacionales existentes y deseados. Como resultado de este proceso, se desarrolló la serie “Miradas desde el río”, compuesta por microdocumentales y banners que visibilizan las historias de vida de vecinos y vecinas del barrio, destacando su labor y contribución a la comunidad.

En relación con la variable *continuidad de los PPE*, surgió del análisis de este estudio, que dentro de los 7 PEIS relevados y desarrollados, 3 de ellos se presentaron nuevamente en convocatoria 2020 para sostener la continuidad y línea temática de los proyectos y realizando acciones durante el 2021 (e incluso muchos se extendieron al 2022). Esto se refleja en un gran desafío por parte de los equipos de extensión y sus docentes en sostener los proyectos a lo largo del tiempo, adaptándose a situaciones adversas como fue lo sucedido en estos años. A su vez, es necesario aclarar, que de los PEIS hay solo 4 informes finales estudiados, ya que 3 de los equipos extensionistas que sostuvieron acciones presentaron un solo informe final propio de las actividades realizadas en ambas convocatorias.

Las temáticas de los PEIS que continuaron sus acciones fueron: “Hidratación saludable”; “Entornos escolares saludables” y “Teta amigable para un mejor vínculo”.

Similar a la información relevada en este estudio, existió un proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) denominado “Redescubriendo los Humedales de Berisso: Taller de Educación Ambiental”, siendo los destinatarios del mismo niñas y niños de educación primaria (entre 7 y 9 años de edad) en donde se iniciaron acciones en el año 2017 y las mismas se continuaron hasta el 2021. Durante los años 2020 y 2021 se readecuaron las actividades que venían desarrollándose en territorio, proporcionando nuevas herramientas por parte de los equipos y logrando un trabajo colaborativo a distancia compartido con los docentes de dichas escuelas. (Rossi Batiz, et al., 2021)

A su vez, en la UNRC, con el propósito de promover acciones integradas frente a las nuevas condiciones institucionales por la pandemia Covid-19, se gestó una propuesta vinculada a las demandas y necesidades que surgieron de la comunidad en este nuevo contexto e integrando las tres funciones sustantivas de la universidad pública: docencia, investigación y extensión. Se convocó en este marco a docentes, investigadores y a sus equipos de trabajo estableciendo 3 ejes prioritarios: Organizaciones sociales, políticas y territoriales; Sistemas y procesos educativos de distintos niveles y modalidades, y Salud pública y comunitaria. De esta manera dichos proyectos tuvieron su desenlace en este periodo, pero también continuidad luego del mismo, desarrollándose en una primera instancia de forma virtual y luego de acuerdo con las disposiciones sanitarias se incorporaron prácticas territoriales y comunitarias. En primera instancia, se aprobaron y ejecutaron doce (12) proyectos articulados en el período de noviembre de 2020 a mayo de 2021 y en una segunda instancia dieciséis (16) proyectos con componentes de intervención más desarrollados y extendidos en el tiempo (Quiroga & Gazzera, 2021).

Respecto a las variables *barrios/ciudad de desarrollo de las PPE e instituciones participantes (actores sociales)*, según lo analizado, las ciudades de Santa Fe y Santo Tomé fueron donde más se replicaron los PPE. Encontrando que, de los 11 proyectos llevados adelante, 9 (nueve) fueron en la ciudad de Santa Fe y los 2 (dos) restantes en la ciudad de Santo Tomé. Se debe comentar que uno de los proyectos extendió su participación a ciudades como Coronda y Laguna Paiva.

En este sentido, es posible observar una gran variedad de situaciones relacionadas con las capacidades de cada universidad para generar proyectos y dar respuesta a las demandas, de acuerdo con su propio desarrollo institucional, el recurso humano disponible, su capacidad de gestión y su relación con diferentes sectores e instituciones. Cada universidad ha ido fortaleciendo sus vínculos y contribuciones a la sociedad, especialmente a través de la extensión, inicialmente enfocadas en las comunidades

ubicadas dentro de su "zona de influencia". Esto es evidente en el desarrollo histórico de cada institución, donde las actividades de extensión solían tener un alcance local, o en algunos casos regional, dependiendo de la ubicación física de las universidades (Menéndez, s.f)

En lo que respecta al análisis de las *instituciones participantes o actores sociales* de los PPE de este estudio, se observó que hay una heterogeneidad de instituciones o comunidades participantes, destacándose: centros de salud (CAPS), escuelas, centro de educación física (CEF), vecinales, centros de acción familiar (CAF), asociaciones civiles, vecinales.

Según Menéndez (s.f) cada programa, proyecto o actividad de extensión identifica a ciertos "actores" con los cuales la universidad interactúa o establece vínculos. Es posible tener una idea general e identificar la diversidad de "actores" con los que las universidades en general se relacionan. Dentro de los más relevantes: el Estado, con sus diferentes organismos y entidades a nivel municipal, provincial y nacional; las universidades y la comunidad científica; empresas y sectores productivos; sectores sociales vulnerables; organizaciones del tercer sector; medios de comunicación; sectores educativos; sectores profesionales y sectores artísticos y culturales.

Además, dentro de cada universidad e incluso entre distintas instituciones, existen variaciones en cuanto a la definición y conceptualizaciones respecto de los "actores", "interlocutores" o "destinatarios" prioritarios al momento de llevar a cabo las actividades de extensión. En los últimos veinte años, se ha producido un fenómeno de gran magnitud respecto a las capacidades de las universidades para transferir sus conocimientos, llevar a cabo experiencias integradas, asociarse y establecer líneas de cooperación interinstitucional. Además, las universidades han logrado vincularse de manera inmediata y continua con comunidades e instituciones, tanto a nivel nacional como internacional, aprovechando el uso de nuevas tecnologías de comunicación (Menendez, s.f).

Según Freire (2003), un principio fundamental de la extensión universitaria (EU) es que el conocimiento producido en el ámbito académico no debe permanecer restringido exclusivamente a la comunidad universitaria. Su acceso limitado implicaría una forma de elitismo educativo que beneficiaría únicamente a ciertos sectores, dejando a gran parte de la sociedad al margen de sus aportes. En contraposición, el conocimiento debe funcionar como un catalizador del cambio social, promoviendo su difusión en todas las dimensiones de la vida colectiva y estimulando transformaciones significativas. Así, se favorece la participación de una mayor diversidad de actores en la construcción de una

sociedad más equitativa y justa. En este sentido, Freire sostiene que “la verdadera utopía radica en trabajar por sociedades más habitables y justas para todas las personas, sin distinción de clase social” (citado en Enriquez & Gargiulo, 2014, p 11).

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante la pandemia reforzó la colaboración interdisciplinaria dentro de la institución con el objetivo de brindar soluciones a necesidades específicas de distintos niveles de gobierno, empresas, cámaras empresariales y actores de la sociedad civil. Esto impulsó una actitud más proactiva y reflexiva sobre el papel que debe desempeñar la UNLP en la comunidad, con el propósito de acercarse a sus problemáticas y contribuir a su resolución a través del conocimiento. Como resultado, la interacción con el territorio se intensificó, y desde el Consejo Social se promovieron propuestas integradoras. En este contexto, la institución ha otorgado un fuerte valor político a la apropiación social del conocimiento generado internamente, asegurando que los proyectos incorporen las necesidades del territorio. Una de las primeras acciones en esta línea fue la colaboración con el Municipio de La Plata, poniendo a disposición diversas capacidades de la universidad para apoyar en la respuesta a la crisis sanitaria y social (Britto, Monasterios & Carro, 2022).

En lo que respecta a la variable *temas o problemáticas abordadas*, se observó que todos los contenidos trabajados estuvieron vinculados con la temática de la alimentación saludable y la salud en general. En este marco, se destacaron como principales ejes temáticos de relevancia social: educación alimentaria nutricional, entornos escolares saludables, hidratación saludable, lactancia materna y el abordaje de enfermedades como la diabetes y el síndrome metabólico.

Según Menendez (s.f) un aspecto clave en los PPE es la identificación de las problemáticas y temáticas prioritarias que las universidades abordan en el ámbito de la extensión. En este sentido y en contraposición a este estudio, se observa que los temas y áreas de conocimiento incluidos en los proyectos de extensión y actividades extensionistas son amplios y diversos. La efectividad y calidad de estas iniciativas están estrechamente vinculadas al desarrollo académico, científico y tecnológico de cada universidad, así como al nivel de excelencia alcanzado por sus investigadores y especialistas. Además, se advierte una creciente tendencia hacia la institucionalización de las distintas líneas de acción propuestas. Si bien muchas universidades comparten preocupaciones en torno a ciertas problemáticas sociales como la pobreza, el desempleo, la desnutrición, el analfabetismo, la discapacidad, el género, la violencia, las adicciones, entre otras, también se evidencia una gran variedad de proyectos y

actividades de extensión. Estos abordan distintas problemáticas desde enfoques disciplinares diversos, reflejando la multiplicidad de perspectivas y metodologías con las que se busca generar impacto en la sociedad.

Continuando con la variable *origen de los proyectos*, analizada a partir de las respuestas a las preguntas ¿Recuerda de qué manera comenzaron los proyectos de extensión universitaria durante la pandemia? ¿Fueron proyectos que ya venían desarrollándose o se generaron nuevos?, las cuales se realizaron a 2 (dos) evaluadoras de PPE, se observa que las respuestas y valoraciones de las mismas fueron similares. Ambas sostuvieron que en una primera instancia se intentó dar continuidad a los proyectos en curso, contactando a los equipos y evaluando ajustes al nuevo contexto. Una de ellas hace hincapié en que “no se generaron nuevos proyectos con actores u organizaciones sociales nuevas y la prioridad fue sostener las prácticas en curso, ya que muchos equipos mantenían vínculos con actores con quienes debían cerrar procesos iniciados previamente” (evaluadora 1). A su vez, del análisis surgió que desde el área de extensión se debió facilitar esta situación otorgando prórrogas, ya que los proyectos estaban vinculados a asignaturas y presupuestos con plazos definidos. Posteriormente, algunos proyectos fueron dados de baja, mientras que, con mayor claridad sobre la continuidad de la virtualidad, comenzaron nuevas convocatorias con la opción de formatos híbridos.

Según diversos estudios esta situación que comparten las evaluadoras se replica en varias universidades nacionales. En el artículo de Kucharski et al. (2022) denominado "Extensión universitaria en tiempos de pandemia por Covid-19" se realiza un análisis sobre el desafío de la EU en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC de cómo se adaptaron proyectos de extensión existentes y como se implementaron nuevas actividades para responder a las necesidades emergentes de la comunidad en este contexto.

En otro estudio y con acciones diferentes a las observadas en la presente investigación, Fernández Etchegaray & Marinetti (2021) en su artículo "Reflexiones sobre la extensión en la UNS durante la pandemia", mencionaron que la Subsecretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Sur (UNS) durante la pandemia, organizó sus recursos para brindar apoyo a los sectores más vulnerables de Bahía Blanca. Se estableció una red de colaboración integrada por graduados, estudiantes, docentes y no docentes de la universidad, con el objetivo de canalizar la ayuda en la emergencia. Entre las iniciativas destacadas, la campaña “Changos Solidarios”, lanzada dos semanas después del inicio de la ASPO, promovió la donación de alimentos y artículos de limpieza en

supermercados de la ciudad. Esta acción fue posible gracias a una red de voluntarios en EU con más de una década de experiencia, lo que facilitó la distribución de la ayuda, remarcando así la importancia del sostenimiento de actividades y PPE en el tiempo.

Asimismo, el programa de voluntariado de la UNS, que ya tenía un trabajo consolidado en barrios vulnerables, intensificó su labor durante la pandemia mediante la “convocatoria de voluntariado para la crisis alimentaria”. También se implementaron acciones como el rescate de verduras y la “Semana Solidaria Bahiense” en noviembre. Además, se impulsó un programa de acompañamiento para personas mayores, promoviendo la participación de voluntarios en tareas de asistencia y contención. (Fernández Etchegaray & Marinetti, 2021).

Respecto a la variable *vinculación inicial con la institución* se establecieron dos indicadores para analizar las respuestas, por un lado, tenemos el indicador - *acciones previas realizadas para establecer contacto* - y el otro indicador es - *criterios de selección de la institución o actor social*.

Con relación al indicador *acciones previas realizadas para establecer contacto*, la posibilidad de dar continuidad a los PPE estuvo íntimamente ligado a las acciones y vínculos previos establecidos entre los equipos docentes y los actores sociales. Esta condición fue determinante tanto para retomar las actividades como para definir qué proyectos podrían seguir y cuáles no.

La mayoría de las personas entrevistadas, docentes-extensionistas e incluso las propias evaluadoras de PPE relataron que en general el contacto con las instituciones se sostuvo por relaciones preexistentes. Algunos/as docentes y equipos extensionistas ya trabajaban o habían trabajado en esas instituciones. También hubo antecedentes de proyectos anteriores en esas comunidades que facilitaron el acercamiento.

Se destacó un caso donde el contacto se estableció en el año 2008 con el Ministerio de Desarrollo Social a través de avales institucionales y reuniones plenarias con directivos/as y desde ese año es que se realiza este proyecto. A su vez, en varias entrevistas se mencionó la realización de reuniones con directivos o equipos de gestión para presentar la propuesta y establecer acuerdos. Estas reuniones permitieron ajustar las expectativas y coordinar tiempos y formas de trabajo.

En palabras de las evaluadoras de los PPE:

“Los equipos eran los que ya venían funcionando y que de alguna manera en algunos casos quedaron pendientes algunas acciones que se siguieron trabajando desde el

2019. Aquellos docentes que ya tenían vínculos con los actores se les hizo más sencillo sostener el contacto.” (Evaluadora 1)

En palabras de los equipos:

“Ya habíamos firmado un acuerdo con la organización, así que eso también nos dio un marco para seguir trabajando a pesar de todo” (Docente 8).

“Tuvimos algunas reuniones con el equipo para pensar cómo seguir, si era viable o no continuar con el proyecto tal como estaba planteado” (Docente 7).

Es importante remarcar entonces que, en el contexto de pandemia, la existencia de acciones previas de vinculación fue una condición de posibilidad para sostener las prácticas de extensión. Lejos de planificaciones nuevas o exploratorias, los criterios de selección de actores sociales se redujeron a la continuidad de relaciones existentes, favoreciendo la sostenibilidad de proyectos en marcha y evitando generar nuevas demandas en un escenario de gran incertidumbre.

Un cuaderno editado y publicado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República de Uruguay (2015) denominado “Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria” proporcionó herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para la elaboración de proyectos de extensión universitaria con el fin de colaborar y detectar necesidades y problemáticas en la comunidad que requieran de atención. Esta identificación se realizó mediante estudios de campo, consultas a organizaciones comunitarias y análisis de contextos sociales. Una vez identificadas las necesidades, se procedió a seleccionar las comunidades o actores sociales con los cuales se trabajará. Esta elección consideró factores como la disposición de la comunidad para colaborar, la existencia de organizaciones locales que faciliten la implementación del proyecto y la posibilidad de generar un impacto significativo y sostenible.

Por otra parte, pero siguiendo con el análisis de los *criterios de selección de la institución o actor social*, se observó que muchas instituciones fueron seleccionadas por haber sido parte de proyectos previos, lo cual facilitó la articulación y generó confianza mutua. En algunos casos hubo una solicitud explícita por parte de las instituciones para continuar o iniciar intervenciones, o bien se respondió a demandas surgidas de la comunidad o de los propios docentes.

En palabras de las evaluadoras:

“Era importante elegir instituciones donde ya se sabía cómo se trabajaría, para poder sostener algo desde lo virtual” (Evaluadora 1).

“Se priorizaron los actores sociales con los que ya había confianza y experiencia de trabajo en común” (Evaluadora 2).

En palabras de los equipos:

“Ya teníamos contacto con la institución del año anterior, eso facilitó muchísimo volver a conectarnos aunque fuera de manera virtual” (Docente 5).

“El vínculo con la organización ya venía desde hace tiempo, y teníamos un grupo de WhatsApp que seguimos usando para coordinar” (Docente 4).

En este estudio algunos proyectos priorizaron zonas con menor presencia de actividades de extensión, como barrios del norte de la ciudad, buscando una estrategia de territorialización. En otros casos, la selección de instituciones se relacionó con necesidades puntuales, como capacitaciones en manipulación de alimentos, educación alimentaria nutricional o salud comunitaria, mientras que en varios PPE la decisión respondió a los objetivos específicos de las asignaturas involucradas. Así, se evidenció una estrecha vinculación entre la planificación académica y la extensión, ya que en muchos casos los vínculos con los territorios habían sido construidos previamente desde las propias asignaturas.

Las instituciones educativas ocuparon un lugar destacado: proyectos como el PEIS y la PEE sobre la temática “Entornos Escolares saludables” y el AET sobre “Educación alimentaria nutricional en edades tempranas” realizaron actividades en articulación con escuelas de la ciudad, donde los estudiantes universitarios se involucraron en talleres, diagnósticos y propuestas de EAN. Estas experiencias mostraron un fuerte lazo entre docencia y extensión, ya que lo planificado desde las asignaturas se integró a las demandas de cada institución escolar. La pandemia obligó a reestructurar estas acciones: en 2020 muchos proyectos se detuvieron o pasaron a la virtualidad mediante videollamadas, grupos de WhatsApp y envío de materiales, mientras que en 2021 se retomaron progresivamente sobre todo las actividades o acciones previstas en formato híbrido o presencial, reacomodando los tiempos y objetivos según la situación sanitaria. Estas adaptaciones no solo permitieron sostener los vínculos institucionales, sino que también brindaron a los estudiantes una experiencia formativa en escenarios de alta complejidad, donde debieron desarrollar flexibilidad, creatividad y capacidad de gestión.

Un ejemplo relevante lo constituye el PEIS sobre “Hidratación Saludable” que mantiene el equipo docente y extensionista hace años el mismo proyecto enmarcado en una asignatura curricular de la carrera de LN en donde hay una articulación con el Ministerio de Desarrollo Social y con numerosos CAPS de la provincia. Su continuidad prácticamente curricular en la cátedra permitió que estudiantes participaran año tras año en instancias de campo, talleres y evaluaciones nutricionales, con readecuaciones durante la pandemia.

A su vez, dos de los PPE analizados en este estudio se encuentran enmarcados en una asignatura de la carrera de LN y en la cual la EU se encuentra curricularizada dentro del programa académico de la misma. Es necesario aclarar que, tanto las exigencias e implicancias propias de la EU en las trayectorias estudiantiles, cambia en cada asignatura y esto se debe a las características de las mismas: al tema o problema abordado, a los actores sociales o instituciones vinculantes, si se encuentra o no en las planificaciones académicas, entre otros factores, que lleva a que los estudiantes participen de manera total, parcial o voluntaria dependiendo el proyecto y sus características.

Este sostenimiento de algunos PPE vinculado a las asignaturas de la carrera, refleja lo planteado por Camilloni (2016), quien subraya la importancia de integrar la extensión en el currículo como una estrategia de formación experiencial y sistemática, que conecta la teoría con la práctica y fortalece tanto el aprendizaje de los estudiantes como el vínculo de la universidad con la sociedad.

Según Petz & Elsegood (2021), curricularizar la extensión permite que las experiencias desarrolladas en territorio dejen de ser actividades accesorias o extracurriculares para convertirse en componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva promueve una universidad más permeable a las problemáticas sociales, que reconoce el saber situado como parte del conocimiento académico y que impulsa la participación activa de estudiantes y docentes en la transformación de su entorno. Además, al vincularse directamente con el plan de estudios, los proyectos extensionistas adquieren mayor continuidad, legitimidad institucional y capacidad de generar aprendizajes significativos.

En esta línea, Fernández Etchegaray y Marinetti (2021) destacan que el fortalecimiento del trabajo conjunto entre universidades y organizaciones sociales en pandemia evidenció el valor de contar con redes previas de colaboración, al tiempo que puso en discusión la necesidad de avanzar hacia modelos de extensión crítica frente a enfoques tradicionales centrados solo en la transferencia de saberes.

De acuerdo con la variable *descripción general de cada PPE* se realizó una tabla y la misma se desprende de un análisis profundo de los informes finales y entrevistas realizadas, destacando que en muchos de los informes analizados no se encontró cada una de las estrategias o metodologías implementadas, ya que la calidad y nivel de detalle de cada uno de ellos depende de los equipos extensionistas a la hora de completar los mismos.

En la Tabla 3 se detalla la descripción general de cada PPE según los informes finales analizados, contemplando distintos ejes: objetivos generales, temas abordados, mínima descripción de las actividades desarrolladas, evaluaciones y periodo de Implementación.

Tabla 3.

Descripción general de cada PPE

PPE	Objetivos Generales	Temas abordados	Actividades desarrolladas (resumidas)	Evaluaciones	Período de implementación
Hidratación saludable: prácticas para promover el consumo de agua segura (PEIS)	Promover hábitos de hidratación saludables y evaluar estado nutricional en trabajadores de CAF.	Hidratación Valoración del Estado nutricional	- Encuestas de consumo. - Bioimpedancia, - Talleres de EAN - Materiales gráficos.	Resultados de encuestas y mediciones. Devolución a instituciones en formato informe.	2020–2021 Extensión de actividades a inicios de 2022
Educación Alimentaria Nutricional en edades tempranas (AET)	Formar agentes multiplicadores en nivel inicial.	Alimentación saludable en la infancia, prácticas educativas.	- Capacitaciones docentes - Elaboración de materiales didácticos - Talleres participativos.	Retroalimentación con docentes, familias y materiales audiovisuales producidos.	2020 (cierre de actividades)
Construyamos juntos una alimentación saludable (AET)	Capacitar en manipulación higiénica y seguridad alimentaria.	Higiene alimentaria, manipulación segura, prácticas culinarias.	- Cursos teóricos dictados - Folletería - Talleres proyectados.	Encuestas de satisfacción y participación. Certificación y aprobación de los cursos propuestos.	2021 Extensión de actividades a inicios de 2022
Seguimiento y abordaje de síndrome metabólico y DBT en barrios vulnerables (PEEE)	Promover seguimiento de enfermedades crónicas y educación alimentaria.	Diabetes, síndrome metabólico, alimentación saludable.	- Entrevistas, - Consultas clínicas, - Materiales gráficos y audiovisuales.	Registros de pacientes. Producción y difusión de materiales.	2021
Promoción de entornos escolares saludables en Escuela	Construir entornos saludables mediante materiales artísticos.	Educación alimentaria nutricional, salud escolar,	- Diagnóstico inicial: guías de observación, encuestas y entrevistas. - Talleres participativos virtuales	Materiales producidos. Participación estudiantil en	2021

Mantovani (PEEE)		expresión artística.	- Producción artística de material audiovisual.	asignatura curricular de Carrera de LN. Evaluación final por docentes y estudiantes de Carrera de grado. Evaluación de directivos y docentes de Escuela.	
Entornos saludables: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria (PEIS)	Promover hábitos saludables en adolescentes y comunidad educativa.	Alimentación saludable, hidratación, imagen corporal, rotulado nutricional Vegetarianismo	- Diagnóstico inicial: guías de observación y encuestas virtuales - Talleres participativos - Producción artística - Jornada final participativa saludable.	Talleres realizados. Tesina de grado de LN sobre la temática y desarrollo en escuela. Materiales artísticos, Presentación en jornada de Jóvenes Investigadores (EJI)	2020-2021 Extensión de actividades a inicios de 2022
Teta amigable en la escuela: acciones de promoción de lactancia maternal (PEIS)	Promover lactancia materna y espacios amigables en escuelas.	Lactancia materna, Educación en salud.	- Talleres lúdicos, - Obra de teatro, - Cuadernillos, - Materiales gráficos de sensibilización.	Evaluación a través de producciones didácticas y participación escolar.	2020-2021 Extensión de actividades a inicios de 2022
Infancia saludable: prevención de parasitosis y malnutrición infantil (PEIS)	Prevenir parasitosis y malnutrición infantil.	Alimentación saludable, Importancia de la Higiene y manipulación de alimentos, Parasitosis intestinal.	- Estudios clínicos, - Antropometría, - Talleres educativos con recursos lúdicos.	Informes de resultados a familias e instituciones. Participación en talleres.	2021 Extensión de actividades a inicios de 2022

Nota: Elaboración propia (2025)

Con relación a lo descrito en la Tabla 3, en cuanto a las actividades desarrolladas predominan los talleres participativos como estrategia central, coherente con la perspectiva dialógica de la extensión. La descripción de las actividades se analiza de forma detallada en el siguiente objetivo.

El contexto temporal incidió directamente en las posibilidades de acción. Los proyectos previstos para 2020 sufrieron mayores reprogramaciones y suspensiones de actividades que fueron realizadas en su mayoría durante el 2021 (ej. talleres prácticos, valoración antropométrica, obras de títeres/teatro). Durante este año se pudieron incorporar desde el inicio modalidades híbridas, logrando una mayor concreción de actividades.

De esta forma, se puede concluir que entrecruzar ambos puntos de vista, tanto desde el testimonio de las evaluadoras como de los equipos extensionistas, triangulando esta información posibilita enriquecer y nutrir la mirada sobre la importancia de la vinculación inicial con la institución. Generar redes con distintos actores y sostener proyectos año tras año favoreció la continuidad de las propuestas incluso en contextos de incertidumbre como la pandemia. Esta dinámica evidenció la relevancia de contar con antecedentes de trabajo y articulaciones previas, que facilitaron la reorganización y la adaptación de los proyectos. La participación estudiantil se pone de manifiesto a través de experiencias significativas de articulación entre docencia y extensión donde, tanto equipos docentes como estudiantes, asumieron un rol activo en la construcción de propuestas, en la adaptación de materiales y en el sostenimiento del vínculo con las instituciones. En este sentido, se reivindica la importancia de la extensión como práctica sostenida en el tiempo y se visibiliza el valor formativo que adquiere para docentes y estudiantes, al abrir la posibilidad de resignificar las planificaciones y transformarlas en aprendizajes situados y colectivos.

4.2 OBJETIVO 2

En el desarrollo del segundo objetivo específico: “Indagar sobre el uso de recursos alternativos propuestos por docentes y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición.”, se sistematizó y analizó la información de dos instrumentos, de informes finales de proyectos y prácticas de extensión y entrevistas semiestructuradas a informantes claves: evaluadoras de PPE y participantes de equipos extensionistas.

A partir de dicho análisis se presentan las dimensiones, variables, categorías e indicadores que se describen en la Tabla 4.

Tabla 4

Dimensiones, variables e indicadores sobre recursos alternativos en el periodo 2020-2021.

Dimensión	Variables	Categorías	Indicadores
Extensión Universitaria en Pandemia	Sostenimiento de vínculo en pandemia	Modalidades de vínculo establecidas y estrategias de sostenimiento	Nulo Parcial Total
		Frecuencia de encuentros	Semanal Quincenal Mensual Puntual Inexistentes
		Impacto de la pandemia en la continuidad de los proyectos	Modificaciones Dificultades Consideraciones Bajas
		Cambios en la evaluación de los PPE	Informes Finales Planillas de evaluación Flexibilización de prácticas
	Uso de herramientas y estrategias comunicacionales	Tipo de recursos y estrategias implementadas	Plataformas para videollamadas (zoom, meet) /Videos/ Flyers/ Cuadernillos/ Afiches/ Cuentos/Documentos en PDF/ Google forms/Google maps/ Guías de observación/Formato híbrido
		Tipo de Actividades	Actividades de diagnóstico Talleres de EAN Capacitaciones Valoración antropométrica Actividades lúdicas y didácticas Producción de materiales formativos y/o artísticos Manual BPM Estudios coproparasitológicos Encuestas y entrevistas

			Evaluaciones internas y con los AS Educación en sala de espera
		Herramientas digitales más utilizadas	Zoom WhatsApp Google Meet Correo electrónico Sitios web escolares Recursos gráficos y audiovisuales
		Evaluación de la recepción y uso de los materiales por parte de los destinatarios	Positiva Negativa Poca valoración
	Valoración de actividades	Adaptación de las actividades planificadas	Modificaciones Reducción Suspensión Actividades emergentes
		Sistematización de la experiencia en EU	Diario de campo Registros fotográficos Grabaciones Encuestas de evaluación

Nota. Elaboración propia (2025)

En el análisis de la dimensión **Extensión Universitaria en pandemia** y con relación a la primera variable -Sostenimiento de vínculo en pandemia- la primera categoría de estudio es *Modalidades de vínculo establecidas y estrategias de sostenimiento*, se destaca que el sostenimiento del vínculo entre los equipos extensionistas y los actores sociales (escuelas, instituciones de salud, espacios comunitarios) se vio profundamente tensionado, con experiencias muy diversas. Las formas de sostener el contacto variaron según las características de los PPE, el acceso a tecnología, la disposición de las instituciones, y la flexibilidad de los equipos extensionistas.

En algunos casos, el vínculo se interrumpió parcial o totalmente durante el aislamiento, por razones estructurales (falta de medios de comunicación, cambios de autoridades en instituciones, cierre de espacios), o por la imposibilidad de adaptar el proyecto al formato virtual. Las dificultades para coordinar reuniones, la inestabilidad institucional y los cambios de personal también contribuyeron a la falta de vínculos. Esto se evidenció ya que en 2 (dos) de las 8 (ocho) entrevistas a docentes-extensionistas se mencionó un vínculo escaso y en algunos casos nulo durante la ASPO. Durante la DISPO algunos

equipos, sobre todo los que sostuvieron los PPE, lograron retomar un vínculo más fluido y constante en el 2021.

En 4 (cuatro) de los testimonios se observó un esfuerzo activo por reacomodar las formas de vinculación. Se utilizaron herramientas como WhatsApp, Zoom, formularios de Google, llamadas telefónicas, mails, y se generaron canales de difusión de contenidos. En varios casos, se recurrió a docentes u otros referentes institucionales como “nexos” con la comunidad, lo cual permitió sostener cierto grado de comunicación, aunque no siempre de manera fluida, destacando así un sostenimiento parcial en cuanto a la vinculación en este periodo de estudio. En palabras de una entrevistada:

“....se armó un grupo de WhatsApp que sirvió en el momento de la pandemia también para comunicarse y sostener el vínculo, ya que durante pandemia estricta solo se sostuvo de esta forma el vínculo porque no se realizaron capacitaciones” (docente 4)

En 2 (dos) de las entrevistas se destacó una modalidad y estrategia de vinculación sostenida tanto de los actores sociales como del equipo de extensión, teniendo en cuenta que por un lado eran poblaciones conocidas y por otro hubo una alta demanda de la comunidad participante, sobre todo durante el periodo de DISPO. Hubo experiencias en las que, a pesar de las restricciones, se sostuvo el vínculo gracias al compromiso tanto del equipo extensionista como de los actores sociales. El uso de estrategias mixtas (virtuales y presenciales) una vez que las condiciones sanitarias lo permitieron fue clave para continuar con las actividades. Se destacó por parte de las entrevistadas que, durante ese periodo, hubo una disposición institucional (UNL y área de extensión) para reprogramar y acompañar los cambios y modificaciones.

En consonancia a lo encontrado en este estudio, en un artículo denominado La comunicación en la Red Interinstitucional y Social Alto Verde: una experiencia comunitaria en pandemia, se menciona cómo la red junto con la UNL adaptó sus prácticas de extensión durante la pandemia de COVID-19. A pesar de las restricciones impuestas, el equipo consiguió mantener y fortalecer los vínculos con los integrantes de la red logrando implementar estrategias como la creación de un grupo de WhatsApp durante el 2021, que incluyó a 19 participantes voluntarios, docentes-talleristas y estudiantes de Licenciatura en Terapia Ocupacional. Este grupo facilitó la comunicación y el intercambio de materiales, permitiendo sostener el contacto y la colaboración entre los miembros de la red (Gómez, de la Rosa, & Mercado, 2022).

En el libro *(Re)Hacer extensión en contextos de pandemia: emergentes y emergencias*, publicado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de

la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) se menciona cómo los equipos extensionistas enfrentaron el desafío de mantener los lazos con las comunidades en un contexto de incertidumbre y restricciones. Para ello, se implementaron diversas estrategias que permitieron sostener y reconfigurar los vínculos existentes. Estas estrategias incluyeron la adopción de herramientas virtuales, la flexibilización de metodologías y la creación de espacios de diálogo adaptados a las nuevas realidades. Los encuentros, que anteriormente eran mayoritariamente presenciales, se transformaron en instancias virtuales que buscaban no solo la continuidad de los proyectos, sino también la contención y el acompañamiento de las comunidades. Aunque la frecuencia de estos encuentros varió según las posibilidades y necesidades de cada territorio, se destacó la importancia de mantener una comunicación constante y adaptativa (Bompadre, Carignano & Romero, 2021).

En el análisis de la categoría *Frecuencia de encuentros* entre los equipos extensionistas y los actores sociales, se observa que los encuentros pautados con las comunidades durante la pandemia fueron muy variables. La mayoría de los testimonios de este estudio mencionan que, durante el año 2020, especialmente en el contexto de ASPO y primeros meses de DISPO, los encuentros fueron muy limitados o inexistentes en muchos casos. Algunos equipos no realizaron actividades o lo hicieron sólo de manera puntual y virtual, en algunos casos con frecuencia mensual o a demanda de las instituciones. En este período, las actividades se vieron fuertemente condicionadas por la disponibilidad de conexión y las prioridades institucionales.

Con la apertura progresiva de actividades presenciales y la adaptación de los equipos, en 2021 se incrementó notablemente la frecuencia de los encuentros evidenciando en varios casos un retorno a las actividades con frecuencia semanal. Cuando las condiciones institucionales lo permitieron, se realizaron encuentros presenciales quincenales o más frecuentes con menor duración, para adaptarse a las burbujas y restricciones de ese contexto. Algunos equipos alternaban presencialidad y virtualidad, lo que permitía mantener una frecuencia sostenida incluso con restricciones sanitarias.

En ciertos PPE con formato de curso, la frecuencia estaba pautada por el diseño del mismo, entre dos y tres encuentros presenciales, aunque en algunos casos no lograron desarrollarse virtualmente por falta de acceso.

A modo de resumen se presenta la Tabla 5.

Tabla 5

Frecuencia de encuentros en el periodo estudiado.

Frecuencia de encuentros	Cantidad de PPE	Entrevista N°
Semanal	3	1, 2, 6
Quincenal	2	3, 8
Mensual	2	5, 7
Puntual (por curso o taller)	1	4

Nota: Elaboración propia (2025)

En la Tabla 5 se observa una mayor frecuencia de encuentros de forma semanal con los actores sociales y siendo los encuentros puntuales los que menos se mencionaron.

En el artículo Aprendizajes y desafíos de la extensión universitaria: sistematización de una experiencia en el profesorado Universitario de Educación Física (UNLU), los autores señalan cómo el proyecto de extensión planificado en 2019 debió adaptarse rápidamente ante la interrupción del cronograma previsto debido a la pandemia. Aunque muchas de las acciones planificadas debieron postergarse, el equipo buscó sostener el vínculo con las organizaciones mediante espacios de diálogo, escucha y colaboración. Se mantuvieron intercambios virtuales con referentes territoriales, lo que permitió co-construir alternativas para continuar con el proyecto. Estos encuentros lograron democratizar la participación, convocando a una mayor cantidad y diversidad de personas que lo que podría haberse logrado en modalidad presencial. En el mismo se menciona que la frecuencia de los encuentros fue menor que lo planteado desde un inicio, logrando tres encuentros virtuales realizados en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2020 (Rexach, Reisin, & Valero, 2023). Estos datos se asemejan a lo arrojado en la presente investigación sólo en 2 (dos) de los PPE analizados.

Por otro lado, Vidal (2023) en el dossier Una Mirada sobre el espacio de la Extensión, remarca que durante las fases de ASPO y DISPO, el equipo de extensión enfrentó dificultades para considerar las acciones virtuales como propias de la extensión. Es decir, los vínculos tradicionales se vieron comprometidos y la virtualidad no logró reemplazar completamente la interacción presencial. A su vez, muchas acciones planificadas fueron postergadas debido a las restricciones sanitarias, lo que implica una disminución en la regularidad de las actividades de extensión previstas con anterioridad.

En el análisis de la categoría *Impacto de la pandemia en la continuidad de los proyectos*, se identifican múltiples dificultades y aspectos que se debieron atender, afectando significativamente el desarrollo de los mismos durante el periodo de pandemia.

Una de las dificultades mayormente señaladas en esta investigación por parte de los equipos extensionistas fue la imposibilidad de asistir al territorio. La virtualización forzada interrumpió la lógica habitual de los PPE, especialmente en los casos en que los equipos eran nuevos y no habían consolidado aún vínculos con las comunidades. Esto se observó, por ejemplo, en el PEIS “Entornos Escolares Saludables: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria de Santa Fe”, donde se explicitó que “estas actividades debieron ser adaptadas a la modalidad virtual incursionando en distintas herramientas y aplicaciones para su realización” (informe final de PPE 4).

La falta de presencialidad no solo impidió el desarrollo de actividades planificadas, sino que también dificultó la construcción de confianza y conocimiento mutuo entre extensionistas y actores territoriales, situación mencionada en proyectos como “Teta Amigable en la Escuela”, en donde se menciona que se debió “volver a hablar con los nuevos directivos de las escuelas” y reprogramar reiteradamente actividades por las dificultades de coordinación con docentes atravesados por reemplazos y sobrecarga laboral (informe final de PPE 5).

Por otra parte, la transición al entorno virtual se vio obstaculizada por la falta de recursos materiales, entre los que se destacaron baja o nula conectividad en las instituciones, el acceso desigual a dispositivos y plataformas, así como el desconocimiento por parte de los actores sociales de herramientas digitales. En este sentido, varios equipos coincidieron en que fue necesario aprender junto con los estudiantes el uso de nuevas tecnologías. Así es el caso del PEIS “Entornos Escolares Saludables” donde la docente entrevistada recupera que *“todas las actividades fueron reprogramadas por la pandemia”* y que a su vez *“hubo que incorporar la modalidad híbrida, ya que se desarrollaron actividades virtuales y presenciales”*, mientras que desde el PEIS “Infancia Saludable” se reconoció que las principales modificaciones se dieron en “los tiempos de ejecución y la metodología de trabajo para la planificación de las actividades, adaptándonos al contexto epidemiológico” (informe final de PPE 6)

Además, se identificó que los equipos tuvieron que aprender, en conjunto con estudiantes, el uso de nuevas herramientas y recursos digitales, en un proceso de adaptación y capitalización de saberes tecnológicos emergentes. En palabras de los equipos:

“La planificación de cómo hacer talleres de forma virtual se tuvo que atender específicamente y aprender de forma mancomunada con los estudiantes con un fuerte componente de ensayo y error” (docente 6).

Según lo analizado en este estudio, el contexto de pandemia implicó cumplir protocolos sanitarios y nuevas exigencias que no existían con anterioridad, como ser la provisión de barbijos, alcohol en gel o garantizar espacios abiertos para reuniones, lo cual supuso un esfuerzo extra para los equipos. Además, las comunidades participantes también presentaban sus propias formas de reorganización, como la división en burbujas o modalidades de trabajo híbridas, lo que demandaba una coordinación cuidadosa y flexible.

En relación con la planificación de actividades mencionadas por los equipos en la presente investigación, la misma se encontró permanentemente afectada por factores externos como el clima, paros docentes, el cuidado de niños o cuestiones personales y las restricciones cambiantes. Se detectaron dificultades para articular con las instituciones - como CAPS o escuelas- muchas de las cuales estaban colapsadas por la emergencia sanitaria o redefiniendo sus dinámicas internas. Lo mencionado provocó demoras en la implementación, llegando en algunos casos a postergaciones de hasta ocho meses. Es decir, los equipos debieron atender la necesidad de sostener convenios y líneas de trabajo, pero el mantenimiento de estos vínculos fue una preocupación constante, sobre todo considerando que muchas instituciones estaban atravesadas por urgencias propias del contexto pandémico.

Tal como surge de los informes finales, la pandemia obligó a una profunda reestructuración de las dinámicas extensionistas. En la PEEE “Seguimiento de síndrome metabólico y DBT”, por ejemplo, se debió “reorganizar horarios y participación en función de mantener el aforo permitido” y muchas de las actividades de talleres fueron suspendidas, reemplazadas por entrevistas domiciliarias y producción de materiales (informe final de PPE 7). Otros equipos reportaron que no pudieron concretar acciones claves por falta de infraestructura o desinterés de las instituciones socias, como sucedió en el AET “Construyamos juntos una alimentación saludable.

En los informes de los PEIS “Infancia Saludable...” y “Teta amigable...” se mencionó una fuerte caída en la participación de voluntarios y estudiantes. Factores como la virtualidad sostenida, el regreso de estudiantes a sus pueblos, la sobrecarga emocional y la dificultad para coordinar horarios derivaron en una importante merma de la capacidad de intervención de los equipos (en algunos casos, se pasó de contar con más de 60 voluntarios a menos de 10). Además, la falta de respuesta y la desmotivación por parte de los actores sociales sumado al desánimo y la frustración por parte de los equipos ante la baja asistencia o participación en las actividades, en muchas oportunidades afectaron el clima de trabajo y la continuidad de las propuestas durante

determinados periodos de tiempo. Esto llevó a la necesidad de resignificar el valor del trabajo extensionista incluso en pequeñas escalas, aspectos centrales a atender para sostener la motivación y cohesión interna. En palabras de los equipos:

“Yo creo que hubo que trabajar más en lo que es el equipo de extensionista lo que es la frustración, de que la gente asista a la actividad que estamos programando después de tanto tiempo de no presencialidad y del valor que tiene que vayan, aunque sea uno, dos o tres chicos en lugar de quizás 50, que era lo que esperábamos” (docente 8).

Con relación al análisis realizado de las entrevistas a evaluadoras de extensión, desde el área mencionaron que durante la pandemia los equipos de extensión universitaria implementaron diversas estrategias para adaptarse al contexto. Se destaca, por un lado, la sistematización de las acciones realizadas, las cuales fueron presentadas en un congreso de extensión, evidenciando un proceso de reflexión y documentación de las prácticas desarrolladas en ese período. Por otro lado, se menciona que desde el área de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE) se realizó un seguimiento sistemático de todos los proyectos, solicitando informes de situación a cada equipo para evaluar la continuidad o modificación de las actividades. Este monitoreo permitió detectar qué propuestas podían sostenerse, cuáles requerían ajustes y cuáles no podrían continuar en el marco de las restricciones sanitarias. En palabras de una de las evaluadoras:

“A través del correo electrónico consultábamos sobre cómo estaba cada proyecto, para que ellos nos enviaran un estado de situación, y considerar si la propuesta se iba a poder seguir o no, si estaban realizando algún tipo de actividad o si estaban retomando” (Evaluadora 2).

En consonancia con lo mencionado por las evaluadoras, el caso de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), las áreas de gestión vinculadas a la Secretaría de Extensión Social y Cultural (SESyC), especialmente el Área ICE, debieron afrontar la interrupción y postergación de numerosas iniciativas extensionistas. Particularmente, las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), dispositivo que articula docencia y extensión en el marco curricular, se vieron profundamente afectadas por las disposiciones de aislamiento social preventivo y obligatorio. Durante el primer cuatrimestre de 2020, todas las PEEE en curso correspondientes a la 11.^a convocatoria debieron suspenderse, y ninguna de las propuestas de la 12.^a convocatoria logró iniciar sus actividades. Esta situación se vio agravada por la falta de conectividad, recursos tecnológicos insuficientes y la imposibilidad de sostener los vínculos con los actores sociales involucrados en los territorios. A pesar de estas limitaciones, desde la gestión

se realizaron tres relevamientos sistemáticos entre 2020 y 2021, lo que permitió un monitoreo cercano del estado de situación y facilitó la planificación de estrategias adaptativas (Boffelli et al., 2021).

Como respuesta a estas condiciones adversas, se implementaron diversas estrategias institucionales que permitieron sostener el vínculo con los equipos docentes y con las unidades académicas, destacándose el acompañamiento a los equipos a través de medios virtuales (correo electrónico, mensajería instantánea, reuniones sincrónicas) y la promoción de instancias de formación, reflexión y retroalimentación. A nivel operativo, se promovieron modificaciones sustantivas: se readecuaron actividades a formatos virtuales o bimodales, se adaptaron los formularios de informe final y de presupuesto, y se autorizó la reprogramación de las propuestas previamente aprobadas por resolución rectoral. De este modo, se buscó garantizar la continuidad institucional de las prácticas extensionistas, aún en un contexto que desafiaba la presencialidad como forma predominante de vinculación (Boffelli, Sordo y Stepanic Pouey, 2021).

Según Paredes Brítez (2022) y similar a lo encontrado en los análisis documentales de este estudio, la pandemia evidenció las profundas desigualdades en el acceso a tecnologías digitales. En muchos territorios, especialmente rurales o periféricos, la conectividad representó una barrera estructural que condicionó la posibilidad de sostener proyectos de extensión virtuales. Esta problemática no solo afectó a los beneficiarios, sino también a los equipos extensionistas, que debieron repensar sus estrategias comunicacionales en un escenario marcado por la brecha digital.

En relación con las principales dificultades reportadas por las evaluadoras de los PPE se resaltan coincidencias en los análisis con respecto a lo mencionado por los equipos, destacando que los problemas vinculados al acceso y la estabilidad de las conexiones a internet fue lo más relevante en este contexto. Es decir, la imposibilidad de conectarse de manera regular, los colapsos en las redes y la falta de medios tecnológicos adecuados afectaron tanto a los equipos universitarios como a los actores sociales involucrados. También se mencionan dificultades específicas respecto a la imposibilidad de realizar actividades presenciales en territorio, ya sea por las restricciones sanitarias vigentes o por limitaciones tecnológicas de los destinatarios de los proyectos, como la falta de teléfonos, acceso a WhatsApp o dispositivos para participar en encuentros virtuales. Esta situación obligó a modificar las modalidades de intervención, trasladando algunas acciones a formatos virtuales, cuando esto era posible. Frente a estas dificultades, los equipos solicitaron flexibilizar los plazos de entrega y ejecución de las

actividades, con el objetivo de adecuarse al ritmo que permitía la infraestructura tecnológica disponible. En palabras de las evaluadoras:

"Había días que podían conectarse, había días que no podían y a lo mejor los días que tenían que conectarse no había internet, o colapsaba la red "
(Evaluadora 1).

"Se elegía quién iba debido a la restricción de la cantidad de personas: en vez de llevar a todos los estudiantes, iban algunos o iban los docentes" (Evaluadora 2).

Estas dificultades reportadas en la planificación y ejecución de actividades de los PPE durante la pandemia hallan resonancia en diversos estudios académicos recientes. Grinberg (2020) señala que la virtualidad impuesta no solo alteró las formas de intervención, sino que también desafió los modos de construcción colectiva del saber propio de la extensión universitaria, obligando a resignificar el valor de las acciones a pequeña escala y a repensar el vínculo con los territorios.

De modo similar, Brenner y Spinelli (2021) destacan el impacto negativo que tuvieron la sobrecarga emocional, la falta de presencialidad y la disminución de la participación estudiantil en la continuidad de los proyectos, remarcando la importancia de fortalecer las dimensiones afectivas y organizativas de los equipos extensionistas. Por su parte, el relevamiento realizado por la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI, 2021) evidenció que muchas universidades del país enfrentaron obstáculos análogos, como la saturación de las instituciones aliadas (escuelas, centros de salud), la baja conectividad y la desmotivación de los actores sociales, lo que llevó a una generalizada solicitud de flexibilización de plazos y reformulación de estrategias.

En el mismo escenario algunos autores señalan que frente a las limitaciones del contexto pandémico, las instituciones de educación superior debieron replantear las formas de vinculación con la sociedad. Se diseñaron estrategias específicas para adaptar las acciones planificadas a una realidad signada por el confinamiento y el distanciamiento social. En este proceso, la redefinición de prioridades y metodologías se constituyó como una respuesta institucional ante una crisis inédita, buscando preservar el espíritu participativo de la extensión (Eguigure & Zepeda Rodríguez, 2021).

Estos aportes permiten comprender que las dificultades relevadas en este estudio no fueron hechos aislados, sino parte de un fenómeno estructural que atravesó a gran parte de las prácticas extensionistas del país durante el contexto pandémico.

En concordancia con el impacto que pudo tener la pandemia en los PPE y en relación con una pregunta específica para las evaluadoras, sobre si hubo *pedido de asesorías o acompañamientos por parte de los equipos a las áreas de extensión universitaria* en este periodo de pandemia, ambos testimonios de las entrevistadas coinciden en que sí existieron esas solicitudes. De acuerdo a lo mencionado por las evaluadoras, estas asesorías se centraron principalmente en dos aspectos:

- Evaluación de los aprendizajes: se menciona que se organizaron talleres específicos para pensar la evaluación de los aprendizajes en el nuevo contexto, abordando no sólo la dimensión académica sino también los aprendizajes situados en prácticas comunitarias. Estas instancias fueron coordinadas por especialistas en evaluación como parte del apoyo a los equipos.
- Reajustes de proyectos y adecuaciones administrativas: se brindaron acompañamientos para el rediseño de las actividades y para la adecuación de los informes finales y planillas de evaluación, en función de los cambios que las prácticas sufrieron debido a la pandemia.

Estos espacios de asesoría respondieron a la necesidad de redefinir criterios de seguimiento y evaluación ante la imposibilidad de cumplir con los formatos y metas originalmente previstos.

Según Lértora, Villarreal & Santarelli (2020) en este período se destaca que las áreas de extensión actuaron como estructuras de soporte para facilitar la adaptación de los proyectos a la virtualidad o a modalidades híbridas. Esto implicó la generación de espacios de asesoría y capacitación para repensar los formatos de intervención, la flexibilización de los requisitos formales para la presentación de informes y proyectos, el seguimiento activo de las actividades en curso, y la producción de guías y protocolos específicos para la acción extensionista en pandemia; que incluyeron recomendaciones sobre el trabajo remoto, el vínculo con actores sociales y la redefinición de objetivos alcanzables.

En el caso de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en las áreas de gestión vinculadas a la Secretaría de Extensión Social y Cultural (SESyC) se destaca el acompañamiento a los equipos a través de medios virtuales y en instancias de formativas desarrollándose actividades como el Ciclo Introductorio de Extensión Universitaria y paneles temáticos organizados junto a la revista +E, los cuales abordaron metodologías de intervención, sistematización y comunicación en contextos de virtualidad (Boffelli, Sordo y Stepanic Pouey, 2021) .

El último análisis dentro de esta dimensión es la categoría *Cambios en la evaluación de los PPE*, que surge de las entrevistas realizadas a las evaluadoras y se destaca que la evaluación de los mismos experimentó transformaciones significativas, tanto en su implementación por parte de los equipos como en las orientaciones y dispositivos provistos desde las áreas de gestión.

En primer lugar, los equipos de trabajo adoptaron diversas estrategias de evaluación, adaptándolas a las posibilidades y condiciones del contexto. Como se señala en uno de los testimonios, "no todos tomaron la misma forma de evaluar" (evaluadora 1), ya que cada equipo adecuó las prácticas evaluativas según sus necesidades específicas y las realidades de los actores sociales involucrados. Algunos proyectos, por ejemplo, complementaron evaluaciones previamente diseñadas con instancias de taller, priorizando espacios de encuentro y producción práctica por sobre evaluaciones tradicionales, siempre en función de las posibilidades tecnológicas de los participantes.

Desde las áreas de gestión institucional se incorporaron nuevas consignas en los informes finales y se ajustaron las planillas de evaluación, integrando preguntas orientadas a registrar los cambios surgidos en el transcurso de la pandemia. Estas adaptaciones buscaban reflejar las transformaciones en la implementación de actividades, tanto en los casos donde pudieron llevarse adelante, como en aquellos donde resultó imposible debido al contexto sanitario y social. Según una de las evaluadoras, "cambió todo en las planillas de evaluación justamente para reflejar estos cambios que evidentemente sucedieron" (evaluadora 2).

Asimismo, en el marco de la evaluación de las propuestas, se permitió durante un tiempo la combinación de modalidades virtuales y presenciales (trabajo híbrido), reconociendo la necesidad de flexibilizar las prácticas de extensión.

Tal como señalan Lértora, Villarreal & Santarelli (2020) se realizaron ajustes en los instrumentos de evaluación, agregando consignas específicas para relevar "las modificaciones en relación con las actividades programadas, así como también otros cambios que los equipos hayan considerado pertinentes frente al contexto de emergencia sanitaria" (p. 10).

En otro artículo, Arrillaga & Costa (2021) expresan que resultó necesario "repensar las herramientas de evaluación para que pudieran dar cuenta de las transformaciones sufridas por las propuestas extensionistas en un contexto de emergencia, donde la planificación original se veía continuamente tensionada" (p. 5). De este modo, la evaluación dejó de centrarse exclusivamente en el cumplimiento de objetivos iniciales, para valorar también la capacidad de adaptación, la creatividad metodológica y la

continuidad del vínculo con los actores sociales, aún en condiciones de virtualidad o presencialidad restringida.

En el análisis de la variable -Uso de herramientas y estrategias comunicacionales- y con relación a la primera categoría *Tipo de recursos y estrategias implementadas*, de los testimonios e informes finales analizados en este estudio emergen diversos recursos y estrategias comunicacionales que se articularon de manera adaptativa según los momentos de mayor restricción o progresiva apertura.

En 2020, el sostenimiento del vínculo en muchos equipos se dio por el uso de estrategias de emergencia como el envío de material grabado (videos, grabaciones de talleres) y distribución de flyers con información (posters y libros de actividades) para mantener una mínima presencia en el territorio. La virtualidad comenzó a ganar protagonismo a través de plataformas como Zoom, Meet, Facebook, Instagram y el uso intensivo de WhatsApp. Se usaron grupos de WhatsApp para el envío de materiales (en formatos como PDF, videos o recetarios) y para sostener un canal de comunicación ágil.

Por otro lado, las videollamadas a través de Zoom o Meet permitieron realizar reuniones de planificación, tutorías de estudiantes universitarios, talleres y jornadas educativas virtuales. Para facilitar la accesibilidad de las comunidades destinatarias a estas plataformas, en oportunidades los equipos elaboraron manuales de uso simples y se realizaron capacitaciones previas. Una de las docentes entrevistadas mencionó: “*Nos encontramos por Meet con los equipos y con algunas organizaciones, aunque no siempre era posible porque no todas tenían buena conexión*” (docente 4).

A su vez, se emplearon estrategias de difusión específicas, como la creación y envío de flyers digitales, la generación de contenido para redes sociales y el uso del correo electrónico para comunicaciones formales. Los formularios de Google Forms fueron una herramienta habitual para la inscripción a talleres o la recolección de datos de participación.

La producción de material lúdico y didáctico también fue central como herramienta de comunicación: se desarrollaron obras de teatro, obras de títeres, libros de tela interactivos, videos musicales, y manuales de actividades, todos orientados a promover la participación activa a distancia y reforzar los mensajes educativos de cada proyecto. En la voz de una de las docentes: “*Armamos videos cortos para explicar ciertas temáticas y los mandábamos por WhatsApp. También usamos flyers con información visual*” (docente 6).

Con la reapertura parcial de actividades presenciales en 2021, muchas estrategias se orientaron a una modalidad híbrida: actividades presenciales reducidas (con grupos pequeños y medidas de distanciamiento) complementadas con recursos virtuales. A su vez, se destaca que en varios casos los mismos estudiantes universitarios generaron estrategias creativas adicionales, como la creación de cuentas de Instagram temáticas sobre los contenidos abordados (alimentación saludable, imagen corporal, vegetarianismo) como forma de ampliar los canales de comunicación y adaptarse a los intereses y hábitos de consumo digital de los jóvenes destinatarios. En muchos casos los equipos extensionistas mencionan que lograron anticipar una transición de modalidad híbrida, planificando con tiempo y dotándose de materiales que facilitaron una reactivación más fluida de los proyectos en territorio.

Los PPE analizados en esta investigación evidencian una serie de acciones comunes en concordancia con las transformaciones observadas en la bibliografía académica que implicaron en muchas instancias la reformulación de metodologías tradicionales y el diseño de nuevas estrategias que permitieran mantener el vínculo con los territorios y comunidades, sosteniendo así el compromiso social de la universidad pública. Durante la pandemia, las universidades generaron nuevos dispositivos para canalizar las iniciativas de sus equipos extensionistas. Según Fagotti Kucharski, Quiroga & Giayetto (2022), las instituciones debieron reorientar objetivos, reformular cronogramas y redefinir prioridades, lo que implicó un ejercicio permanente de negociación con los contextos.

La suspensión de talleres presenciales, la postergación de actividades territoriales y el pasaje a modalidades virtuales o híbridas fueron decisiones frecuentes, determinadas no solo por los marcos normativos, sino también por la necesidad de resguardar la salud de los actores involucrados. Esta situación exigió repensar el rol de la universidad pública, redoblando el esfuerzo por sostener el vínculo con los territorios y dar continuidad a las acciones en clave de compromiso social (Vittarelli, 2021).

Continuando con el análisis de la categoría *Tipo de Actividades realizadas*, de las entrevistas e informes del presente estudio, se destaca la diversidad, pertinencia y adaptabilidad de las actividades implementadas por los equipos extensionistas durante el periodo de pandemia. Estas prácticas se orientaron mayoritariamente hacia la promoción de la salud, la educación alimentaria nutricional (EAN), el acompañamiento a poblaciones vulnerables y la generación de saberes situados en diálogo con los actores sociales.

En primer lugar, las actividades de tipo diagnóstico ocuparon un lugar fundamental en varios proyectos, como punto de partida para el diseño de las intervenciones. Tal es el caso del PEIS “Entornos saludables: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria de Santa Fe”, donde se aplicaron encuestas, entrevistas y guías de observación destacando en los informes finales la importancia de estos instrumentos “en pos de identificar y delimitar problemáticas que pudieran ser trabajadas mediante la EAN” (informe final de PPE 4). Estas acciones no sólo permitieron construir conocimiento situado, sino también promover la participación activa de los estudiantes universitarios y de los actores sociales.

A su vez, la producción de materiales fue otro eje transversal en varios proyectos, desarrollándose cuadernillos, afiches, recetarios, folletos y recursos digitales que fortalecieron las actividades, capacitaciones o talleres propuestos. En el PEIS antes mencionado, por ejemplo, se elaboraron materiales artísticos con eje en EAN, presentados en una muestra escolar, mencionando en los informes “los estudiantes diseñaron y construyeron colaborativamente materiales en relación con la temática a partir de distintas expresiones artísticas” (informe final de PPE 4). Esta dimensión creativa fortaleció el involucramiento de los jóvenes en la construcción de conocimiento sobre nutrición y alimentación saludable.

En cuanto a la implementación concreta de actividades, los talleres educativos fueron una estrategia recurrente, tanto en ámbitos escolares como comunitarios y la mayoría con una fuerte orientación en EAN. En la AET “Construyamos juntos una alimentación saludable”, se destaca el dictado de capacitaciones sobre manipulación higiénica de alimentos, incluyendo contenidos como “enfermedades transmitidas por alimentos”, “seguridad alimentaria” y “buenas prácticas de manufactura”. Por su parte, tanto el PEIS “Teta amigable en la escuela” como la AET “Educación alimentaria nutricional en edades tempranas”, articularon propuestas lúdicas y formativas para niños, docentes y hasta incluso familias, mediante capacitaciones, juegos, recetarios, cuentos y una obra teatral. Esta diversidad de recursos permitió, en el caso del PEIS, instalar el tema de la lactancia materna desde edades tempranas, reconociendo en palabras de las entrevistadas que *“el concepto de lactancia materna, como parte de la alimentación saludable en el ciclo de vida, fue instalado en la comunidad educativa” (docente 2).*

En proyectos con un perfil más clínico, como la PEEE “Seguimiento de síndrome metabólico y DBT”, las actividades se centraron en entrevistas clínicas y domiciliarias, producción de materiales audiovisuales para consulta y educación en sala de espera, y reorganización de las prácticas por razones sanitarias, mencionando que “las

actividades vinculadas a talleres de cocina se suspendieron, reconfigurando las actividades a entrevistas institucionales y en domicilio” (Informe final de PPE 7).

Asimismo, se destacó el uso de la modalidad virtual o híbrida, forzada por el contexto pandémico, pero creativamente resignificada. En varios casos se adaptaron los talleres a plataformas digitales, lo que implicó un aprendizaje en sí mismo. “Las actividades debieron ser repensadas y adaptadas a la virtualidad, indagando sobre herramientas digitales, páginas web y aplicaciones”, reconocen algunos de los equipos en sus informes.

Los PPE analizados también incluyeron instancias de evaluación participativa, tanto internas como compartidas con los actores sociales. Se valoró la autoevaluación de los estudiantes, la elaboración de informes finales y la devolución de resultados a las comunidades. En muchos casos, estas evaluaciones fueron fuente de aprendizaje y reformulación de futuras acciones.

En la Tabla 6 se puede apreciar una síntesis de los recursos y actividades que implementó cada PPE durante el periodo de pandemia.

Tabla 6

Tipos de actividades realizadas en los PPE durante el periodo 2020-2021

Informe final de PPE nº	Títulos de los PPE	Modalidad	Tipo de Actividades Realizadas
1	“Hidratación saludable: prácticas para promover el consumo de agua Segura”	PEIS	Talleres de EAN; encuestas; mediciones antropométricas y de hidratación; degustaciones; proyección audiovisual; charlas en escuelas; materiales gráficos, material de devolución para los actores sociales.
2	“Educación Alimentaria Nutricional en edades tempranas: un desafío para agentes multiplicadores del nivel inicial”	AET	Talleres de EAN con agentes multiplicadores en instituciones educativas; producción de material didáctico gráfico y audiovisual; acompañamiento en jornadas y ferias
3	“Construyamos juntos una alimentación saludable”	AET	Capacitaciones sobre manipulación de alimentos; elaboración de manual BPM; distribución de material educativo y de estudio en formato PDF; evaluación final virtual
4	“Entornos saludables: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria de Santa Fe”	PEIS	Talleres de EAN virtuales; actividad de diagnóstico; producción de materiales artísticos en la virtualidad; muestras escolares de lo

			producido en la presencialidad; trabajo con estudiantes como promotores de salud,
5	"Teta amigable en la escuela: acciones de promoción y fortalecimiento de lactancia materna"	PEIS	Talleres lúdicos (obra de teatro); lectura de cuentos; entrega de cuadernillos; capacitación a docentes; desarrollo de material sensorial; seguimiento en terreno
6	"Infancia saludable: propuesta de trabajo para la prevención de parasitosis intestinales y malnutrición infantiles"	PEIS	Estudios coproparasitológicos; evaluaciones antropométricas; talleres de EAN para niños y adultos; diseño de recursos lúdicos; actividades a cielo abierto; encuestas de evaluación
7	"Seguimiento y abordaje de síndrome metabólico y DBT en el barrio 29 de abril III y Las Delicias junto a los equipos de salud Territorial."	PEEE	Entrevistas clínicas; visitas domiciliarias; producción de material audiovisual y gráfico para sala de espera
8	"Promoción de entornos escolares saludables a través de la producción colectiva de materiales artísticos"	PEEE	Diagnóstico con encuestas y entrevistas iniciales; talleres virtuales de EAN; producción de materiales artísticos; jornada virtual de nutrición; producción y uso de material digital; evaluación institucional y estudiantil

Nota: Elaboración propia (2025)

Las experiencias recogidas en este estudio en los informes finales y entrevistas muestran justamente esa capacidad de reinención: algunos equipos optaron por sustituir actividades presenciales por materiales gráficos, audiovisuales o encuentros virtuales; otros reconvirtieron los espacios de taller en instancias de atención individual o en el domicilio de los destinatarios. Estas estrategias evidencian una orientación hacia la flexibilidad metodológica y la escucha activa del territorio, en coherencia con una visión crítica y situada de la extensión universitaria.

En un estudio financiado por la Universidad Abierta Interamericana a través de sus programas de Extensión Universitaria y Vinculación con el Medio, siendo el equipo de trabajo estudiantes y graduados/as de la carrera de Psicología de dicha universidad y de la Universidad de Buenos Aires, se encontró similar propuesta e implementación de actividades como lo mencionado en el presente trabajo de investigación, donde se diseñaron e implementaron talleres virtuales orientados a jóvenes deportistas. Las actividades se centraron en el desarrollo de habilidades psicosociales como la autoconfianza, el control emocional y el trabajo en equipo, utilizando la virtualidad como medio de intervención (Escobar, 2023). En consonancia, un proyecto denominado

“Cuerpos, lazos sociales y convivencias”, de la UNLP, diseñó cuadernillos con propuestas reflexivas para jóvenes del último año de secundaria. A través de estos materiales, se intentó sostener el vínculo pedagógico y fomentar espacios de expresión en un contexto de crisis educativa (Cerletti, Fruttero & Rosell, 2021).

Según Mairano (2024) la virtualidad no solo reconfiguró la forma de realizar extensión, sino también los vínculos afectivos y las emociones puestas en juego en las prácticas educativas. La autora sostiene que la extensión en medios digitales implica un tipo específico de experiencia, que requiere reelaborar lenguajes, adaptar los contenidos al nuevo soporte, y desarrollar habilidades comunicativas acordes al entorno virtual.

En el análisis de la categoría *Herramientas digitales más utilizadas*, en el presente estudio se menciona que los equipos de extensión universitaria implementaron una combinación de estrategias comunicacionales, priorizando aquellas herramientas que resultaron más accesibles, prácticas y efectivas para el sostenimiento de los vínculos y la organización interna de los proyectos.

Entre las herramientas más utilizadas se destaca de manera transversal WhatsApp, tanto para la comunicación entre extensionistas como para el contacto con docentes y directivos de las instituciones educativas destinatarias. El uso de grupos de WhatsApp permitió enviar recordatorios, compartir materiales (documentos, actividades, flyers) y coordinar tareas logísticas, aunque en algunos casos también generó sobrecarga y desgaste debido a la falta de límites temporales en la comunicación. En palabras de los equipos:

“El recurso más útil fue WhatsApp porque las personas ya lo tenían, ya lo sabían usar y además permitía enviar mensajes, audios, fotos, lo que fuera necesario” (docente 2).

“No todas las organizaciones tenían mail o redes, pero sí WhatsApp, así que trabajamos mucho por ahí” (docente 5).

Otra herramienta ampliamente empleada fue Zoom, valorada especialmente por su practicidad para reunir simultáneamente a un gran número de personas. Se utilizó tanto para reuniones internas de planificación (entre extensionistas y docentes universitarios) como para talleres, capacitaciones y encuentros virtuales con instituciones educativas. En algunos casos, se elaboraron instructivos específicos para facilitar el acceso a Zoom por parte de las comunidades destinatarias. Complementariamente, el correo

electrónico se utilizó como canal de comunicación más formal aprovechando la existencia de correos oficiales en las instituciones (CAF y CAPS).

En algunos proyectos, se potenció el uso de sitios web escolares como repositorios de contenidos, fortaleciendo su rol como canal de difusión institucional. Los flyers digitales surgieron como una estrategia importante para convocatorias y difusión de actividades, circulando principalmente a través de redes sociales y WhatsApp.

Del análisis surgido por parte de las evaluadoras de los PPE, ambas entrevistadas coinciden en que las herramientas digitales más utilizadas durante la pandemia fueron WhatsApp y Zoom, siendo elegidas principalmente por su accesibilidad y conocimiento previo por parte de los equipos y actores sociales. En este sentido, una evaluadora señala que *“lo más usado fueron Zoom y WhatsApp. Y dependiendo de la organización, era uno u otro”*, destacando que la elección dependía del *“acercamiento o de la disponibilidad”* (evaluadora 2) que tuvieran los actores sociales para contar al menos con una de estas plataformas.

Se destaca también que, en los primeros momentos de la pandemia, el acceso institucional también fue un factor determinante: *“la universidad no disponía de Zoom, después empezó como a disponer de la plataforma Zoom para los docentes y eso ya fue una accesibilidad también para la mayoría”* (evaluadora 1). Esto facilitó la organización de encuentros desde las aulas virtuales, lo cual permitió a los docentes *“poder tener ese acceso, disponer de esa herramienta”* y *“plantear, por ejemplo, una hora y media de encuentro para poder trabajar, reunirse o planificar”*. (evaluadora 1)

Además de las plataformas de comunicación, se destacó el uso de recursos gráficos, audiovisuales y de participación. Se usaron flyers, videos explicativos y consignas grabadas por los estudiantes, como una forma creativa y funcional de sostener los PPE. Otra evaluadora refuerza esto al mencionar que *“herramientas de videos, gráficas, encuestas fueron algunas que también utilizaron muchos de los equipos, todo lo que hacía a un mejor desarrollo y mejor funcionalidad para el proyecto”* (evaluadora 2).

Por último, ambas remarcan que el uso de herramientas digitales fue evolucionando con el tiempo. Inicialmente se recurrió a lo básico (mails, teléfonos), pero luego *“el uso de herramientas fue progresando a medida que transcurría la pandemia”* (evaluadora 2) y a medida que los equipos adquirían mayor conocimiento sobre las plataformas disponibles.

Según sostiene Aranguren (2020) y en consonancia con lo expresado en este estudio, la extensión universitaria enfrentó el desafío de repensar sus dispositivos habituales de

intervención para garantizar la continuidad de los proyectos, priorizando la construcción de vínculos a través de medios virtuales accesibles. En este marco herramientas como WhatsApp y Zoom se consolidaron como canales fundamentales para sostener tanto la comunicación interna entre extensionistas como el contacto con docentes, directivos y actores sociales.

Similares resultados se evidencian en un artículo publicado por Zubillaga (2021), donde plantea que la apropiación de tecnologías cotidianas resultó central para mantener la cercanía en un contexto de distancia física, favoreciendo procesos de acompañamiento, formación y participación comunitaria a pesar de las dificultades de conectividad. El fortalecimiento de sitios web escolares y el diseño de flyers digitales para la convocatoria y difusión de actividades responde a lo que la autora identifica como "reinención de circuitos de comunicación", donde los actores educativos se vieron impulsados a innovar en sus formas de circulación de información y construcción de comunidad.

El uso de grupos de WhatsApp para coordinar actividades, compartir materiales y gestionar información cotidiana refleja lo que Porto y Elbert (2020) definen como "tecnologías de la inmediatez", esenciales para sostener los lazos de confianza y la dinámica de los proyectos en condiciones adversas. A su vez, la implementación de encuentros sincrónicos por plataformas como Zoom permitió recrear espacios de intercambio y aprendizaje colectivo, adaptando metodologías participativas al entorno virtual (Porto & Elbert, 2020).

En la misma línea, investigaciones surgidas desde la UNL subrayan la importancia de valorar los dispositivos tecnológicos no como un fin en sí mismo, sino como medios para sostener el vínculo pedagógico, político y afectivo con los territorios. Desde esta perspectiva, las plataformas digitales (Zoom, Meet) y las aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp) permitieron recrear, aunque mediadas, las condiciones mínimas de diálogo y cooperación necesarias para el trabajo extensionista (Aranguren, 2020; Reyna, 2020).

Reyna (2020) también remarca que la utilización de flyers digitales, videos educativos y material interactivo (como libros de tela o recetarios virtuales) fue fundamental para favorecer la participación activa de niños, jóvenes y adultos en los distintos proyectos.

Brumat (2022) en concordancia con el presente estudio, analiza el conjunto de respuestas que dieron las universidades públicas y enfatiza que la comunicación digital se volvió el soporte central del compromiso social universitario. En su trabajo, menciona que los dispositivos digitales posibilitaron mantener el trabajo cooperativo en red y permitieron nuevas formas de participación comunitaria, a pesar de las brechas de

acceso. Las redes sociales institucionales, los correos electrónicos y los grupos de WhatsApp se consolidaron como instrumentos de democratización de la información y de construcción de ciudadanía en pandemia. De esta forma y tal como se menciona en otros estudios, en esta etapa se dio una intensificación del uso de plataformas digitales, como Google Meet y Zoom, tanto para la gestión de proyectos como para el dictado de talleres y capacitaciones. También se destacan la creación de materiales digitales autogestionados (folletos, videos, guías didácticas) para ser distribuidos a través de correos y redes sociales Fagotti Kucharski, Quiroga & Giayetto, 2022).

En el análisis de la categoría *Evaluación de la recepción y uso de los materiales por parte de los destinatarios*, se destacaron una serie de matices vinculados a la adaptación, la accesibilidad y la demanda de actividades personalizadas. Las respuestas de los actores sociales muestran un panorama diverso según el tipo de institución y el contexto en el que se desarrollaron las actividades, evidenciando tanto aspectos positivos como desafíos, que surgieron a raíz de las limitaciones impuestas por la pandemia.

En primer lugar, se observa que el interés por los talleres y actividades fue generalizado, especialmente en aquellos casos donde la modalidad virtual permitió la participación a pesar de las restricciones. Por ejemplo, en algunas escuelas privadas, los comentarios fueron en su mayoría positivos, destacándose el agradecimiento por poder llevar adelante las actividades de manera adaptada. En cambio, en algunas de las instituciones de orden público se reportó una menor participación, aunque los pocos talleres realizados fueron apreciados, con sugerencias de mayor diversidad temática, incluir más actividades sobre salud y alimentación en distintas patologías o sobre microemprendimientos relacionados con preparaciones caseras.

Del análisis del presente estudio se evidenció la necesidad de mantener un vínculo constante entre los actores sociales y los equipos de extensión, que fue especialmente fuerte cuando la presencialidad fue posible nuevamente en 2021. El deseo de retomar las actividades y la interacción presencial fue una de las respuestas más destacadas. A pesar de las dificultades de adaptación a las plataformas digitales, la transición a la virtualidad fue valorada positivamente, aunque con algunas limitaciones que fueron superadas a lo largo del tiempo.

Los comentarios relacionados con la complejidad de las plataformas indican una necesidad de formación previa y apoyo técnico, especialmente en entornos o instituciones menos familiarizados con estas herramientas.

Otro de los puntos recurrentes fue la necesidad de contextualizar las actividades para que sean más relevantes para los destinatarios. En este sentido, tanto docentes como estudiantes sugirieron incorporar actividades más funcionales y adaptadas a los intereses específicos de los actores sociales. Un ejemplo concreto surgió de la PEEE “Entornos escolares...” donde la propuesta fue la de integrar temáticas sobre alimentación vegetariana, en respuesta a la demanda de los estudiantes secundarios y los docentes de una de las escuelas.

Otro aspecto que emergió fue el valor de la interacción creativa y el disfrute en las actividades, especialmente en aquellas orientadas a la cocina o el trabajo con niños pequeños cuando se pudo realizar, destacando el valor de la interacción intergeneracional al transmitir recetas familiares entre padres e hijos, el disfrute en actividades prácticas (como la cocina), y la importancia de integrar a las familias en las actividades. Esto fortaleció el vínculo educativo, favoreciendo el aprendizaje compartido y el desarrollo de hábitos saludables en un contexto de pandemia.

En palabras de los actores sociales, que surgen de los informes finales:

- *“Deberían venir más estudiantes con estas charlas y propuestas, no saben lo importante que es esto para nosotros” (informe final de PPE 6).*
- *“...para los estudiantes este formato de la virtualidad sirve y gusta mucho, las actividades lúdicas y lo interactivo fueron muy importantes; fue una retroalimentación para todos” (informe final de PPE 4).*

La presencialidad jugó un papel crucial en la valoración de las actividades, ya que permitió a los destinatarios sentirse más conectados con el equipo de extensión y con la temática de los proyectos (Fernández Etchegaray & Marinetti, 2022).

A medida que las restricciones se flexibilizaron, hubo una respuesta positiva por parte de los destinatarios, quienes mostraron entusiasmo y gratitud por poder participar en actividades presenciales. Las actividades grupales fueron particularmente apreciadas, ya que permitieron generar un sentido de comunidad y de compromiso compartido con las temáticas trabajadas. Se señala también la importancia de ajustar las propuestas de extensión para garantizar una mayor pertinencia y efectividad en la implementación de las actividades en el contexto de pandemia (Brumat, 2022; Vitarelli, Chavero & Wildner Sánchez, 2022).

En el estudio realizado por Heinrich, Cattáneo y Perticarà (2022) se evidencia al igual que en la presente investigación, que muchos de los destinatarios sugirieron mejoras en

la organización y la planificación de las actividades, como la integración de las familias en los talleres y actividades para facilitar el aprendizaje y la implementación de hábitos saludables de manera conjunta. Este tipo de sugerencias resalta la importancia de fortalecer los vínculos comunitarios y de crear propuestas de extensión que promuevan aprendizajes significativos, no solo a nivel individual sino también en el ámbito familiar y comunitario.

El análisis de la variable - Valoración de actividades - y con relación a la categoría *Adaptaciones sobre las actividades planificadas*, en el presente estudio se menciona que, durante el desarrollo de los PPE en el contexto de pandemia, varios tipos de actividades debieron ser suspendidas, modificadas/adaptadas o reprogramadas. Es decir, de los informes y entrevistas analizados, 4 (cuatro) detallan que muchas de las acciones y/o actividades previstas inicialmente para la presencialidad (talleres, capacitaciones, obras de teatro, seminarios) debieron ser reprogramadas, suspendidas o adaptadas al formato virtual debido a las restricciones por la pandemia de COVID-19.

Es así que tanto en el AET “Construyamos juntos una alimentación saludable” como en la PEEE “Seguimiento y abordaje de síndrome metabólico y DBT” se observa que la suspensión de los talleres de cocina fue una actividad que no pudo llevarse a cabo, tanto por tratarse de actividades en espacios cerrados, como por los requerimientos sanitarios relacionados con la manipulación de alimentos. Otro ejemplo de actividad que no se pudo concretar fue la elaboración de un libro sensorial para nivel inicial prevista en el PEIS “Teta amigable...”, donde si bien se avanzó con los contenidos, el material final no llegó a producirse.

Del análisis surge que hubo una adaptación forzada de la modalidad presencial a la virtual o híbrida, lo cual implicó repensar los talleres, utilizar plataformas digitales, e incluso reemplazar talleres o capacitaciones por entrega de materiales o actividades asincrónicas. Cabe destacar que en 2 (dos) de los PPE (PEIS y PEE vinculados a Entornos escolares saludables) analizados se desarrollaron actividades emergentes no previstas, en respuesta a la virtualidad, como jornadas educativas virtuales, nuevos talleres lúdicos o experiencias artísticas no contempladas en la planificación inicial. En ciertos proyectos y como se mencionó ya con anterioridad, se registró una reducción en la cantidad de voluntarios y una disminución en la frecuencia de los encuentros previstos con ellos.

En cuanto a las actividades de cierre de los PPE, algunas no pudieron realizarse y otras se adaptaron al nuevo contexto mediante formatos alternativos. Asimismo, algunas actividades claves, como la validación de materiales (por ejemplo, un recetario) o el

cierre con capacitadores en el caso del AET “Construyamos juntos una alimentación saludable” no pudieron realizarse de forma presencial o fueron suspendidas, intentando mantener el contacto con los actores sociales mediante otros medios durante la pandemia estricta.

Por otra parte, en el PEIS de “Hidratación saludable” se menciona que las jornadas presenciales con los actores sociales, inicialmente planificadas, se realizaron parcialmente, llevándose a cabo solo la mitad de las previstas. Como se ha mencionado con anterioridad, algunas actividades se vieron afectadas por falta de infraestructura, problemas de conectividad, rotación de docentes en escuelas, doble turno, asistencia por burbujas o escasa disponibilidad institucional para coordinar agendas en conjunto tal se detalla en el informe final del PEIS “Teta amigable...”. Por otra parte, en el PEIS “Infancia saludable: prevención de parasitosis y malnutrición infantil” que originalmente contemplaba la participación de tres instituciones socias, finalmente solo se logró sostener el vínculo y desarrollar actividades con solo una de ellas.

Las transformaciones experimentadas por los PPE en este estudio, en términos de reprogramación, suspensión o reformulación de actividades, se corresponden con los hallazgos de otros trabajos recientes que analizaron la extensión universitaria en pandemia. Brenner y Spinelli (2021) destacan que muchas de las prácticas planificadas para la presencialidad, como talleres, capacitaciones o eventos culturales, debieron ser reemplazadas por entregas de materiales, encuentros asincrónicos o formatos alternativos, con un fuerte impacto en la participación de los equipos y destinatarios. En la misma línea, Grinberg (2020) señala que esta adaptación forzada a lo virtual implicó no solo una modificación logística, sino también un desafío metodológico y pedagógico que puso en tensión los sentidos tradicionales del vínculo extensionista.

Por su parte, el relevamiento de REXUNI (2021) refleja que una proporción significativa de proyectos enfrentó la imposibilidad de concretar actividades claves o mantener alianzas institucionales iniciales, situación que también se observa en los casos analizados en este estudio.

En el libro “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Gimeno Sacristán (1991) problematiza la distancia entre el currículum prescrito- expresado en planes, programas y objetivos- y el currículum real, que se despliega en la práctica concreta. El autor sostiene que esta brecha no debe interpretarse como un error o un desvío, sino como una condición constitutiva del currículum, el cual siempre se resignifica al ser apropiado por los actores y recontextualizado en escenarios específicos. Desde esta perspectiva, los PPE desarrollados en pandemia constituyen un claro ejemplo partieron de

lineamientos preestablecidos en sus presentaciones formales, pero la irrupción del contexto sanitario obligó a su reformulación y adaptación, dando lugar a un currículum vivido en el que las estrategias, los vínculos y los contenidos se recrearon para sostener la continuidad y la relación con las comunidades.

Respecto a la última categoría *Sistematización de la experiencia en extensión universitaria*, se puede resaltar que la misma constituye un componente clave para la reflexión crítica, la evaluación de los procesos y la producción de conocimiento situado. A partir de las entrevistas e informes analizados, se observa que, si bien no todos los equipos produjeron documentos formales específicos de sistematización, sí se implementaron diversas estrategias de registro, organización y evaluación de las acciones desarrolladas.

Una de las prácticas más extendidas fue el uso de registros fotográficos, videos, y documentos compartidos en plataformas virtuales (principalmente Google Drive), donde estudiantes, becarios y voluntarios subían información diaria, percepciones, y evidencias del trabajo en territorio. También se destaca la utilización de cuestionarios virtuales, especialmente a través de Google Forms, para relevar percepciones, evaluar la satisfacción de los participantes o recoger información diagnóstica de la población destinataria.

Además, se identifican estrategias de sistematización vinculadas a procesos de evaluación académica, como informes de estudiantes, diarios de clase, trabajos prácticos y valoraciones de actores sociales. Estos elementos constituyen instancias significativas de análisis y reflexión sobre lo actuado.

Otro aspecto relevante es la producción de materiales con fines académicos y de divulgación, como artículos para revistas científicas y ponencias en congresos. Asimismo, algunas experiencias incorporaron devoluciones sistemáticas a las comunidades e instituciones con las que trabajaron, lo que refuerza el carácter dialógico y colaborativo de la sistematización.

Según Jara Holliday (2018), sistematizar implica ir más allá del simple registro o evaluación; supone reconstruir críticamente la práctica para darle sentido a partir de su desarrollo concreto, sus tensiones, hallazgos y aprendizajes. Este proceso se basa en la reflexión participativa, en la cual los actores involucrados no solo describen lo que ocurrió, sino que interpretan y transforman sus acciones a partir de esa mirada retrospectiva. La sistematización, entonces no es solo memoria, sino también

proyección de nuevas formas de hacer extensión, más coherentes con su sentido emancipador y comprometido.

Por su parte, Bompadre, Carignano & Romero (2021), al reflexionar sobre la extensión en contextos de pandemia, aportan que los cambios forzados por la virtualidad impulsaron nuevas formas de pensar y registrar las prácticas. En el libro, RE (hacer) extensión en contextos de pandemia: emergencia y emergentes, se hace referencia a instancias de documentación, evaluación y reflexión colectiva que permiten sostener la memoria de las experiencias y fortalecer los vínculos entre actores sociales y universitarios. La pandemia, en ese sentido, actuó como catalizador de formatos más flexibles, descentralizados y creativos de registro, donde los diarios de campo digitales, las grabaciones de encuentros virtuales o los documentos colaborativos se integraron como parte de una narrativa viva del proceso extensionista.

En la misma línea, Bacérez y Díaz (2022) destacan el valor del registro como dimensión constitutiva del trabajo extensionista. A través del relato, el registro y la narración de lo vivido, los equipos no solo construyen memoria institucional, sino que habilitan espacios de reflexión crítica sobre el hacer extensionista. Las autoras proponen pensar estos registros como formas de narrar lo colectivo, de visibilizar los recorridos y aprendizajes en territorio, y de construir conocimiento situado desde la práctica. Así, narrar la experiencia no solo tiene valor metodológico, sino también epistémico y político, en tanto reconoce la voz de quienes protagonizan los procesos y otorga centralidad a los saberes generados en la acción. En conjunto, estas perspectivas coinciden en concebir la sistematización (y los formatos que la habilitan, como los registros narrativos, audiovisuales o colaborativos) como una instancia de producción de sentido, aprendizaje colectivo y transformación institucional, esencial para una extensión crítica, situada y comprometida.

Del entrecruzamiento de voces entre evaluadoras de proyectos de extensión y equipos extensionistas, emergen matices interpretativos que abren interrogantes sobre la sustentabilidad del vínculo extensionista-actores sociales en contextos de excepcionalidad como lo fue la pandemia. El tránsito forzado hacia lo digital no fue homogéneo y según los relatos, este se vivió, como un proceso de “ensayo y error” compartido con estudiantes y actores sociales, lo que sugiere una dimensión formativa no prevista inicialmente y atravesada por la urgencia, la cual habilitó el surgimiento de nuevos saberes tecnológicos y revalorizó la capacidad de reinención de los equipos, revelando un potencial valioso para pensar la extensión más allá de la presencialidad.

En muchos casos, estas experiencias resultaron en una apropiación crítica de lo digital, no como sustituto de lo presencial, sino como recurso de emergencia al servicio del vínculo respondiendo más a la lógica de “lo disponible” que a criterios formativos con una actitud resiliente, adaptativa y creativa que no niega las dificultades, pero intenta resignificarlas pedagógicamente.

4.3 OBJETIVO 3

En el desarrollo del tercer objetivo específico: “Analizar la articulación territorio – proyectos y prácticas de extensión universitaria en la carrera de Licenciatura en Nutrición en los años 2020 y 2021” se sistematizó y analizó la información de dos instrumentos, los informes finales de PPE y las entrevistas semiestructuradas a informantes claves: evaluadoras de PPE y participantes de equipos extensionistas.

En la Tabla 7 se realiza una síntesis de las dimensiones, variables y categorías destacadas.

Tabla 7

Variables, categorías e indicadores en la articulación territorio-PPE en el 2020-2021

Dimensión	Variables	Categorías	Indicadores
Articulación territorio y PPE	Experiencia de los Actores Sociales	Percepción de los PPE	Positivo Negativo Limitaciones
		Participación en las actividades de los PPE	Participación activa Participación mediada por el equipo de extensión
		Opiniones y sugerencias hacia el equipo extensionista	Valoración positiva Sugerencias de mejora Nuevas propuestas
	Territorialidades de la Extensión Universitaria	Rol de la presencialidad en la sostenibilidad de los proyectos	Rol central y clave Función Vincular Facilitadora de la comunicación Impacto pedagógico positivo
		Adaptaciones en función del territorio	Reformular estrategias y actividades Complementariedad entre lo virtual y lo presencial Innovación para el sostenimiento

Dimensión	Variables	Categorías	Indicadores
		Valoración general de la extensión universitaria durante la pandemia	Desafío sin precedentes Capacidad de reinversión Compromiso social universitario

Nota: Elaboración propia (2025)

En relación con la dimensión **-Articulación territorio y PPE-** de la primera variable *experiencia de los actores sociales* se relevaron tres categorías de análisis. La primera correspondió a la *percepción de los PPE* y de dicho análisis se evidenció, en su mayoría, una valoración positiva por parte de los actores sociales hacia las propuestas desarrolladas. En distintos PPE (por ejemplo, Hidratación saludable o Teta amigable en la escuela), las comunidades educativas manifestaron haber encontrado espacios enriquecedores, tanto en términos de contenidos como de dinámicas participativas. Se destacó que los actores sociales se sintieron escuchados, cómodos para intervenir, y con posibilidades de aprender y reflexionar sobre sus propias prácticas. En algunos casos, se señaló el acompañamiento y contención brindado por el equipo extensionista en un contexto de incertidumbre, lo cual fue interpretado como un valor agregado. Incluso cuando existieron limitaciones vinculadas a la virtualidad, los actores sociales valoraron el carácter práctico y situado de las acciones propuestas, lo que reflejó una apropiación significativa del proyecto desde las propias experiencias comunitarias. En palabras de los docentes y equipos:

“Todo un desafío poner en juego la interdisciplina, lo artístico y el conocimiento sobre salud. Fue muy positivo para los docentes atender la necesidad del interés y de los temas desarrollados, ya que fueron planteados por los mismos estudiantes de secundario” (docente 5)

“El total de personas que asistieron afirmaron que participar de la capacitación les sirvió para aprobar el examen teórico final y la mayoría de ellas (91% mujeres) realizaba por primera vez una capacitación” (Informe final de PPE 3)

Continuando con la categoría *participación y nivel de compromiso en las actividades de los PPE*, tanto los informes finales como las entrevistas realizadas a los equipos, reflejaron un panorama variado, destacándose un alto compromiso por parte de los AS. En 2 (dos) de los PPE valorados, se observó una fuerte implicancia de las instituciones y la comunidad, quienes no solo participaron en las actividades propuestas, sino que también colaboraron en la adaptación de contenidos, en la logística de los encuentros y en la co-construcción de materiales. La participación fue sostenida en el tiempo y

articulada a las necesidades del contexto. En contraste, en 2 (dos) proyectos se registró una participación más dispar, con algunas instituciones que mostraron un mayor grado de involucramiento que otras, señalando entonces que el contexto pandémico afectó, como se ha mencionado en otras oportunidades, el sostenimiento de los vínculos en algunos casos. Sin embargo, aun en estos escenarios, se destacó el esfuerzo por parte de los actores sociales para mantener la vinculación con el equipo extensionista. En todos los informes analizados se observó que la continuidad de los proyectos estuvo directamente relacionada con la disposición activa de las organizaciones y referentes comunitarios. En voces de los equipos:

"Los docentes del establecimiento han manifestado la necesidad de construir interdisciplinariamente un vínculo para poder interactuar con los alumnos en las clases diarias y multiplicar acciones de salud, alimentación y actividad física (informe final de PPE 2).

"Notamos que en 7mo grado se dispersaban, sería mejor usar charlas o debates pero reforzando la idea siempre que los niños también pudieron enseñarnos sobre sus ideas" (Informe final de PPE 5).

Respecto a la categoría *opiniones y sugerencias hacia el equipo extensionista*, del análisis de informes y entrevistas surgieron diversas devoluciones que reflejaron tanto una evaluación del proceso como nuevas propuestas para su proyección futura. En el PEIS sobre "Hidratación Saludable", la comunidad solicitó la posibilidad de replicar los talleres en otras escuelas o extender su duración, lo cual evidenció una apropiación de la propuesta y una demanda sostenida de formación. De modo similar, en otro PEIS, se recogieron sugerencias orientadas a institucionalizar los espacios de trabajo sobre lactancia en ámbitos escolares, mostrando una valorización del abordaje y una intención de continuidad. En el caso del AET "Construyamos juntos una alimentación saludable", las devoluciones pusieron en relieve el reconocimiento al equipo extensionista por su capacidad de escucha y apertura, y se propuso ampliar la experiencia a otros niveles educativos. Estas intervenciones dan cuenta no solo del compromiso de los actores sociales, sino también de su rol activo en la retroalimentación de las prácticas extensionistas, enriqueciendo el diseño y desarrollo de los proyectos desde una lógica participativa.

Uno de los ejes comunes destacados en las entrevistas a los equipos extensionistas fue la necesidad de fortalecer el componente grupal y presencial de las actividades. Se manifestaron expectativas orientadas a recuperar dinámicas más colectivas, interactivas y afectivas, especialmente por parte de actores que ya contaban con experiencias

previas de participación, lo cual pone de relieve la importancia del sostenimiento de la vinculación a lo largo del tiempo.

Por otro lado, se evidenció una evaluación diferencial del impacto y la apropiación según los contextos institucionales. Mientras algunas instituciones valoraron fuertemente las propuestas, resaltando la participación activa de estudiantes y el abordaje de temáticas pertinentes, en otros casos se señalaron dificultades en la convocatoria o se realizaron ajustes en función de la baja respuesta, lo cual implicó una reformulación flexible por parte de los equipos extensionistas.

Asimismo, hubo actores sociales que formularon propuestas temáticas que reflejaron intereses y necesidades concretas, tales como la alimentación en distintas patologías, alimentación en personas vegetarianas o preparaciones caseras en contextos de emprendimiento familiar. Algunos testimonios e informes finales analizados, también señalaron aspectos logísticos y técnicos, como el desajuste entre las plataformas digitales utilizadas por la universidad y aquellas más accesibles para los estudiantes de secundaria. A pesar de estas dificultades, los intercambios permitieron acordar soluciones conjuntas, lo que refuerza el carácter dialógico de los proyectos. También se destacó el deseo de integrar a las familias en futuras propuestas, a fin de favorecer una apropiación más integral de los contenidos trabajados, especialmente en torno a la salud y la alimentación. En palabras de los actores sociales:

“...Nuestros estudiantes estuvieron muy participativos y entusiasmados en todas las actividades, y es de destacar que fue muy importante que ellos mismos pudieran elegir el taller que más les gustaba o interesaba participar. Lo estimula mucho dialogar con alguien externo que viene de visita a su escuela es por eso que tenemos que seguir repitiendo este tipo de acciones y actividades en conjunto” (Informe final de PPE 4).

Tal como señalan autores como Porto y Elbert (2021), la emergencia sanitaria obligó a redefinir los modos de vinculación con los territorios, pero no eliminó el compromiso de las comunidades, que continuaron ejerciendo un rol activo, participativo y propositivo. Las organizaciones sociales, instituciones educativas y referentes barriales mostraron una alta disposición a sostener los lazos con la universidad, incluso en escenarios de alta incertidumbre y fragmentación tecnológica.

Similar a lo encontrado en ese estudio, la percepción que los actores sociales manifestaron de los proyectos de extensión durante la pandemia, estuvo fuertemente atravesada por la necesidad de mantener vínculos, compartir saberes situados y sostener redes de contención ante la crisis. Si bien las condiciones sanitarias y de

conectividad impusieron límites concretos, muchos colectivos valoraron profundamente la continuidad de los proyectos, incluso en formatos adaptados a la virtualidad. Esta percepción positiva no solo se centró en los contenidos trabajados, sino especialmente en el modo en que los equipos extensionistas se acercaron a los territorios, sosteniendo una lógica de diálogo horizontal y escucha activa (Lorenzatti, 2020).

En términos de participación, los actores sociales no fueron meros receptores de propuestas, sino que asumieron un rol activo en la planificación, el desarrollo y la reformulación de las prácticas extensionistas. Como se ha mencionado en esta investigación, la participación estuvo muchas veces mediada por dispositivos tecnológicos, lo que generó tensiones y desigualdades, pero también permitió ensayar nuevas formas de construcción colectiva. En este sentido, el compromiso de las comunidades con los proyectos se expresó tanto en la disposición a sostener los vínculos, como en las sugerencias, devoluciones y propuestas que enriquecieron el trabajo extensionista desde una perspectiva situada (Ciganda & López, 2021).

Asimismo y en concordancia con los resultados de este estudio, como señala Aranguren (2021), la crisis sanitaria puso a prueba la solidez de los vínculos territoriales previos. Allí donde existía una construcción sostenida, los proyectos lograron reconfigurarse colectivamente; donde los lazos eran incipientes, fue más difícil sostener la participación. No obstante, incluso en los escenarios más complejos, el compromiso de los actores sociales se expresó en acciones concretas de cuidado mutuo, circulación de información, y propuestas de trabajo conjunto, confirmando que la extensión universitaria encuentra sentido en el reconocimiento del otro como sujeto activo y corresponsable. Estas experiencias reafirmaron que los proyectos de extensión universitaria se consolidan cuando son capaces de habilitar la participación activa de los actores sociales, reconocer sus saberes y construir desde sus propios ritmos y necesidades, incluso en contextos críticos como el de la pandemia (López, 2022).

En relación con el análisis de las categorías *rol de la presencialidad en la sostenibilidad de los PPE y adaptaciones en función del territorio*, los testimonios de los equipos extensionistas dan cuenta de que la presencialidad desempeñó un papel central en la sostenibilidad de los proyectos de extensión, no solo por su valor operativo sino, sobre todo, por su función vincular. La presencialidad aparece como una condición estructural para la construcción de vínculos significativos con los actores sociales, especialmente en contextos de vulnerabilidad o en experiencias pedagógicas sensibles al entorno. En voces de las docentes entrevistadas:

"La presencialidad y el territorio es como la columna vertebral para fortalecer el vínculo con los actores sociales [...]. Todo lo que lleva la extensión universitaria: palabras, miradas, la importancia de estar con el otro, de verlo, de escucharlo, del contacto y empatizar más con el otro" (docente 6).

La presencia física en el territorio se valoró como facilitadora de la comunicación no verbal, la empatía, y el compromiso. Asimismo, la interacción territorial permitió captar matices y realidades que escapan a lo que puede construirse desde la distancia. En palabras de los equipos docentes:

"En lo presencial se pone el cuerpo, se manifiesta la comunicación no verbal [...]. Hay determinados aspectos que la virtualidad no permite, como el gusto, el olfato, las degustaciones" (docente 5).

"Me dispongo a entrar a una institución que tiene determinado olor, determinadas características, vibra [...]. Me voy impregnada de lo que es esa institución, como un conocimiento muy sutil, que no lo tenemos en la virtualidad" (docente 6).

La presencialidad también se vinculó con la equidad, ya que muchas comunidades no contaban con acceso a conectividad o tecnología adecuada. A nivel educativo, también se observó una diferencia en el impacto pedagógico en función del tipo de institución y el nivel socioeconómico.

A su vez, varios equipos reconocieron que la pandemia impulsó formas innovadoras de sostener los proyectos. En este sentido, se valoró la complementariedad entre presencialidad y virtualidad, especialmente como estrategia de mantenimiento de vínculos:

"La virtualidad, teniendo como base la presencialidad, puede ser una buena manera de sostener el vínculo [...]. Acciones concretas, chiquitas, que rieguen ese vínculo" (docente 6).

En este marco, la adaptación al territorio fue una práctica constante. Las condiciones particulares de cada comunidad exigieron reformular estrategias, contenidos y modos de contacto. Esto se expresó tanto en la elección de formatos (virtual, mixto, presencial) como en el tipo de actividades planificadas, materiales utilizados y ritmos de intervención. Así, se confirma que la extensión universitaria no puede desligarse del contexto, y que la presencialidad, más que una modalidad, es un modo de estar con el otro en su territorio, desde una lógica de cercanía, respeto e intercambio.

Desde la mirada de ambas evaluadoras entrevistadas, la territorialidad y la presencialidad aparecieron como elementos fundamentales e irremplazables del quehacer extensionista. La Evaluadora 1 fue contundente al afirmar que “la extensión es presencialidad, la extensión es vínculo, la extensión es cuerpo”, subrayando que, si bien durante el confinamiento fue posible sostener los proyectos a través de medios virtuales, ello no implicó una transformación genuina de la forma de abordar la territorialidad, sino una adaptación momentánea. Para ella, el trabajo extensionista implica cercanía, diálogo cara a cara e intervención directa en el territorio, y sostuvo que “para lo que nos sucedió en el momento estuvo muy bien, porque fue lo que nos permitió no alejarnos y no desaparecer”, pero advirtió que no debe confundirse la virtualidad con un modelo a consolidar.

Por su parte, la Evaluadora 2 sí identificó el surgimiento de nuevas formas de vinculación que, si bien limitadas, permitieron mantener el contacto con actores sociales y sostener cierta continuidad en la intervención. En su relato señaló que, especialmente en experiencias vinculadas con escuelas, se utilizaron “videos, grupos de WhatsApp y juegos interactivos” que favorecieron la participación de niños y adolescentes desde sus casas. Incluso recordó que algunos equipos lograron innovar al implementar encuestas virtuales para mantener el diálogo con los destinatarios. Sin embargo, también reconoció que estas estrategias no fueron posibles en todos los contextos, debido a las barreras tecnológicas y a las características de los vínculos preexistentes. En su valoración, “dependiendo los actores sociales, la presencialidad es importante”, y aunque se lograron construcciones valiosas, estas se dieron en un marco de emergencia, con adaptaciones forzadas y limitaciones evidentes.

Ambas voces coinciden, en definitiva, en la importancia estructural de la territorialidad como presencia concreta, destacando que las herramientas digitales fueron una solución temporal, útil para “no desaparecer”, pero insuficiente para sustituir el encuentro físico y cotidiano con las comunidades.

La redefinición del concepto de “presencia” fue uno de los aportes centrales del trabajo de la gestión de la Secretaría de Extensión de la UNL. Se comprendió la presencia no ya como un hecho físico, sino como una disposición institucional activa de acompañar, sostener y recrear los vínculos con los territorios desde otros modos posibles, haciendo uso de los recursos disponibles y promoviendo la flexibilidad en las formas de intervención. Esta mirada fue clave para sostener, incluso parcialmente, las actividades programadas (Boffelli et al., 2021). Dicho aporte se vincula con lo que señala Aranguren (2020) respecto a la necesidad de sostener la “presencialidad simbólica”, entendida

como la capacidad de mantener la sensibilidad, el diálogo y la escucha activa aún mediadas por dispositivos tecnológicos. Ante la imposibilidad del encuentro físico un aspecto clave que resalta es que la virtualización no fue vista como un reemplazo del vínculo territorial, sino como un "puente provisional" que permitía sostenerlo mientras se adaptaban las estrategias.

En este sentido, Bompadre, Carignano & Romero (2021) plantean que el contexto de emergencia sanitaria exigió "(re)hacer la extensión", entendiendo este proceso como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre las prácticas y reconfigurarlas en diálogo con las realidades comunitarias. La necesidad de reinventar las estrategias de comunicación en pandemia llevó a lo que Paredes Brítez (2022) denomina una "reingeniería de la extensión", caracterizada por la creatividad, la flexibilidad y la capacidad de escucha. En su análisis, el autor destaca que los proyectos de extensión exitosos fueron aquellos que lograron adaptar sus dispositivos metodológicos, incorporando dinámicas virtuales sin perder de vista la lógica participativa, el respeto a los tiempos comunitarios y el reconocimiento de las desigualdades digitales.

En concordancia con los resultados arrojados en este estudio, en un artículo denominado "Como desarrollamos la función de la Extensión en contexto de pandemia" de la UNC se enfatiza sobre la imposibilidad del encuentro presencial, base fundante de muchas prácticas extensionistas que obligó a los equipos a reinventarse. Esto supuso una resignificación de las prácticas habituales, que pasaron de estar centradas en el contacto físico a priorizar otros modos de vinculación, como los entornos digitales. Dicha reconversión implicó un esfuerzo colectivo, artesanal y colaborativo, que dio cuenta del compromiso de los actores con la continuidad de los procesos comunitarios (Sorrentino et al., 2021). Es decir, este escenario obligó a resignificar los espacios de diálogo entre universidad y comunidad, en un contexto donde las distancias físicas no podían traducirse en distancias sociales. En este marco, las universidades debieron rediseñar sus formas de presencia territorial, priorizando el sostenimiento del lazo con los actores sociales, aún en condiciones adversas (Vittarelli, 2021),

Reyna (2020) señala que el mayor desafío fue encontrar modos de sostener el trabajo en comunidad sin romper el aislamiento. Esto exigió, tal como se evidenció en dicho estudio, un ejercicio de creatividad institucional y metodológica para resignificar la extensión: reformular los conceptos de mediación, comunidad y vínculos, e incorporar tecnologías de comunicación no solo como herramientas, sino como espacios de encuentro posibles. A su vez, el artículo de Leguizamón, Sánchez y Heinrich (2021) describe cómo algunos equipos con experiencia previa lograron sostener el trabajo con

las comunidades a través de reuniones virtuales, producción de contenidos accesibles, y articulaciones interinstitucionales que dieron continuidad a los proyectos. Las TIC se convirtieron, en muchos casos, en dispositivos para sostener la interacción y el compromiso mutuo, aunque también se reconoce la desigualdad de acceso y sus límites estructurales.

Para Erreguerena (2020) y en total acuerdo con lo manifestado en la presente investigación por los distintos actores, la presencialidad es aquello que permite romper con la verticalidad académica, porque habilita el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo, por lo que las estrategias virtuales adoptadas durante la pandemia, aunque necesarias y útiles, no logran reemplazar esta dimensión. Lo virtual no es neutro ni universalmente accesible; se sostiene sobre desigualdades previas que, en muchos casos, se vieron agravadas. Este autor señala que pensar una extensión sin presencialidad implica también preguntarse por los límites de esa práctica y por el riesgo de volverla una acción despolitizada, “desanclada del cuerpo a cuerpo con el territorio”.

Por último y respecto a la categoría *valoración general de la extensión universitaria durante la pandemia* pregunta realizada a las evaluadoras de los PPE, se destacó en los relatos que la experiencia de llevar adelante la EU en plena pandemia fue un desafío sin precedentes que puso a prueba la flexibilidad, el compromiso y la capacidad de reinención de los equipos docentes y de gestión. La evaluadora 1 expresó que el uso de herramientas tecnológicas fue un punto de inflexión, “cuando aprendimos todo esto y nos pusimos en conocimiento de estas herramientas, fue clave para no desaparecer del territorio”, remarcando que la universidad, al brindar accesos como Zoom gratuito o aulas virtuales, permitió que los equipos recuperaran el contacto con las comunidades. En su reflexión, resaltó que “la universidad dio respuesta”, y que esa posibilidad de sostener la presencia, aunque mediada, fue crucial para mantener el vínculo con actores sociales que se encontraban aislados, incomunicados y con necesidades urgentes. Asimismo, también planteó una mirada crítica sobre la invisibilización de las comunidades durante la pandemia: “del otro lado había personas”, enfatizó, al señalar que la extensión no puede asumirse como una práctica cerrada o introspectiva, como podría suceder en un laboratorio. Para ella, sostener la presencia era una responsabilidad ética, y por eso valoró también la disposición institucional para flexibilizar los plazos y adaptar los proyectos a las nuevas condiciones.

Por su parte la evaluadora 2, en una línea similar, reconoció que la situación obligó a “repensar todas las propuestas”, y valoró especialmente la actitud de los equipos docentes, que mostraron una fuerte predisposición a adaptarse. Muchos proyectos

debieron reprogramarse para 2021, pero, aun así “la mayoría intentó seguir adelante” y mantener el vínculo con los actores sociales, que también mostraron interés en no sentirse abandonados. En su testimonio, la continuidad del trabajo extensionista fue entendida como una manifestación concreta del compromiso social universitario.

Ambas evaluadoras coincidieron en que, a pesar de las dificultades, la extensión universitaria logró sostenerse gracias a la capacidad de adaptación de los equipos y al respaldo institucional, dejando aprendizajes valiosos que incluso permitieron abrir nuevas posibilidades, como la participación remota en congresos o espacios de formación, que antes no estaban contempladas.

Similar a lo recuperado en el análisis de este estudio, Bompadre, Carignano & Romero, (2021) señalan que el concepto de acompañamiento adquirió centralidad como práctica institucional: no se trataba solo de ejecutar proyectos, sino de escuchar, sostener y construir con otros en condiciones adversas. Esta idea fue clave para mantener la continuidad del trabajo extensionista, adaptado a nuevos tiempos y formatos. La pandemia fue también un acontecimiento profundamente humanizador, que puso en evidencia el compromiso ético y político de la universidad con las poblaciones más afectadas.

Desde una mirada crítica y en consonancia con lo expresado en este estudio, Vidal (2022) plantea que, para ciertos equipos, la virtualidad no alcanzó a constituir verdaderamente una práctica extensionista. La ausencia del encuentro físico con el “territorio-barrio” erosionó el sentido mismo de la acción, poniendo en tensión la propia definición de qué es y dónde acontece la extensión. En ese marco, la autora afirma que lo intentado “a la distancia, sin la presencia, por fuera de la comunidad, no alcanzó para pensar que estábamos haciendo extensión”.

Bacárez y Díaz (2020) afirman que la pandemia impuso un corte abrupto en la lógica habitual de la extensión universitaria, profundamente anclada a la presencialidad. Dichas autoras coinciden en que el “estar ahí” no es accesorio, sino constitutivo del vínculo con las comunidades y lo expresan con claridad al señalar que la “extensión implica una presencia situada y prolongada en el tiempo”, donde los intercambios trascienden lo discursivo para involucrar el cuerpo, los afectos y las dinámicas sociales cotidianas. En este marco, el distanciamiento físico no fue solo una cuestión logística, sino una interrupción del entramado vincular que sustenta los procesos de intervención y co-construcción de conocimiento.

Siguiendo con esta línea, el artículo de Leguizamón, Sánchez y Heinrich (2021) subrayan que la presencialidad es parte del entramado que permite que los aprendizajes

sean duraderos, porque posibilita estructurar redes colectivas, donde el conocimiento circula de forma colaborativa. En contextos de crisis, como la emergencia sanitaria, la sostenibilidad de los PPE no solo se puso en juego por la imposibilidad de "estar", sino también por la necesidad de reconfigurar el sentido del hacer extensión y su dimensión pedagógica.

Arzeno (2018) por su parte, propone entender el territorio no solo como espacio físico, sino como campo de fuerzas sociales, apropiación simbólica y experiencia múltiple. Esta mirada permite pensar que, aunque no se pudo transitar el territorio en términos materiales, fue posible habitarlo desde otras dimensiones, como la mediación tecnológica, la comunicación simbólica y el sostenimiento de redes virtuales. Desde esta perspectiva enfatizando que "la extensión no desapareció, sino que se transformó y se desplazó a otras formas de territorialidad". Esta conceptualización compleja permite pensar que los territorios no desaparecieron, sino que se reconfiguraron en nuevas formas de estar, sentir y construir colectivamente.

En consonancia con lo expresado en este estudio y con lo analizado por varios autores, Erreguerena (2020) enfatiza que la presencialidad en extensión no puede reducirse a una cuestión operativa o metodológica, sino que tiene un valor profundamente político. Para él, el "estar en el territorio" no solo habilita el encuentro con otros, sino que materializa una forma de vinculación que disputa sentidos y posiciones con respecto al conocimiento, al poder y al hacer universitario. Este autor aborda la repolitización del concepto de territorio y en lugar de pensarlo únicamente como un espacio geográfico, lo aborda como un territorio en disputa, donde se enfrentan y negocian intereses, saberes y formas de poder. Así, el territorio en extensión no es un fondo sobre el cual se actúa, sino un espacio activo de construcción colectiva y de conflicto.

Durante la pandemia, ese territorio se reconfigura: se vuelve más fragmentado, más complejo y más mediatizado, pero no por eso desaparece. Es decir, no pensar que sin presencia no hay territorio, sino interrogar críticamente cómo se resignifican los vínculos y las estrategias de intervención en un contexto donde los cuerpos no pueden encontrarse. Esto implica necesariamente pensar en las tecnologías no como sustitutos de la presencialidad, sino como instrumentos que pueden ampliar, limitar o transformar las formas de habitar el territorio, reconociendo que todo uso tecnológico está mediado por relaciones de poder, por lo cual su implementación en extensión debe ser reflexionada y contextualizada. Por eso, su llamado a "repolitizar los territorios" es también un llamado a revisar críticamente la posición de la universidad y su función social. La extensión, subraya el autor, no puede ser un apéndice de la docencia ni una

acción meramente compensatoria; debe ser un espacio de disputa política, pedagógica y epistemológica (Erreguerena, 2020).

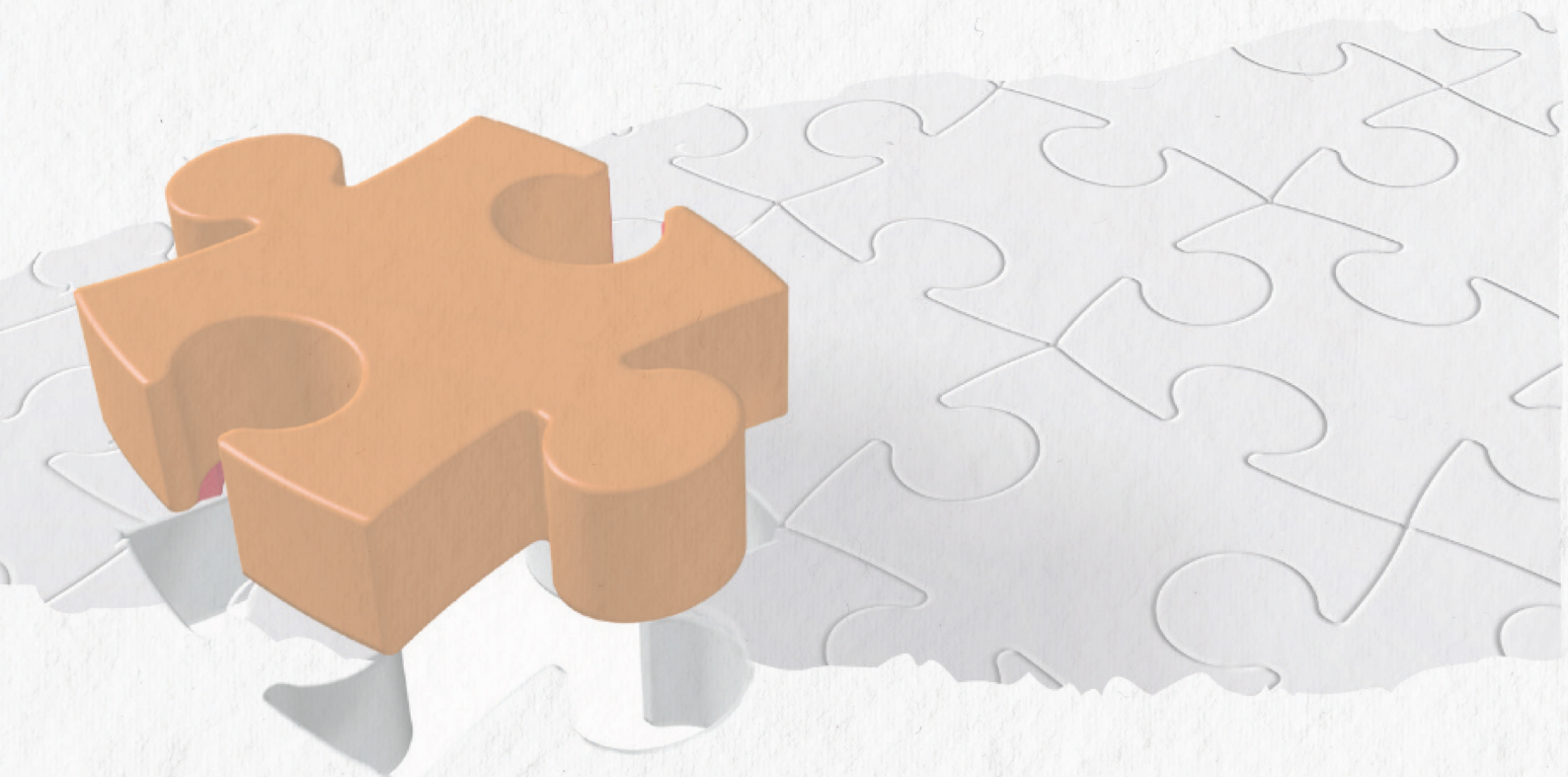
Entre las voces de los distintos participantes y actores que brindaron sus testimonios para el desarrollo de este estudio, se encuentra en estos últimos análisis la importancia de la presencialidad como un pilar de sostenibilidad de los PPE, no solo porque permite el desarrollo de las actividades, sino porque ancla los vínculos sociales, habilita la escucha activa y genera confianza, condiciones esenciales para sostener cualquier proceso transformador en el territorio. Es sabido que la pandemia significó una interrupción drástica en los modos habituales de hacer extensión, pero también abrió un terreno fértil para el replanteo profundo de sus sentidos, alcances y formas de organización. En un contexto de incertidumbre y crisis, la extensión universitaria fue desafiada a redefinir su rol, su presencia y una oportunidad para su resignificación.

Encontrando unión en las voces de todos los actores, en algún punto coinciden que, en la pandemia se produjeron *nuevas espacialidades ¿o territorialidades?*: entornos digitales convertidos en espacios de encuentro, redes de cuidado como formas móviles de territorio, la virtualidad como posibilidad de presencia en ausencia. Estas prácticas tensionan la idea clásica de territorio como contenedor, proponiendo en cambio una visión dinámica, conflictiva y relacional, donde el territorio se hace y se rehace en cada vínculo, en cada proyecto, en cada acontecimiento.

Entonces, hablar hoy de territorialización es, entender una planificación desde "afuera" del territorio, que implica una relación de poder con el fin de ordenar prácticas y relaciones sociales y que, muchas veces, se encuentra mediada por agendas institucionales. Mientras que, si se habla de territorialidades y aún más, se profundiza a una categoría analítica emergente denominada– *Territorialidades en Red*–, se está frente a una significación que describe las formas en que durante la pandemia por COVID-19 las prácticas extensionistas lograron y reconfiguraron los vínculos con los territorios a través de redes digitales, afectivas y organizativas. Este concepto permite comprender cómo la presencia y la acción territorial se transformó, articulando lo físico y lo virtual, y generando nuevas formas de construcción colectiva y compromiso social. Lejos de una desconexión, se trató de una transformación en la presencia y la acción territorial, donde el espacio físico fue reemplazado, no del todo, por entornos virtuales, plataformas digitales, y otras formas de contacto no presenciales.

Esta significancia permite problematizar la idea de territorio como algo estrictamente geográfico o presencial, y propone comprenderlo como una construcción social en constante reconfiguración, incluso a distancia. En este sentido, las territorialidades

durante la pandemia no desaparecieron: se organizaron, se adaptaron, y se resignificaron en clave de continuidad, cuidado y creatividad comunitaria. Reconocer las *Territorialidades en Red* implica una actitud más horizontal, situada y sensible por parte de la universidad entendiendo las dinámicas y los sentidos propios que las comunidades le asignan a los espacios que habitan, incluso en contextos de total incertidumbre.



CAPITULO V

CONCLUSIONES

V. CONCLUSIONES

5.1 Respecto del primer objetivo específico: Caracterizar los proyectos y prácticas de extensión desarrollados en la carrera de Licenciatura en Nutrición.

En lo que respecta a la *Caracterización de los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE)* se permitió comprender en profundidad el modo en que los PPE se vieron afectados, reconvertidos y sostenidos durante el periodo 2020-2021, especialmente a partir del impacto de la pandemia por COVID-19. De acuerdo a los *PPE presentados y desarrollados y a la realización de los mismos* se encontró que se presentaron 23 propuestas y que menos de la mitad lograron concretarse efectivamente durante el periodo evaluado. Este dato evidencia un alto nivel de discontinuidad o interrupción de proyectos, en su mayoría atribuida al contexto pandémico y a las restricciones derivadas del ASPO y DISPO. Esta situación expone una vulnerabilidad estructural de las prácticas de extensión ante crisis sanitarias o sociales, en tanto requieren de un sostenido vínculo presencial y territorial con la comunidad.

Por otra parte, la decisión institucional de suspender convocatorias durante 2021 refuerza la idea de una etapa de contención más que de expansión de la extensión universitaria.

El análisis por *modalidades de los PPE* evidenció diferencias notables en cuanto a su nivel de concreción. Mientras que los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) y las Acciones de Extensión en Territorio (AET) tuvieron niveles de realización relativamente altos, las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) sufrieron un fuerte impacto, con un elevado porcentaje de prácticas no realizadas. Este resultado sugiere que las modalidades con mayor institucionalización o aquellas vinculadas a equipos consolidados y experiencias previas (como las AET) tuvieron mayor capacidad de resiliencia frente al nuevo escenario. En cambio, las PEEE, de carácter más formativo, curricular y de presencia en territorio y muchas veces impulsadas por estudiantes o equipos en formación, encontraron mayores dificultades para adaptarse. La ausencia de PEII también marca una tendencia hacia prácticas más vinculadas al compromiso social y comunitario que al interés institucional.

La *continuidad de algunos PPE* entre 2019 y 2021 representa una señal de fortaleza de ciertos equipos extensionistas que, a pesar de las restricciones, lograron mantener o incluso reconvertir sus propuestas. La sostenibilidad de estos proyectos se apoyó en vínculos previos, una planificación flexible y la pertinencia de las temáticas abordadas donde la centralidad de la salud en el marco de la pandemia reflejó la capacidad de los equipos para adecuarse, sin perder de vista el objetivo comunitario de sus

intervenciones. Estos casos ilustran cómo la continuidad puede volverse una estrategia pedagógica y política clave en contextos de incertidumbre.

En relación con las *temáticas abordadas en los PPE en la carrera de LN*, los proyectos se orientaron casi exclusivamente a temáticas vinculadas a la salud, con un fuerte énfasis en la alimentación saludable, la hidratación, los entornos escolares saludables, la lactancia materna y enfermedades crónicas como diabetes o síndrome metabólico. Esto evidencia una clara línea de trabajo coherente con los objetivos de formación disciplinar de la carrera y con problemáticas de relevancia social. La priorización de estas temáticas también revela un compromiso con la promoción de la salud y la prevención en contextos comunitarios, lo cual refuerza la importancia del rol de las universidades en políticas públicas de salud, incluso en situaciones de crisis.

En lo que respecta al *desarrollo territorial de los PPE*, el mismo se concentró principalmente en las ciudades de Santa Fe y Santo Tomé, siendo la primera la que albergó la mayoría de las experiencias. Esta concentración podría explicarse por la cercanía geográfica con la institución universitaria y la existencia de vínculos previos con determinadas instituciones o comunidades de referencia.

La *articulación con actores sociales e instituciones* fue diversa y heterogénea destacándose en su mayoría CAPS, escuelas, vecinales, asociaciones civiles y CAF. Esta variedad da cuenta de una red comunitaria amplia con la que los equipos de extensión lograron trabajar, aunque condicionada por la cercanía, el conocimiento previo y la viabilidad de sostener los lazos en un escenario de restricciones sanitarias.

En lo que respecta a la *vinculación inicial con la institución* un hallazgo central fue que la posibilidad de dar continuidad a los PPE estuvo directamente relacionada con los vínculos previos entre equipos extensionistas e instituciones. Las relaciones preexistentes, el conocimiento mutuo y la historia de colaboración fueron condiciones habilitantes para sostener las prácticas. Lejos de explorar nuevas articulaciones, los *criterios de selección de instituciones* se centraron en reforzar lo ya construido. En este sentido, se observó un predominio de estrategias conservadoras que apostaron a la sostenibilidad sobre la expansión. Sin embargo, esta decisión también permitió una mejor organización del trabajo conjunto, especialmente en un contexto donde las posibilidades de planificación e intervención eran sumamente limitadas.

En cuanto a la *descripción general de cada PPE*, se evidencian que tanto los objetivos generales y las temáticas abordadas en cada PPE fueron acordes y de gran pertenencia social. Se refuerza que el contexto temporal incidió directamente en las posibilidades de acción ya que la mayoría de las acciones y actividades previstas para el 2020 fueron

reprogramadas al 2021 y durante este año se pudieron incorporar desde el inicio modalidades híbridas, logrando una mayor concreción de actividades. Se evidencia una variedad de actividades realizadas y una necesidad de los equipos de evaluar concretamente el trabajo realizado en este periodo (encuestas, mediciones, devolución en forma informe a la institución, materiales producidos, entre otros).

5.2 Respecto del segundo objetivo específico: Indagar sobre el uso de recursos alternativos propuestos por docentes y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición.

En cuanto al *sostenimiento del vínculo entre equipos extensionistas y actores sociales*, se evidenció una fuerte heterogeneidad en las experiencias, marcada por factores estructurales como el acceso a la conectividad, la disposición institucional y la capacidad de adaptación de los equipos. Mientras que en algunos casos se produjo un corte total o parcial del vínculo, en otros se lograron establecer estrategias creativas y sostenidas para mantener la comunicación, muchas veces mediadas por referentes institucionales o por el uso flexible de herramientas digitales.

La *frecuencia de los encuentros* también se vio afectada durante el periodo de ASPO, con una notable reducción e incluso cancelación de actividades. Sin embargo, durante la etapa de DISPO, se evidenció una progresiva reactivación, especialmente en los equipos que lograron sostener los PPE. En estos casos, la combinación de instancias presenciales acotadas con recursos virtuales permitió retomar una periodicidad más estable, incluso en formatos híbridos. Esta readaptación operó como una estrategia clave para mantener los vínculos comunitarios sin desatender las condiciones sanitarias vigentes.

En relación con el *impacto de la pandemia en la continuidad de los proyectos*, se registraron múltiples obstáculos que comprometieron el desarrollo previsto de los PPE como la imposibilidad de acceder al territorio, la debilidad de los vínculos preexistentes, las limitaciones tecnológicas y la falta de experiencia en entornos virtuales por parte de actores sociales y extensionistas. No obstante, la situación también habilitó procesos de aprendizaje y apropiación de herramientas digitales, permitiendo la construcción de nuevas competencias y formas de intervención. Desde las áreas institucionales de extensión, se generaron instancias de acompañamiento y seguimiento que buscaron dar respuesta a las nuevas demandas emergentes, donde se abordaron tanto cuestiones vinculadas a la evaluación de los aprendizajes como a los ajustes en la planificación y documentación de los proyectos.

En cuanto a la *evaluación de los PPE*, las mismas se adaptaron a la variabilidad del contexto, promoviendo criterios más flexibles y sensibles a las condiciones reales de ejecución. La inclusión de nuevas consignas en los informes, así como la modificación de planillas y formatos, reflejó una institucionalidad dispuesta a reconocer la singularidad del período pandémico y a validar las experiencias desarrolladas bajo condiciones excepcionales.

Además, se evidenció por parte de los equipos extensionistas, un desarrollo de un abanico amplio y creativo de *herramientas y estrategias comunicacionales*, adaptadas a las distintas fases del contexto sanitario y a las necesidades de los actores sociales involucrados. En los momentos de mayor restricción, predominaron estrategias de emergencia como el envío de materiales grabados, la distribución de flyers informativos y el uso extendido de grupos de WhatsApp. Este último recurso adquirió un rol central, tanto por su accesibilidad como por la familiaridad de los destinatarios con su funcionamiento. La virtualidad fue ganando terreno a través del empleo de plataformas como Zoom y Meet, utilizadas para reuniones de planificación, tutorías, talleres y jornadas educativas. Asimismo, se observaron estrategias híbridas hacia 2021, que combinaron encuentros presenciales reducidos con materiales digitales de apoyo. Respecto al *uso de herramientas digitales*, WhatsApp y Zoom fueron las plataformas más utilizadas, tanto por su accesibilidad como por el conocimiento previo de los actores sociales. Su elección respondió a criterios pragmáticos, como la disponibilidad tecnológica y el acercamiento institucional. También se emplearon correos electrónicos, redes sociales, Google Forms y sitios web escolares como soportes para la organización, difusión, inscripción y evaluación de las actividades.

En cuanto a las *actividades implementadas*, se evidencia una gran diversidad, adecuación y flexibilidad. Desde diagnósticos participativos hasta talleres educativos, capacitaciones técnicas, experiencias artísticas y actividades de sensibilización, las acciones fueron diseñadas desde una lógica situada, priorizando los temas de salud, educación alimentaria nutricional y acompañamiento comunitario. La virtualidad, inicialmente percibida como una limitación, fue resignificada como una oportunidad para expandir el alcance de los proyectos, aunque se identificaron desafíos vinculados a la conectividad, la sobrecarga de comunicación y la brecha digital.

La *recepción de los materiales por parte de los destinatarios* fue en general positiva, se destaca tanto el éxito de las estrategias implementadas como los desafíos tecnológicos y organizativos. Los testimonios recogidos apuntan a una apreciación generalizada de las actividades y una adaptación exitosa a las plataformas digitales, a pesar de las

dificultades iniciales. También resaltan la importancia de ajustar las actividades a las demandas locales, la interacción interinstitucional y la participación familiar como elementos clave para el éxito y la continuidad de los proyectos de extensión en contextos de crisis.

Por otra parte, la *valoración general de las actividades y su adaptación* evidenció un proceso dinámico de planificación y reformulación. La suspensión o reconfiguración de actividades presenciales (como talleres de cocina o eventos de cierre) dio lugar a nuevas formas de intervención —jornadas virtuales, entregas asincrónicas, materiales emergentes— que mostraron la capacidad de respuesta de los equipos extensionistas frente a la incertidumbre. No obstante, se registraron dificultades estructurales, como la pérdida de contacto con algunas instituciones socias, problemas de agenda o disminución de la participación estudiantil.

En cuanto a la sistematización de las experiencias, la misma cumplió un rol fundamental en la consolidación de aprendizajes. Se relevaron múltiples estrategias de registro, evaluación y devolución, que incluyeron el uso de plataformas virtuales, registros audiovisuales, informes estudiantiles, cuestionarios diagnósticos y productos académicos. Estas prácticas de sistematización no solo permitieron recuperar el recorrido realizado, sino también fortalecer la dimensión pedagógica, crítica y dialógica de la extensión universitaria en contextos de crisis.

5.3 Respetto del tercer objetivo específico: Analizar la articulación territorio – proyectos y prácticas de extensión universitaria en la carrera de Licenciatura en Nutrición en los años 2020 y 2021.

Se constató que la articulación entre los PPE y los territorios durante el período pandémico se sostuvo mediante una fuerte apropiación por parte de las comunidades, una participación activa en los procesos de intervención y una valoración positiva de las acciones extensionistas. En cuanto a los actores sociales, de la *percepción de los PPE* surge un reconocimiento generalizado hacia las propuestas desarrolladas, las cuales fueron apreciadas por su carácter práctico, situado y participativo, incluso en condiciones de virtualidad. Las comunidades manifestaron sentirse escuchadas y acompañadas, lo cual habilitó espacios de reflexión y aprendizaje colectivo. Este componente afectivo y relacional del vínculo fue clave para sostener la intervención en un contexto atravesado por la incertidumbre, evidenciando la potencia de la extensión como espacio de contención y construcción de sentidos compartidos.

Respetto a la *participación y compromiso en las actividades por parte de los AS*, se destacó, en términos generales, un alto grado de implicancia por parte de las

organizaciones sociales. En varios casos, se registró una participación sostenida y proactiva, donde los actores no solo acompañaron las actividades propuestas, sino que también incidieron en su planificación y desarrollo. Esta lógica de co-construcción da cuenta de una práctica extensionista dialógica, atenta a las necesidades del contexto y comprometida con la transformación social. Si bien algunas experiencias presentaron mayores dificultades de vinculación, estas fueron entendidas en clave contextual, asociadas a las condiciones institucionales específicas o a los efectos disruptivos del confinamiento. En cuanto a las *opiniones y sugerencias hacia los equipos extensionistas*, las devoluciones recogidas reflejaron una valoración positiva del trabajo realizado, al tiempo que expresan demandas concretas para ampliar, replicar o profundizar las intervenciones. Este tipo de retroalimentación activa no solo reconoce el valor del proyecto, sino que interpela a la universidad pública a sostener y profundizar los lazos con las comunidades, desde una lógica de continuidad y compromiso territorial.

En relación con el *rol de la presencialidad en la sostenibilidad de los PPE* se evidenció que la presencia física en los territorios no solo facilitó la implementación operativa de las acciones, sino que constituyó un componente estructurante del vínculo extensionista. La presencialidad fue valorada como insustituible en términos afectivos, comunicacionales y pedagógicos, sobre todo en contextos de vulnerabilidad. Si bien las herramientas digitales permitieron sostener el contacto durante el aislamiento, fueron comprendidas como recursos transitorios, útiles pero insuficientes para construir una territorialidad genuina. Esta tensión se expresó tanto en las voces de los equipos como en las de las evaluadoras, quienes coincidieron en que la virtualidad no reemplaza el encuentro cara a cara, la construcción colectiva y el conocimiento situado.

Por otra parte, las *adaptaciones en función del territorio* dieron cuenta cómo la extensión universitaria logró reinventarse durante la pandemia, desarrollando estrategias flexibles y contextualmente pertinentes. Los equipos reformularon contenidos, formatos y ritmos en función de las posibilidades de cada comunidad, lo cual permitió mantener la intervención y, en muchos casos, amplificar su alcance. Esta capacidad de adaptación refuerza la idea de que la extensión universitaria no puede escindirse del territorio, sino que debe asumirlo como dimensión constitutiva de su práctica, reconociendo sus dinámicas, saberes y limitaciones.

Respecto a la *valoración general de la extensión universitaria durante la pandemia*, construida a partir de los testimonios de las evaluadoras institucionales, evidenciaron el carácter desafiante y, a la vez, revelador del período analizado. Coincidiendo, por un lado, en que la extensión universitaria logró sostenerse gracias al compromiso de los

equipos y al respaldo institucional, lo cual permitió garantizar una cierta continuidad de los vínculos comunitarios y por otro, señalando que la crisis sanitaria actuó como catalizador para la incorporación de nuevas herramientas y formatos que podrían ser aprovechados en el futuro.

5.4 Líneas de acción y proyecciones futuras

Los hallazgos de este estudio permiten plantear algunas líneas de acción que podrían fortalecer la extensión universitaria en carreras de salud, particularmente en la formación de futuros/as profesionales en Nutrición.

En primer lugar, he de mencionar que la elaboración de esta tesis también se nutrió de mi propia práctica docente y extensionista, que constituyó un insumo valioso para interpretar las experiencias analizadas. Haber transitado la extensión universitaria en diferentes etapas, primero como estudiante, luego como formación extracurricular en docencia (como estudiante y graduada) y finalmente como docente - investigadora-extensionista desde 2015, me permitió desarrollar una sensibilidad particular para reconocer las tensiones y aprendizajes que atraviesan los proyectos. Esa experiencia, a la vez, me ayudó a comprender cómo las prácticas extensionistas se configuran en un entramado complejo entre lo institucional, lo pedagógico y lo comunitario.

Lo institucional en cuanto a las normativas, dispositivos y acompañamientos propuestos por la universidad, las gestiones con los equipos y las reprogramaciones constantes. Lo pedagógico, en tanto las experiencias extensionistas constituyen espacios de formación y construcción de saberes colectivos y en esta etapa particular una reconfiguración que posibilitó un aprendizaje acelerado pero genuino.

Lo comunitario, en tanto la interacción con organizaciones y actores sociales del territorio habilita aprendizajes situados y vinculados a problemáticas reales y adaptadas al contexto.

En este sentido, mi recorrido no solo aportó proximidad y comprensión del campo investigado, sino que también me permitió reconocer la potencia transformadora de la extensión, al tiempo que evidenció los desafíos que aún persisten para lograr un equilibrio entre las demandas institucionales, las necesidades comunitarias y los procesos pedagógicos que se despliegan en las prácticas.

Por todo esto es que considero que resulta clave avanzar en la institucionalización de la extensión como práctica formativa articulada al currículo, promoviendo instancias de acreditación y reconocimiento académico que valoren el carácter pedagógico, territorial y ético de estas experiencias.

En segundo lugar, se destaca la necesidad de consolidar dispositivos de acompañamiento pedagógico y metodológico para los equipos extensionistas, especialmente en contextos de virtualización o emergencia. Esto implica desarrollar estrategias de formación continua en el uso crítico de tecnologías, en metodologías participativas, y en enfoques de sistematización y evaluación de los proyectos de extensión.

Asimismo, se considera pertinente profundizar en el desarrollo de investigaciones que sistematicen experiencias extensionistas, generando conocimiento situado y socialmente significativo. Estas investigaciones no solo permiten retroalimentar los PPE, sino también visibilizar el aporte de la extensión a la transformación de las condiciones de vida en los territorios.

Finalmente, los aprendizajes emergentes del período pandémico invitan a *repensar los formatos de extensión desde una perspectiva híbrida*, que articule lo presencial con lo virtual sin perder de vista la dimensión relacional y territorial. Esta reconfiguración exige revisar críticamente los supuestos pedagógicos, políticos y tecnológicos que sostienen la acción extensionista, apostando por una universidad comprometida, reflexiva y en diálogo permanente con su entorno.



CAPITULO VI

BIBLIOGRAFÍA

VI. BIBLIOGRAFIA

- Acosta Fernández, N., & Canese, M. I. (2025). Proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por herramientas digitales en la docencia universitaria durante pandemia en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 6(1), 78–91. <https://doi.org/10.56152/reped2025-vol6num1-art7>
- Arrillaga, P., & Costa, V. (2021). Extensión universitaria en pandemia: aprendizajes y desafíos. *Revista Extensión Universitaria*, (12), 1–16. <https://revistas.unlp.edu.ar/extensionenred/article/view/11835>
- Arzeno, MBat. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía. +E. *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 3-11. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7709>
- Benedetti, A. (2020). La extensión crítica frente a los desafíos del presente. *Revista +E: Extensión en Red*, 10(13), 15–27.
- Benedetti, A., Forti, V., & Perren, M. (2014). *Extensión crítica. Aportes para pensar la integralidad de las funciones universitarias*. UNL.
- Bertoni, R., & Rho, C. (2018). *La universidad y su compromiso social: experiencias de extensión y aprendizaje-servicio*. Ediciones Universidad Nacional de La Plata.
- Boffelli, M., Leguizamón, S., Sordo, S., & Stepanic Pouey, E. (2021). *Proyectos y prácticas de extensión de educación experiencial: Gestión y articulación de acciones en pandemia Covid-19* [Resumen ampliado presentado en congreso]. *V Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Universidad Nacional del Litoral.
- Boffelli, M., Sordo, S., & Stepanic Pouey, E. (2021). *Acompañamiento a los equipos de prácticas de extensión de educación experiencial en contexto de pandemia* [Ponencia presentada en congreso]. *Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria y Jornadas de Extensión del Mercosur*, Universidad Nacional del Litoral.
- Boffelli, M., Sordo, S., & Stepanic Pouey, E. (2021). *Pensar las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como prácticas sociales educativas en UNL, en contexto de pandemia*. [Ponencia presentada en congreso]. *XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión y Acción Social Universitaria*. <https://extension.conare.ac.cr>
- Bompadre, J. M. (Comp.), Carignano, M., & Romero, F. (Coords.). (2021). *Rehacer extensión en contextos de pandemia: Emergentes y emergencias*.

Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

- Bonomo, G., & Michel, F. (2021). Extensión universitaria en tiempos de pandemia: entre obstáculos y aprendizajes. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 9(2), 45–59.
- Brenner, L., & Spinelli, H. (2021). Reflexiones sobre la extensión universitaria en el contexto de la pandemia de COVID-19. *+E. Revista de Extensión Universitaria*, (12), 1–12. <https://revistas.unlp.edu.ar/revistaExtensionUNLP/article/view/11234>
- Britto, F. A., Monasterios, C. S., & Carro, A. C. (2022). La universidad en pandemia: Impacto del COVID-19 sobre la extensión y transferencia tecnológica. [Artículo]. 360: *Revista de Gestión*, (2022-07), <https://doi.org/10.18800/360gestion.202207.013>
- Brumat, M. R. (Coord.). (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19*. Universitaria de la Patagonia - EDUPA.
- Bustos Sánchez, A y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tlng=es.
- Buzzi, L. A., & Junco Mansur, B. M. (2021). Repensando la Práctica Profesional Supervisada en tiempos de COVID-19. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, 14. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/36148>
- Cámara Cuevas, N., & Hernández Palaceto, C. (2022). El uso de las herramientas digitales para la enseñanza en educación superior durante la pandemia por COVID-19: Un estudio piloto. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(9), 43–57. Recuperado de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/171>
- Camilloni, A. W. (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista +E*, (6), 24-35 https://www.researchgate.net/publication/314719422_La_arrillaga_en_proyectos_de_extension_incluidos_en_el_curriculo_universitario?utm_source=chatgpt.com
- Camilo Parrón, E., Izquierdo Pardo, J. M., y Pardo Gómez, M. E. (2021). La dinámica del proceso de extensión universitaria con el empleo de las tic: la extensión universitaria con el empleo de las tic. *Didasc@lia: Didáctica y*

educación ISSN 2224-2643, 12(2), 198–209.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1150>.

- Castro, J. O., & Oyarbide, F. (Comps.). (2015). *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam.
- Cerletti, L., Fruttero, C., & Rosell, M. (2021). *Cuerpos, lazos sociales y convivencias: una experiencia de extensión universitaria en educación secundaria*. CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159248>
- Ciganda, M., & López, M. L. (2021). *Extensión crítica en tiempos de pandemia: desafíos, aprendizajes y proyecciones*. Universidad Nacional de La Plata.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. (2015). *Formulación de proyectos de extensión universitaria* [Cuaderno]. Universidad de la República.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). (2022). *Extensión universitaria en contexto de pandemia: experiencias en la Universidad Nacional del Sur*. Repositorio Institucional CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/223057>.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). (2022). *La Universidad Nacional de Entre Ríos y su respuesta en la emergencia sanitaria*. Repositorio Institucional CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/204930>
- Coscarelli, M., & Picco, S. (2009). Protocurriculum: Sentidos dispersos en un campo complejo. En M. R. Coscarelli (Comp.), *La extensión universitaria: Sujetos, formación y saberes* (pp. 63–85). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Ediciones de Periodismo y Comunicación, 38. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.609/pm.609.pdf>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Dirección de Gestión Territorial. (2020, octubre). *Prácticas territoriales en los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria en contexto de pandemia*. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13808>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eguigure, Y., & Zepeda Rodríguez, O. J. (2021). Adaptación de los Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Social a tiempos de pandemia. *Revista*

Compromiso Social, 4(1), 23–35.
<https://revistas.unan.edu.ni/index.php/rcs/article/view/2494>

- Enríquez, S. y Gargiulo, S. (2014). *La jerarquización de la extensión universitaria, sus destinatarios y sus nuevas modalidades como medio para transformar la sociedad*. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, 16 al 19 de septiembre de 2014, Rosario, Argentina. La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4811/ev.4811.pdf
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0012. doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012
- Escobar, A. M. (2023). *Talleres psicoeducativos en pandemia: promoción de habilidades psicosociales en adolescentes deportistas*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/240524>
- Fagotti Kucharski, E., Quiroga, C., & Giayetto, J. (2022). Extensión universitaria en tiempos de pandemia por Covid-19: la experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. *Cuadernos De Extensión Universitaria De La UNLPam*, 6(1), pp. 33–50. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2022-06-02>
- FAO. (2013). *Educación alimentaria y nutricional en las escuelas: guía para responsables de programas*. FAO.
- Fernández Etchegaray, P., & Marinetti, C. (2021). Reflexiones sobre la extensión en la UNS durante la pandemia. *Revista de Extensión Universitaria*, Universidad Nacional del Sur. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/36105>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Obra original publicada en 1970). Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gómez, A. G., de la Rosa, L. C., & Mercado, M. R. (2022). *La comunicación en la Red Interinstitucional y Social Alto Verde: una experiencia comunitaria en pandemia*. Universidad Nacional del Litoral. En M. E.

- González, L. (2021). Herramientas digitales en proyectos de extensión: desafíos y oportunidades. *Revista Extensión en Debate*, 8(1), 33–48.
- Grinberg, S. (2020). *Extensión universitaria en pandemia: entre la virtualidad y la presencia social*. En: Grinberg, S., y otros. Universidades en contexto de pandemia. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Heinrich, V. T., Cattáneo, V. C., & Perticarà, M. A. (2022). La comunicación en la Red Interinstitucional y Social Alto Verde: una experiencia comunitaria en pandemia. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 12(17), e0026. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.17.Jul-Dic.e0026>
- Jara, O. (2004). *La extensión universitaria como política educativa en América Latina: Hacia una concepción crítica*. Ediciones de la UNLP.
- Korstanje, F., & Filippi, M. G. (2022). Capacitación de emergencia sobre herramientas digitales en pandemia: acompañamiento docente en la adaptación a la virtualidad. En N. C. Abdala & L. F. Torres Auad (Eds.), *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia* (pp. 538–549). Universidad Nacional de Tucumán. <http://hdl.handle.net/11336/208396>
- Leguizamón, S., Sánchez, M., y Heinrich, V. (2021). Ambiente, extensión universitaria y pandemia: reconfiguraciones institucionales en la Universidad Nacional del Litoral. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 11 (14. Ene-Jun), e0014. <https://doi.org/10.14409/extension.2021.14.Ene-Jun.e0014>
- Lértora, F., Villarreal, S., & Santarelli, F. (2020). Extensión universitaria en tiempos de pandemia: Nuevas prácticas y desafíos. *Revista +E. Extensión en Red*, (11), 1–15. <https://revistas.unlp.edu.ar/extensionenred/article/view/10748>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Longo, A. (2014). Educación alimentaria nutricional en clave extensionista: aportes para una práctica transformadora. En A. Longo (Comp.), *Prácticas de extensión en educación alimentaria* (pp. 11–28). UNLP.
- Longo, A., & Antúnez, S. (2017). Educación alimentaria nutricional y prácticas extensionistas: una experiencia con estudiantes de Nutrición. *Revista de Extensión Universitaria*, 8(11), 40–51.
- López, M. L. (2022). Extensión y pandemia: aprendizajes para repensar las prácticas universitarias en el territorio. *Revista de Extensión Universitaria*, (42), 25–40.
- Lorenzatti, M. C. (2020). La extensión universitaria en tiempos de COVID-19: Reflexiones y prácticas desde una mirada crítica. *Revista +E*, 10(12), 1–15.

- Maggio, M. (2012). La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. Nota publicada en *Aprender para Educar con Tecnología. Revista digital de suscripción gratuita*. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico. Universidad Tecnológica Nacional.
http://www.inspt.utn.edu.ar/pdf/aprender_para_educar.pdf
- Maggio, M. (2020). Educación y pandemia: una mirada desde la universidad pública. *Educación y Vínculos*, 6(1), 7–16.
- Mairano, M. V. (2024). Emociones y prácticas de extensión universitaria en medios digitales: Pistas de una sistematización etnográfica. En M. C. Herrera, M. V. Mairano & A. Chiappe (Eds.), *Experiencias en extensión y formación en salud: una mirada etnográfica y feminista* (pp. 73–104). Estudios Sociológicos Editora.
- Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), 7–16.
- Menéndez, G. (2013). *Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión*. En *Integración, docencia y extensión*. Ediciones UNL- pp. 83
- Menéndez, G. (s.f.). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria: Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la extensión universitaria*. Universidad Nacional del Litoral.
https://www.academia.edu/33366829/Conceptualizacion_menendez_extencion_universitaria
- Menéndez, G. C. M. (Coord.). (2017). *Integración, docencia y extensión 2: Otra forma de enseñar y de aprender* (1ª ed.). Universidad Nacional del Litoral.
<https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2019/02/II.-Integraci%C3%B3n-docencia-y-extensi%C3%B3n.pdf>
- Menéndez, G., & Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E*, 6(6), 96–103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Universidades públicas en pandemia: Informe sobre inversión en I+D y extensión universitaria en 2020*. Santa Fe.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004). *Resolución Ministerial N.º 0752/2004: Reconocimiento oficial y validez nacional del título de Licenciado en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral*.
- Neufeld, M. R. (2011). *La extensión universitaria como proceso formativo: Reflexiones y experiencias en la Universidad Nacional del Litoral*. Secretaría de Extensión de la UNL.
- Ortigoza, L., Fassanelli, M., & Dezar, G. (2023). *La extensión en ámbitos deportivos adolescentes. Relato de experiencia*. Universidad Nacional del Litoral.
- Paredes Brítez, O. M. (2022). Realidades y desafíos de la extensión universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 7(1), 1–12
<https://revistascientificas.una.py/index.php/kerayvoty/article/view/2883>
- Paredes, M., Pennisi, V., Dezar, G., & Ortigoza, L. (2021). *Prácticas de Extensión y aprendizaje situado. Relato de experiencias en la FBCB-UNL*. Universidad Nacional del Litoral.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pennisi, V., Dezar, G., & Ortigoza, L. (2023). *Prácticas de Extensión y aprendizaje situado: análisis y aportes desde la FBCB-UNL*. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
- Pérez Lindo, A. (2007). *La extensión universitaria como función social: Estrategias para la integración universidad-comunidad*. Editorial de la UNL.
- Petz, I., Elsegood, L. (Comps.). (2021). *Curricularizar la extensión* (1a ed.). Undav Ediciones. <https://undav.edu.ar/micrositios/undavediciones>.
- Picco, S., Alfonso, M., & Ciafardo, A. (2009). *Extensión y formación de formadores: concepciones, prácticas y procesos*. En M. R. Coscarelli (Comp.), *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp. 87–148). La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.611/pm.611.pdf>
- Porto, A., & Elbert, R. (2020). *Extensión, virtualidad y pandemia: desafíos y experiencias*. UNQ Editorial.
- Quiroga, A. L., & Gazzera, M. (2021). *Extensión universitaria en pandemia: Reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC*. Repositorio de la Universidad Nacional de La Pampa.
<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/7965>

- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En G. Menéndez (Comp.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Ediciones UNL. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf
- Rafaghelli, M. (2017). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 6(6), 8-15. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308>
- Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI). (2021). *Relevamiento de experiencias extensionistas en contexto de pandemia*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Rexach, P., Reisin, G. M., & Valero, C. (2023). *Aprendizajes y desafíos de la extensión universitaria: Sistematización de una experiencia en el Profesorado Universitario de Educación Física (UNLU)*. En Extensión en red. Universidad Nacional de La Plata. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/201/2014101008/>
- Reyna, M. L. (2020). La extensión universitaria en emergencia(s). Pensar y trabajar con las comunidades en contextos de pandemia desde la Universidad Nacional del Litoral. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(12). <https://doi.org/10.14409/extension.v10i12.Ene-Jun.9261>
- Reyna, M. L., Theiler, J. M., & Angeloni, M. E. (2023). Claves para pensar la integración extensión–docencia–investigación en la Universidad Nacional del Litoral a partir de un estudio exploratorio. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0006. Universidad Nacional del Litoral. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0006>
- Rossi Batiz, M. F., Gárgano, L., Guerrero, E., y Apodaca, M. J. (2021). Producir conocimiento en el contexto de la pandemia del COVID-19. Prácticas de educación ambiental en el marco de un proyecto de extensión universitario. *Comunicación–Educación–Investigación Joven*, 8(1). <https://doi.org/10.19137/cei-2021-08-0101>
- Sorrentino, P., Wilke, V., Natta, P., Díaz, J., Duarte, J. P., & Celis, L. (2021). Cómo desarrollamos la Función de la Extensión en contexto de Pandemia. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, 6(2), 1–15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/36125>
- Sousa Santos, B. de. (2009). *Epistemologías del Sur: El pensamiento crítico más allá de Occidente*. Ediciones Akal.

- Universidad Nacional de Rosario. (2021). *Extensión universitaria en contexto de pandemia: Sistematización de experiencias 2020-2021*. Secretaría de Extensión Universitaria.
- Universidad Nacional del Litoral (2010). *Plan Estratégico Institucional 2010–2019: Hacia la Universidad del Centenario*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/586808931/UNL-Plan-Institucional-Estrategico>
- Universidad Nacional del Litoral. (2019). *Lineamientos institucionales de la política de extensión universitaria*. Secretaría de Extensión Social y Cultural.
- Universidad Nacional del Litoral. (2019). *Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPPE)* (Resolución C.S. N.º 16/19).
- Universidad Nacional del Litoral. (2020, 17 de abril). *La extensión universitaria en emergencia(s)*. https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_extensi%C3%B3n_universitaria_en_emergencia_s
- Vidal, M. F. (2023). *Una mirada sobre el espacio de la Extensión*. Extensión en red, (12), 1–13. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Universidad Nacional de La Plata. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/7869>
- Vitarelli, M. F., Chavero, G. F., & Wildner Sánchez, M. N. (2022). *Compromiso social universitario, pandemia y diálogos de actores con los territorios*. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, 6(2), 99–122. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2022-06-0206>
- Zubillaga, V. (2021). La extensión crítica en contextos de virtualidad: repensando estrategias de vinculación. *Revista +E: Extensión en Red*, (12), 1-1



CAPITULO VII

ANEXOS

VII. ANEXOS

7.1. ANEXO N° 1: Plan de estudio de la carrera de Lic. en Nutrición- FBCB- UNL

FACULTAD DE BIOQUÍMICA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE

LICENCIATURA EN NUTRICIÓN

(NUEVO TEXTO ORDENADO SOBRE LA BASE DEL APROBADO POR RESOLUCIÓN DEL
CONSEJO SUPERIOR DE LA U.N.L N° 335/2003 RECTORADO EXPTE. N°440.845)

Ciudad Universitaria – Pasaje el Pozo – C.C. 242

S300ZAA – Santa FE – Argentina –

Tel.: +54 (0342) 4575-206/209/215/216

Fax: +54 (0342) 4575-221

OBJETIVOS DE LA CARRERA:

Esta Licenciatura se propone:

Docentes/investigadores de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas desarrollan actualmente proyectos de investigación enmarcados en programas que analizan aspectos bioquímicos nutricionales, microbiológicos y toxicológicos de alimentos, tendientes a prevenir enfermedades y por ende mejorar la calidad de vida de la población, entre los que pueden mencionarse:

- ü Los efectos de la sustitución isocalórica del tipo de grasa dietaria (aceite de maíz por aceite de hígado de bacalao – rico en ácidos grasos n-3 poliinsaturados-) sobre aspectos bioquímicos, metabólicos en dislipidemia experimental inducida por dietas ricas en sacarosa,
- ü La composición de la dieta en grupos poblacionales y su relación con parámetros bioquímicos de riesgo de enfermedades crónicas (osteoporosis, cardiovasculares, etc.)
- ü La viabilidad de enteroparásitos en agua a fin de evaluar la potencialidad de producir enfermedades de origen hídrico (giardiosis, criptosporidiosis),
- ü El efecto toxicológico de contaminantes alimentarios presentes en envases plásticos de comidas y bebidas tales como: di (2-etil hecil) ftalato (DEHF) y bisphenol A (BPA). En particular se investigan las posibles alteraciones bioquímicas- energéticas producidas por el DEHF, y carcinogénicas en distintos tejidos por acción del BP, conocido compuesto de actividad estrogénica,
- ü Los efectos del aluminio sobre los sistemas involucrados en la regulación del calcio intracelular en distintos tejidos de animales,
- ü La determinación de la composición de macro y micronutrientes de las porciones comestibles de pescados de río tratados bajo distintos procesos de cocción,
- ü La contribución del musculo esquelético durante la evolución de la hipertrigliceridemia, intolerancia a la glucosa y resistencia insulínica inducida por dieta rica en sacarosa,
- ü Los efectos bioquímicos-nutricionales de los ácidos grasos tras en un modelo nutricional desarrollado en animales de experimentación,
- ü La utilización de hierro, fosfato y calcio en animales expuestos crónicamente a elevadas dosis de aluminio
- ü La actividad biológica de algunos vegetales con virtudes curativas relevados y tipificados en región litoral
- ü El efecto de la ingesta de leche fermentada por *Lactobacillus acidophilus* y *Lactobacillus casei* sobre la morfología y función de los macrófagos del aparato digestivo de animales normales y con patología tumoral.
- ü El origen y riesgo de la flora microbiana contaminante en concentrados de naranjas a los fines de implementar un sistema HACCP para lograr un producto seguro para la salud.

PERFIL DEL TÍTULO

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

En función de lo expuesto precedentemente resultará posible el abordaje, mediante la investigación, el desarrollo y la innovación, de otros aspectos que forman parte del vasto campo disciplinar que ofrece la nutrición. La adecuada utilización de recursos naturales y de conocimientos científicos, armónicamente asociados, permitirá a los graduados no solo obtener resultados que den respuesta a las múltiples demandas sociales, sino también promoción, protección y recuperación de la salud.

Se espera, además que a través de los graduados resulte posible:

- Acceder a una actualización y perfeccionamiento de posgrado acorde a los progresos científicos-técnicos y adecuada a nuevas modalidades de ejercicio profesional.
- Integrar equipos multidisciplinarios de profesionales relacionados a la promoción, protección y recuperación de la salud humana.
- Realizar investigación básica y aplicadas que contribuyan al progreso de Nutrición en todos sus aspectos.
- Realizar estudios que, dentro de la formación continua que debe caracterizar a los profesionales, posibiliten la obtención de título de posgrado.
- Capacitarse para proponer soluciones a los problemas relativos a la salud, los recursos alimentarios naturales, la industria alimentaria, y otros que resulten de su permanente desarrollo disciplinar en general y de las demandas regionales en particular, en el marco de los alcances propios de su formación disciplinar.
- Cubrir las necesidades académicas y profesionales actuales y futuras
- Tomar conciencia de sus responsabilidades profesionales, éticas y sociales.
- Manifestar actitudes de servicio, valoración y solidaridad hacia la salud, considerada como un bien patrimonial de toda la comunidad
- Poseer responsabilidad profesional para mantener una actualización constante de sus conocimientos y contribuir a la presentación y mejoramiento de la calidad de vida

ALCANCE DEL TÍTULO DE LICENCIATURA EN NUTRICIÓN

- Planificar, organizar, ejecutar, dirigir, supervisar, evaluar y auditar actividades de prevención de enfermedades, protección, recuperación y rehabilitación de la salud individual y colectiva a través de la nutrición.
- Programar, desarrollar y controlar regímenes de alimentación para individuos y comunidades sanas.
- Programar, desarrollar y controlar regímenes de alimentación para individuos y comunidades enfermas bajo prescripción.
- Planificar, organizar, dirigir, supervisar, evaluar, asesorar y auditar Unidades Técnicas de Alimentación y Nutrición en instituciones públicas y privadas y en usinas de alimentación.
- Realizar actividades de divulgación de conocimientos higiénicos y dietéticos relacionados con la alimentación y la nutrición.
- Asesorar en la definición de políticas y en la formulación de planes y programas de nutrición.
- Realizar peritajes en diferentes situaciones relacionadas con la alimentación y la nutrición.
- Realizar estudios, investigaciones y asesoramientos referidos a temas de alimentación y nutrición, calidad nutricional y costos de regímenes alimentarios y del estado nutricional de individuos y comunidades.
- Determinar la calidad nutricional de alimentos y de productos alimenticios.

- Participar en el desarrollo, conservación, manejo e higiene de alimentos.
- Generar, verificar y ejecutar normas destinadas a la prevención, protección, recuperación y rehabilitación de la salud a través de la nutrición.
- Integrar equipos de salud con el objeto de efectuar aportes desde la perspectiva nutricional (Resolución Ministerial N° 0752/2004).

REQUISITOS PARA EL INGRESO A LA CARRERA DE GRADO:

1. Poseer Título de nivel medio/polimodal
2. Los que establezca la Universidad Nacional del Litoral

ESTRUCTURA CURRICULAR:

El Plan de Estudio está constituido por dos Ciclos:

a) Ciclo Inicial

b) Ciclo Superior

- **Ciclo Inicial:**

El ciclo inicial de la carrera se desarrolla en cuatro cuatrimestres y tiene por objetivo proveer una firme base química, biológica, matemática, estadística, física general y termodinámica y fisicoquímica biológica, sobre la que se apoya el ciclo superior, junto con una importante inserción en la sociedad como la que se propone. Simultáneamente se dictarán los contenidos de psicología general, socio-antropología, fundamentos de alimentación y nutrición, y de anatomía e histología especialmente orientados al estudio aparato digestivo en profundidad.

Durante el mismo se dictan las asignaturas obligatorias y se introducen las optativas/electivas, las que brindan al alumno la posibilidad de ser partícipe activo en la elaboración, dentro de límites determinados, de su propio Plan de Estudios y de concretar su preferencia por determinadas áreas disciplinares.

- **Ciclo superior:**

Se compone de los cuerpos de conocimiento básicos fundamentales sobre los que se definen el perfil y los alcances del título. (Asignaturas Obligatorias que proporcionan una sólida formación en: bromatología, química de los alimentos, microbiología, fisiopatología, epidemiología, toxicología de los alimentos, saneamiento ambiental e higiene de los alimentos, análisis sensorial, formulación y desarrollo de alimentos y tecnología de los alimentos)

Este ciclo contempla el dictado, durante seis cuatrimestres, de los conceptos fundamentales de nutrición, su aplicación en situaciones fisiológicas y patológicas a la salud pública y a nivel institucional.

También el alumno podrá cursar asignaturas optativas/electivas, las que se ofrecerán sobre la base de recursos de docencia e investigación propios o en colaboración con otras instituciones; constituirá una oferta permanente para los alumnos de esta

Facultad y para la actualización de sus graduados. Las cátedras y departamentos podrán ofrecer estas asignaturas optativas/electivas estableciendo las características, correlatividades, formas de promoción, etc., previa aprobación por parte de los órganos de gobierno correspondiente.

· **Distribución de las Asignaturas Obligatorias Discriminados Por Año Con Sus Respectivas Correlatividades**

CICLO INICIAL:

PRIMER AÑO

Actividad Inicial: Curso de Articulación Química y Matemática (CAQ, CAM)

PRIMER CUATRIMESTRE:

1.	Química General e Inorgánica	CAQ
2.	Matemática General	CAM
3.	Seguridad en Laboratorio	

SEGUNDO CUATRIMESTRE:

4.	Química Orgánica	1.
5.	Física General y Termodinámica	2.
6.	Biología General	1.
7.	Psicología General	

SEGUNDO AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE:

8.	Socio antropología de la alimentación	7.
----	---------------------------------------	----

9.	Fisicoquímica Biológica	4.,5.
10.	Biología Celular y Molecular	4.,6
11.	Fundamentos de Alimentación y Nutrición	5.,6.

SEGUNDO CUATRIMESTRE:

12.	Química Biológica	4.,10.
13.	Estadística	2.
14.	Anatomía e Histología	10.
15.	Nutrición en Salud Pública	8.

NORMAS COMUNES:

El cursado, regularización y aprobación de las asignaturas y cursos de la carrera se ajustarán a las normas académicas y administrativas establecidas por la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas en particular por la UNL en general.

Para el cursado de asignaturas obligatorias serán necesario:

1. tener aprobadas todas las asignaturas correlativas, a excepción de las correspondientes al cuatrimestre inmediato anterior, las que podrán encontrarse aprobadas o regularizadas.
2. tener aprobadas todas las asignaturas no correlativas, a excepción de las correspondientes al primer y segundo cuatrimestre inmediato anterior, las que podrán encontrarse aprobadas o regularizadas.
3. las asignaturas correlativas a la asignatura a cursar deben estar regularizadas o aprobadas y las asignaturas correlativas de las correlativas deben encontrarse necesariamente aprobadas.

Para rendir las asignaturas los alumnos deberán tener aprobadas todas las asignaturas correlativas

La aprobación de Inglés es requisito para el cursado del cuatrimestre 4.1. los contenidos y modalidades de la evaluación serán similares a los establecidos por Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas para la aprobación de Inglés en las otras carreras que se dictan actualmente.

La oferta de asignaturas optativas de que se dispone actualmente no excluye la posibilidad de incorporaciones futuras, la que dependerá de los requerimientos formulados ante necesidades insatisfechas y de la oferta surgida de la misma comunidad docente universitaria.

Asignaturas Optativas/Electivas: se contemplan el cursado de asignaturas optativas/electivos equivalentes a 300 horas, debido corresponder al menos 90 horas al área de formación general y al menos 180 horas al área de formación disciplinar.

Las asignaturas optativas/electivas podrán cursarse a partir del segundo periodo lectivo de primer año, (1.2), debiendo cumplimentarse.

ANEXO 2

OBJETIVOS DE LA CARRERA:

Esta Licenciatura se propone:

Docentes/investigadores de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas desarrollan actualmente proyectos de investigación y extensión enmarcados en programas que analizan aspectos nutricionales, microbiológicos, bioquímicos, toxicológicos, sociales, educativos y económicos con eje en alimentación y nutrición, tendientes a prevenir enfermedades y por ende mejorar la calidad de vida de la población, entre los que pueden mencionarse:

- Promover el estudio y la investigación de problemas alimentarios y nutricionales del país, con énfasis en las problemáticas regionales y sectoriales en sus aspectos biológicos, sociales, económicos, educativos, culturales y tecnológicos, con conocimiento del método científico y en actitud científica permanente.
- La elaboración de planes alimentarios y de requerimientos nutricionales en grupos poblacionales mediante acciones de fomento, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud y su relación con parámetros bioquímicos de riesgo de enfermedades crónicas y otras patologías (obesidad, osteoporosis, cardiovasculares, etc.).
- Participar en programas de nutrición, tanto para población sana como para población en condiciones patológicas.
- La viabilidad de enteroparásitos en agua a fin de evaluar la potencialidad de producir enfermedades de origen hídrico (giardiasis, criptosporidiosis).
- El efecto toxicológico de contaminantes alimentarios presentes en envases plásticos de comidas y bebidas tales como: di (2-etil hecil) ftalato (DEHF) y bisphenol A (BPA).
- La actividad biológica de algunos vegetales con virtudes curativas relevados y tipificados en región litoral.
- Formar profesionales capaces de identificar y aplicar sistemas de HACCP, BPM, BPA, ISO, entre otras, para lograr un producto seguro para la salud en todas las etapas de trazabilidad del mismo.
- Promover la formación de profesionales con habilidad y actitudes hacia el trabajo en equipo y que sean capaces de analizar objetivamente la realidad social presente y adaptarse a los cambios que experimentarán las ciencias de la salud y la sociedad, a través de la participación en actividades de extensión universitaria, principalmente aquellas relacionadas con la problemática alimentaria nutricional del país.
- Formar profesionales capacitados para continuar su propio perfeccionamiento en el marco de la educación permanente.
- Promover la formación de profesionales idóneos con énfasis en Educación Alimentaria Nutricional tanto individual como colectiva, aplicada en distintos espacios y lugares de inserción laboral.
- Introducir en los principios de economía, del presupuesto familiar e institucional, promoviendo la producción de alimentos e instrumentando las técnicas de comunicación más apropiadas.

7.2. Anexo N°2: Listado de propuestas de PPE de convocatorias 2019 y 2020

2019			
MODALIDAD	CARRERA	TÍTULO	RESPONSABLE
PEIS	Lic. en Nutrición	Aprendamos a comer rico y sano en la escuela.	María Lilian Bertona
PEIS	Bioquímica	Arsénico en el agua de consumo y sus efectos en la salud humana. Construcción de estrategias para visibilizar el problema en escuelas del centro- oeste de la Provincia de Santa Fe.	Fernanda Simoniello.
PEIS	Lic. en TO	Artes en juego. Intervención urbana y participación ciudadana.	María Emilia Fraile
AET	Lic. en Nutrición	Educación Alimentaria Nutricional en edades tempranas: un desafío para agentes multiplicadores del nivel inicial.	Sandra Ravelli
PEIS	Lic. en Nutrición	En tus Aventuras: ¡Frutas y Verduras! Promoción del consumo en el nivel inicial.	Sandra Ravelli
PEIS	Bioquímica	Enfermedad parasitarias-Alimentación saludable: Trabajando en la prevención en una institución de la Ciudad de Santa Fe.	César Gutiérrez
PEIS	Lic. en TO	Infancias diversas: creación colectiva de cuentos accesibles para el juego y la comunicación.	Benassi, Julia
PEIS	Bioquímica	Introducción a cultivos acuapónicos en escuelas agrotécnicas.	Nilda Marsili
PEIS	Lic. en Nutrición	NutriEstaciones: jugando con los mensajes de La Guías Alimentarias en el nivel inicial y primario.	Silvia Fredes
PEIS	Lic. en Nutrición	Nutripausa en la escuela.	Melisa Simonella
PEIS	Lic. en TO	Puentes interculturales entre adolescentes y artistas latinoamericanos.	Patricia Ingui
PEIS	Lic. en Nutrición	Somos agua: Hablemos de hidratación.	María del Carmen Contini
PEIS	Lic. en Nutrición	Teta amigable para un mejor vínculo. Acciones de promoción y fortalecimiento de lactancia materna.	Milagros Ferrando

PEIS	Lic. en Nutrición	Construyendo Educación Alimentaria Nutricional junto a los jóvenes.	Gimena Dezar
PEEE	Lic. en Podología	PIE PLANO EN NIÑ@S: trabajando en la detección y prevención, en una escuela de la ciudad de Santa Fe.	Evelyn Stepanic Pouey.
PEEE	Lic. en Nutrición	Entornos de Alimentación Saludable: una construcción colectiva y participativa.	Liliana Ortigoza.
PEEE	Biología	La Biotecnología reconstruida desde la química orgánica entre estudiantes del nivel medio y universitario.	Alvaro Siano.
PEEE	Lic. en Nutrición	Sabores: Nutrikiosco viajero – 2019.	Estefanía Mayenfisch.
PEEE	Lic. en TO	AYUDAR-T implementación de productos de apoyo que facilitan el desempeño ocupacional de las personas con diversidad funcional– 2019.	Verónica Lovotti.
PEEE	Lic. en Nutrición	Seguimiento y abordaje de síndrome metabólico y DBT en el barrio 29 de abril III junto al equipo de salud del CAPS Roca.	Analia V. Coitinho.
PEEE	Lic. en Admin. de la Salud	Análisis de los componentes relevantes de la gestión operativa de los Servicios del CEMAFE (Centro de Especialidades Médicas de Santa Fe), junto a sus actores, para proponer mejoras en la calidad de atención.	Mario Andrés Rizzi
PEEE	Lic. en TO	Intercambio de saberes para pensar y abordar las violencias cotidianas en los contextos de práctica pre- profesional.	Luciana Alegre.
PEEE	Lic. en Nutrición	Vigilancia Nutricional en escolares de la ciudad de Santa Fe-2019.	Gimena Dezar.
PEEE	Lic. en Nutrición	Cambiando el rumbo, mejorando hábitos: Una propuesta saludable, para pequeños deportistas y su entorno.	Silvia Fredes.
PEEE	Lic. en Nutrición	Ferias francas: espacios de promoción de la Seguridad, Soberanía y Sustentabilidad Alimentaria.	Florencia Cuneo.
2020			
MODALIDAD	CARRERA	TÍTULO	RESPONSABLE
PEIS	Lic. en TO	Experimentá, creá y emprendé	Mariana Bofelli m1bofelli@gmail.com

PEIS	Biotecnología	Cannabis y Sociedad	Fausto Botta faustoadrianbotta@gmail.com
PEIS	Lic. en Nutrición	Hidratación saludable	María del Carmen Continimcontini@fcb.unl.edu .ar
PEIS	Lic. en Nutrición	Entorno saludable: hacia una construcción colectiva en una escuela secundaria de Santa Fe	Gimena Dezar gdezar@unl.edu.ar
PEIS	Lic. en Nutrición	Teta amigable para un mejor vínculo, en la escuela	Carina Longoni carinalongoni@hotmail.com
AET	Lic. en TO	La comunicación desde un enfoque comunitario en la Red Interinstitucional y Social de Alto Verde	Veronica Henrich heinrich.vero@gmail.com
PEIS	Bioquímica	RED DE CONTROL DE VINCHUCAS: participación comunitaria para el control de vectores del Chagas	Diego Mendicino diegomendicino@hotmail.co m
PEIS	Lic. Nutrición	Infancia saludable: Propuesta de trabajo para la prevención de parasitosis y malnutrición infantil	Érica Rodriguez rodriguezericasoledad@gmail. com
PEIS	Lic. en TO	Lazos productivos. Acompañando procesos de inclusión de jóvenes al trabajo autogestivo	Cecilia Serra ceciaserra@hotmail.com
PEIS	Lic. en Nutrición	Construyamos juntos una alimentación saludable	Melisa Simonella melisasimonella@gmail.com

7.3 ANEXO N° 3: Entrevista semiestructurada a docentes- extensionistas.

ENTREVISTA A EQUIPOS DE EXTENSION- PERIODO 2020/2021

CARRERA: LIC. EN NUTRICION- FBCB- UNL

Nombre de entrevistado/a:

Cargo/función de entrevistado/a en proyecto:

Eje 1: CONTACTO PREVIO CON LA INSTITUCION

1. En relación con el Proyecto y/o Prácticas de Extensión, antes de comenzar ¿qué tipo de actividades/acciones planificadas se realizaron para lograr contacto con la institución?
2. ¿Cuál fue el motivo por el cual se eligió esa institución o actor social para la realización de un Proyecto o Práctica de Extensión?

Eje 2: VINCULO EN SITUACION DE PANDEMIA

3. En el período de - Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) - donde hubo suspensión de las actividades presenciales ¿De qué manera se sostuvo el vínculo con la institución/actor social?
4. ¿Con qué frecuencia se realizaban encuentros o actividades? Valoración u opinión respecto a este punto.
5. ¿Cuál o cuáles fueron las dificultades manifestadas por el equipo extensionista a la hora de continuar y/o reconfigurar los proyectos?
6. De las actividades planificadas al comienzo del proyecto: recordás, como para comentarla, ¿alguna/s que no hayan podido implementar?
7. ¿Cuáles fueron los aspectos que se debieron atender al hacer extensión durante la pandemia?
8. ¿De qué manera interviene para usted la presencialidad y la territorialización respecto del vínculo con los/as actores sociales?
9. ¿Cuáles fueron las opiniones/sugerencias/comentarios manifestados por parte de los actores sociales que más impactaron en el equipo de extensión durante esta etapa?

Eje 3: RECURSOS Y HERRAMIENTAS COMUNICACIONALES

10. En situación de pandemia ¿Cuáles fueron las herramientas/estrategias comunicacionales que se pusieron en marcha desde los equipos extensionistas para vincularse con los actores sociales y sostener los proyectos y prácticas de extensión universitaria?
11. En relación con estas herramientas/estrategias ¿Cuáles fueron las que más se utilizaron para encontrarse con los actores sociales y continuar con lo planificado en los proyectos de extensión? Valoración u opinión respecto al uso de las mismas.
12. ¿De qué forma han logrado sistematizar la experiencia en extensión universitaria? (ej: diarios de campo, encuestas de evaluación, registros fotográficos, capturas de chat con comentarios, grabaciones, etc)

COMENTARIOS O APORTES QUE CONSIDERE NECESARIOS SOBRE EL TEMA:

7.4. ANEXO N° 4: Entrevista semiestructurada a evaluadoras de PPE

ENTREVISTA A EVALUADORES DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN

PERIODO 2020/2021

CARRERA: LIC EN NUTRICION

Nombre de entrevistado/a:

Cargo de entrevistado/a:

Años en el cargo:

Eje 1: VINCULO DE EQUIPOS EXTENSIONISTAS CON ACTORES SOCIALES

- Durante la ASPO y DISPO: ¿cómo se ha establecido el vínculo entre los equipos extensionistas y los actores sociales y cómo se sostuvo?
- ¿Recuerda de qué manera comenzaron los PROYECTOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA durante la pandemia? ¿Fueron proyectos que ya venían desarrollándose o se generaron nuevos?

Eje 1: EXTENSION UNIVERSITARIA EN PANDEMIA

- Con relación a los proyectos de extensión durante el tiempo que duró la pandemia ¿Pudieron recopilar información sobre la situación (altas, bajas y/o modificaciones) de los proyectos durante este período?
- Con relación a los equipos extensionistas: ¿Hubo pedido de asesorías o acompañamientos por parte de los equipos a la secretaria o direcciones de extensión durante esta etapa?
- Con relación a la evaluación del proceso de extensión universitaria que realizan los equipos: durante la pandemia, En caso de que hayan podido implementar modificaciones, ¿De qué forma?
- ¿Recuerda dificultades manifestadas por parte de los equipos de extensión para plantear proyectos o llevar a cabo las actividades? ¿Cuáles?
- ¿Qué valoración o análisis merece para usted la territorialidad y la presencialidad en lo que respecta a la extensión universitaria durante la pandemia? ¿Surgieron nuevas formas de abordar la territorialidad?

Eje 3: RECURSOS/HERRAMIENTAS COMUNICACIONALES

- Con relación a los recursos digitales/virtuales y herramientas comunicacionales utilizadas: ¿cuáles fueron, a su criterio y que recuerden como evaluadores, los más usados para sostener el vínculo entre las instituciones y los actores sociales?
- Como evaluador/a: ¿Qué valoración merece el desarrollar y llevar adelante proyectos de extensión durante el contexto de pandemia?

Comentarios y/o inquietudes que quisiera realizar con respecto a este tema: