



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

TESIS DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**“Práctica de Extensión en Educación
Experiencial: desarrollo y fortalecimiento de
competencias emocionales en estudiantes de
Licenciatura en Nutrición”**

Alumna: Lic. Estefanía Mayenfisch

Directora de Tesis: Mg. Gimena Dezar
Co-Directora de Tesis: Dra. Liliana Ortigoza

Santa Fe, Año 2025

Agradecimientos.

A quienes caminan conmigo

*A mis directoras,
faro y puerto,
sabias, firmes, siempre presentes.
Sus voces, un mapa,
sus gestos, un sostén.*

*A las facultades (FBCB - FHUC) que me abrieron puertas,
senderos de aprendizaje,
raíces de lo que hoy soy.*

*Al equipo de cátedra,
compañeras que empujan el viento a favor,
que confían, que alientan,
que me enseñan a ser mejor.*

*A mis amigas,
fieles, eternas, amorosas,
compañeras de risas, de abrazos,
de sueños que se tejen en redes poderosas.*

*A mi familia,
hogar sin paredes,
presencia que abre y sostiene.*

*A la PEEE y al equipo de Sabores,
donde la enseñanza se hace vida,
donde el aprendizaje es un latido compartido.*

*Y a los estudiantes,
alma y motor de este camino,
sin ellos,
sin su entrega y su andar,
nada de esto sería posible*

“Querida yo... quería mostrarte

Lo lejos que llegaste

Seguro que hoy no lo parece

Pero mejora con los meses

Te contaría

Pero no me creerías

Querida yo, confío en nosotras

Lo estás haciendo bien

Te espero del otro lado

Acá hay tanto para ver

Querida yo, la vida es rara

Y le gusta dar mil vueltas

Hay que caminar un poco

Golpear un par de puertas

...Y gracias

Porque nunca te rendiste

Porque si hoy soy lo que soy

Es gracias a lo que fuiste

Querida yo, confío en nosotras

Lo estás haciendo bien”

Yami Safdie y Camilo, (2025)

RESUMEN

En la Universidad Nacional del Litoral, las prácticas extensionistas, enmarcadas en la modalidad de Educación Experiencial, invitan a los estudiantes a participar en situaciones en contexto real, poniendo en juego sus conocimientos y revelando sus auténticas habilidades. Dentro de este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las competencias emocionales desarrolladas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición durante su participación en la Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE): "Sabores Nutrikiosco Viajero". Para ello, se plantearon tres objetivos específicos: describir el perfil de los estudiantes que participan en la PEEE, detectar las competencias emocionales fortalecidas durante su experiencia, e identificar las estrategias didácticas que contribuyen a este desarrollo. Se consideraron las dimensiones de competencias emocionales propuesta por Bisquerra (2007) conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. La metodología empleada fue de enfoque cuanti-cualitativo de corte transversal, retrospectivo, combinando técnicas de recolección de datos como el empleo de cuestionario google drive, el análisis de diarios de campo de los estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes del equipo extensionista. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, incluyendo estudiantes voluntarios, practicantes y tesistas que participaron en la PEEE y docentes extensionistas involucrados en la iniciativa. El análisis de los datos se desarrolló a través del empleo de escala de Likert y la triangulación metodológica, lo que permitió identificar dinámicas y relaciones clave entre las experiencias de los actores y el desarrollo de competencias emocionales. Los resultados destacan que la participación de los estudiantes en la PEEE favoreció el fortalecimiento de competencias emocionales, especialmente en lo que respecta a la conciencia emocional, la regulación emocional, competencia sociales y las competencias para la vida y el bienestar. Los estudiantes manifestaron un mayor nivel de autoconfianza, capacidad para gestionar situaciones adversas, habilidades de interacción en equipo entre otras. Asimismo, se manifiesta que el diseño y la implementación de recursos didácticos fueron herramientas fundamentales para potenciar estas capacidades. La experiencia en territorio y el contacto con la comunidad promovieron la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones asertivas, fijar objetivos positivos y generar bienestar personal y social en contextos reales. En relación a lo antes expuesto, la PEEE "Sabores Nutrikiosco Viajero" se consolida como una práctica educativa integral que trasciende el aprendizaje técnico, fomentando en los estudiantes competencias emocionales esenciales para su desarrollo profesional y personal. Esto refuerza la relevancia de las prácticas de extensión universitaria como espacios clave para conectar la teoría con la

realidad social, facilitando aprendizajes significativos y promoviendo un enfoque formativo integral que incluye tanto lo cognitivo como lo emocional.

Palabras Clave: Competencias emocionales, extensión universitaria, educación experiencial.

ÍNDICE	PÁG.
Resumen	
Capítulo I: Introducción y Objetivos	1
Capítulo II: Marco Teórico	4
2.1 Educación Experiencial	4
2.2 Aproximación al concepto de competencias.	5
2.2.1 Competencias emocionales	7
2.3 Una educación con perspectiva en desarrollo de competencias emocionales	12
2.4 Extensión Universitaria	13
2.4.1 Dimensiones de la extensión universitaria	14
2.4.2 Incorporación de las prácticas de extensión en educación experiencial (PEEE) en la UNL	18
2.4.3 Extensión universitaria en contexto de pandemia Covid-19	19
2.4.4 PEEE: “Sabores: Nutrikiosco Viajero”	20
2.5 Educación Alimentaria Nutricional y recursos didácticos como materiales para la enseñanza	22
2.5.1 Educación Alimentaria Nutricional	22
2.5.2 La construcción de recursos didácticos en el Sabores: Nutrikiosco Viajero	24
2.6 Contexto de la licenciatura en nutrición, FBCB, UNL	26
Capítulo III: Metodología	28
3.1 Enfoque metodológico y contexto de investigación	28
3.2 Construcción de los instrumentos	29
3.2.1 Encuesta google drive	29
3.2.2 Cuestionario de competencias emocionales	30
3.2.3 Diario de campo de los participantes	31
3.2.4 Entrevistas semiestructurada a docentes del equipo extensionista	31
Capítulo IV: Desarrollo de la experiencia	33
Capítulo V: Resultados y Discusión	35
Capítulo VI: Conclusiones	71

Bibliografía	80
Anexos	87

Capítulo I



INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS



*“La educación para un tiempo nuevo
necesitará integrar el saber y el hacer con el
ser y el convivir. La educación humanizada tiene
como principio el desarrollo de la dignidad, el respeto, la
afectividad, la autoestima y la integridad personal, aspectos
esenciales para la salud emocional y psicosocial de las
nuevas y viejas generaciones” Evania Reichert, 2018*

INTRODUCCIÓN

La extensión universitaria es considerada como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, proceso dinámico de acción frente al conocimiento, que conjuntamente con la docencia y la investigación constituyen los pilares básicos en los que se asienta el modelo universitario vigente.

Las prácticas de extensión, definidas como actividades curriculares realizadas por los estudiantes, implican diversos niveles de interacción e intervención en contextos sociales, culturales y productivos. Estas prácticas, enmarcadas en la modalidad de Educación Experiencial, invitan a los estudiantes a participar en actividades prácticas que les permiten desarrollar experiencia en situaciones reales, poner en juego sus conocimientos teóricos y revelar sus auténticas habilidades (FBCB).

Estas propuestas de trabajo, diseñadas por equipos de extensión de la Facultad, abordan problemáticas sociales específicas y se llevan a cabo en colaboración con organizaciones sociales, gubernamentales y civiles. Su propósito principal es generar acciones transformadoras que impacten tanto a las comunidades participantes como a los propios estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo basado en la experiencia directa.

Mi interés por este tema surge tras la interacción permanente con los actores sociales involucrados en las prácticas en las cuales fui parte en el rol de alumna, voluntaria y/o docente; y ante la observación tanto propia como de terceros sobre la construcción “positiva” de recursos, actitudes y habilidades generadas en terreno, surge el interés de indagar en profundidad sobre estos aspectos, que se desarrollan y fortalecen en la práctica como competencias, siendo de mayor interés las competencias emocionales que se dan en dicho contexto.

Las competencias emocionales, según Bisquerra (2000), son un conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular las emociones, tanto propias como de los demás. Este modelo, compuesto por cinco dimensiones—conciencia emocional, regulación emocional, competencias sociales, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar—, resulta clave para interpretar y actuar de manera efectiva en situaciones complejas, promoviendo el bienestar y la cooperación en contextos educativos.

Desde una perspectiva pedagógica, autores como Litwin (2008) y Pérez Gómez (2010) destacan la importancia de enriquecer el aprendizaje práctico como parte esencial de la

formación académica. En este sentido, Litwin subraya que el saber práctico debe convertirse en una experiencia paradigmática para la construcción del conocimiento, mientras que Pérez Gómez plantea que la construcción de competencias prácticas es un objetivo central de la intervención educativa, diferenciándose tanto del conocimiento teórico como de su simple aplicación.

Herrero y Tapia (2012) aportan que la universidad debe formar estudiantes con predisposición hacia el aprendizaje continuo, autonomía, flexibilidad y habilidades comunicativas y sociales, elementos esenciales para interactuar con diversos sectores de la sociedad. Para lograrlo, Camilloni (2013) señala la necesidad de diseñar currículos y estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes auténticos, donde los estudiantes puedan construir conocimientos estratégicos y aplicarlos en situaciones reales.

En este marco, la Educación Experiencial ofrece una oportunidad única para desarrollar estas competencias. Según Toole y Toole (1995), este enfoque permite al estudiante utilizar habilidades de razonamiento crítico y creativo, aprender de la experiencia y reflexionar sobre el contexto en el que se llevan a cabo las intervenciones.

La presente investigación se centra en analizar las competencias emocionales que se desarrollan en los estudiantes de Licenciatura en Nutrición durante su participación en la PEEE “Sabores, Nutrikiosco Viajero”. A través de este análisis, se busca comprender cómo estas competencias se construyen y potencian en la práctica, destacando el papel transformador de la extensión universitaria como un proceso dinámico que integra el aprendizaje académico con la acción social.

Se proponen así los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Analizar competencias emocionales que se generan en los estudiantes de Licenciatura en Nutrición durante una Práctica de Extensión en Educación Experiencial.

Objetivos Específicos:

- Describir el perfil de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición que participan en la Práctica de Extensión en Educación Experiencial.

- Detectar competencias emocionales desarrolladas en los estudiantes que participan de la Práctica de Extensión en Educación Experiencial.
- Identificar estrategias didácticas que desarrollen competencias emocionales en los estudiantes que participan en la Práctica de Extensión en Educación Experiencial.

Capítulo II



MARCO TEORICO



“...poco me habría interesado en la educación de no ser por la convicción de que sólo una transformación de la educación pudiera salvarnos de la trágica escalada de la violencia, la deshumanización y destrucción de la vida, valores y culturas que asolan nuestro planeta.” Claudio Naranjo, 201

MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

La educación es un proceso esencial en el desarrollo de los individuos y en la construcción de una sociedad mejor; a lo largo de la historia, diversas corrientes filosóficas han influido en la forma en que se concibe y se lleva a cabo la educación. Bennasar et al., (2021), indican que la educación universitaria debe desarrollar nuevas competencias y capacidades destinadas a desarrollar las potencialidades para aprender, desaprender y reaprender, es decir, para “aprender a aprender” y adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad.

Una de estas corrientes filosóficas es el aprendizaje experiencial, que se basa en la premisa de que los individuos aprenden mejor a través de la experiencia directa y la reflexión sobre ella. En la actualidad el aprendizaje experiencial ha ganado reconocimiento y relevancia en el campo educativo (Ronny, 2024). El aprendizaje experiencial es una estrategia de enseñanza con enfoque integral que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real, cuando examinamos cómo se adquiere el dominio de los aprendizajes, se observa que ninguna teoría del aprendizaje debe olvidar la experiencia. Si el estudiante es enseñado apropiadamente, pronto llegará a ser crítico y constructivo, capaz de relacionar su aprendizaje con esferas más amplias y podrá llegar a ser tan activo como para conferir al aprendizaje nuevos significados y definiciones (Peel, 1964).

Camilloni (2010) señala que el valor pedagógico de la educación experiencial, tiene que ver con el proceso de aprendizaje por medio del cual el alumno construye conocimientos, habilidades y valores a partir de la experiencia directa. Entiende a la misma como una metodología de enseñanza interesada en lograr actividades de aprendizaje que se realizan fuera del ambiente del aula, con objetivos planificados y articulados de manera previa a la experiencia. A partir de este tipo de educación, James y Toole (1995) señalan que se utilizan las habilidades del pensamiento crítico y creativo que ayudan a preparar al alumno para actuar de manera correcta, aprender de la experiencia, y examinar el contexto donde ocurren los hechos. Estas habilidades deben ser provocadas en los estudiantes para que puedan asumir de manera responsable los nuevos problemas que obligan a hallar buenas hipótesis y nuevas soluciones (Camilloni, 2010).

De acuerdo a la visión de Camilloni (2013), “...la educación experiencial comprende distintas modalidades entre ellas: el voluntariado, el aprendizaje-servicio y la práctica

profesional. Cada una de las modalidades presenta diferentes variantes influenciadas por la situación histórico-social e institucional”.

El aprendizaje - servicio, es una experiencia que realizan los estudiantes en respuesta a una demanda de la comunidad a la universidad, en la que ponen en juego los conocimientos adquiridos en su proceso de formación, relacionados con los propósitos propios del currículo de su carrera.

Además de servir a la formación profesional, el aprendizaje–servicio contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes. Les facilita, por la naturaleza de las actividades que realizan, el conocimiento del contexto comunitario y social al tiempo que les permite brindar servicios de valor positivo en respuesta a demandas de satisfacción de necesidades externas o internas a la universidad. El aprendizaje–servicio pone el acento en los dos términos que constituyen esta expresión y no sólo en uno de ellos. Se diferencia así de la práctica profesional, que se centra en el aprendizaje, y del voluntariado, que lo hace en el servicio (Camilloni 2013)

La PEEE: Sabores Nutrikiosco Viajero, toma la modalidad aprendizaje - servicio, reflejando aspectos como los expresados por Camilloni (2013) al especificar que los estudiantes ponen en juego sus conocimientos a través de sus propios valores y principios éticos, sus destrezas y sus habilidades. Esto influye en el estudiante mejorando su estructura cognitiva; modificando actitudes y valores; actuando en sus percepciones y patrones de conducta; y desarrollando habilidades y competencias emocionales.

2.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Existen múltiples aproximaciones conceptuales respecto al término competencia. Según Sladogna (2000) podría definirse como expresión de los diferentes grados de desarrollo personal y social, pero también “el saber hacer”, que requiere de conocimiento, compromiso, cooperación y cumplimiento, que se demuestra en el desempeño teórico o teórico-práctico. Por su parte, Kane (1992) emplea una definición más dinámica que considera a la competencia como el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional”.

Ángel Díaz Barriga (2006) entiende que no es fácil llegar a una conceptualización del término *competencias*, aunque reconoce como importante la presencia en combinación de tres elementos: una información, el desarrollo de una habilidad y, la puesta en acción

en una situación inédita. Lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

Recientemente, el concepto de competencia ha evolucionado situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. En palabras de Alberici y Serreri (2005):

(...) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido (2005, p. 26).

Desde esta perspectiva y entendiendo que el concepto de competencia está en revisión permanente debido a su complejidad, podemos concebir a la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

En la educación basada en competencias, el protagonista es el estudiante y el objetivo es el desarrollo de competencias que integren el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. La finalidad es potenciar el poder vivir y convivir en paz y en democracia en un mundo caracterizado por la diversidad. Como consecuencia se mejora la convivencia, el rendimiento y el bienestar. El uso del término competencia es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de contenidos académicos, para poner el énfasis en el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Las competencias se desarrollan a través del aprendizaje. Nadie nace con competencias. Implica unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”) integrados entre sí. Las competencias se mejoran continuamente con la experiencia. Hay diversas categorías

de competencias: técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, emocionales, sociales, socio-emocionales, entre otras. A continuación se abordan las competencias emocionales, siendo estas afines al trabajo de investigación que aquí se presenta.

2.2.1. COMPETENCIAS EMOCIONALES

Cuando se trabaja en el marco de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir deben convertirse en habilidades indivisibles entre sí, en este contexto, se construye un espacio propicio para el desarrollo de competencias emocionales, lo que Rafael Bisquerra, define como:

Un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p 21).

Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, entre otros.

Desde 1997 en el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), por sus siglas en catalán (Grup de Receta en Orientació Psicopedagógica) se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Estas competencias pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de la vida y el bienestar. A partir de esta definición se formula un modelo gráfico representado por bloques mediante un pentágono:

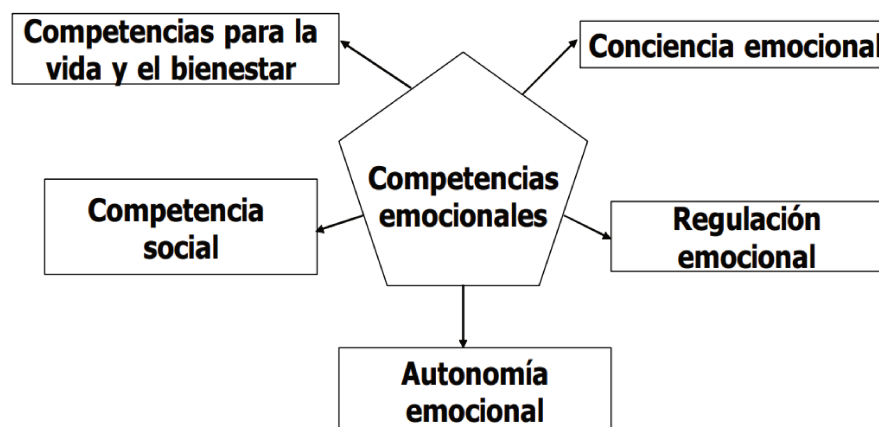


Gráfico de competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2007).

1. Conciencia emocional: la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1- *Toma de conciencia de las propias emociones:* capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificándolos y etiquetándolos. contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

1.2- *Dar nombre a las emociones:* eficiencia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

1.3- *Comprensión de las emociones de los demás:* capacidad para percibir con precisión las emociones y perceptivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional

2. Regulación emocional: Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas, etc.

2.1 - *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, co-cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y esto en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

2.2 - *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. en niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma mostrarse a sí mismo y a los demás.

2.3 - *Regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamiento de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden Superior, etc.

2.4 - *Habilidades de afrontamiento*: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoran la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.5 - *Competencia para autogenerar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional: La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que Incluye un conjunto de características y elementos relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.

3.1 - *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones con sí mismo.

3.2 - *Automotivación*: capacidad de automotivarse implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etcétera

3.3 - *Actitud positiva*: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente

(empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, creativo y compasivo.

3.4 - *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. incluso ante la decisión de las actitudes adoptar antes la vida: positiva o negativas.

3.5 - *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto eficacia emocional: el individuo se percibe a sí mismo con capacidades para sentirse como deseo. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente controversial, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su teoría personal sobre las emociones cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

3.6 - *Análisis crítico de normas sociales*: la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y los relativos a normas sociales y comportamientos personales.

3.7 - *Resiliencia*: para afrontar las situaciones adversas que la vida puede deparar.

4. Competencia social: Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, entre otras.

4.1 - *Las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir por favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etcétera

4.2 - *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3 - *Practicar la comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4 - *Practicar la comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5 - *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definida tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

4.6 - *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para guardar turno; compartir en situaciones diáticas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7 - *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir no claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demostrar actuar o tomar decisiones en esta circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etcétera.

4.8 - *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. implica para situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

4.9 - *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

5. Competencia para la vida y el bienestar: Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

5.1- *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

5.2 - *Toma de decisiones*: en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

5.3 - *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar las necesidades de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

5.4 - *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*: lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etcétera. Esta ciudadanía se desarrolla a partir de contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

5.5 - *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

5.6 - *Fluir*: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. (Bisquerra y Pérez, 2007)

2.3. UNA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

La educación emocional es entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida.

En esta dirección, la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La palabra clave de la educación emocional es emoción, entendida según Bisquerra (2003) como:

Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. (p. 12)

Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar, diseñar programas fundamentados en un marco teórico que contemple la educación emocional como propósito; para llevarlos a la práctica hay que contar con docentes debidamente preparados; para apoyar la labor del equipo docente se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos validados, entre otras cuestiones.

Es así que se verán favorecidos varios aspectos tales como: la motivación del estudiante a generar un compromiso con otros, controlar sus impulsos, tener iniciativa y ser

responsables, preparándose para adaptarse a los cambios, convirtiéndose en partícipes directos de tales cambios (Bisquerra y Pérez, 2007; Camilloni, 2013).

La integración adecuada entre el saber conceptual (conocer) y el procedimental (saber hacer) permite a la universidad, por un lado, acreditar los aprendizajes logrados y por el otro, facilitar la incorporación temprana de los estudiantes a la práctica profesional. Tradicionalmente en la formación académica de grado se buscó la adquisición continua del saber por parte del estudiante, mientras que “el hacer” era propio de los estudiantes que cursan el último año de la carrera en la materia “Práctica Profesional”, donde se desarrolla en terreno (hospitales, clínicas, escuela, centro de salud) la práctica propiamente dicha, como un complemento de la formación teórica.

Sin embargo, en la actualidad, el “saber hacer” adquiere una dimensión más amplia que trasciende lo estrictamente clínico, extendiéndose a la comunidad. En esta visión pone énfasis en las Prácticas de Extensión Universitaria, como un pilar fundamental en la formación profesional en la que los estudiantes no solo aplican sus conocimientos en el contexto académico, sino que también se vinculan con las realidades sociales y comunitarias. A través de proyectos de extensión, los estudiantes tienen la oportunidad de integrar y aplicar sus saberes en situaciones reales, favoreciendo su crecimiento profesional y personal al abordar problemáticas comunitarias desde una perspectiva integral.

2. 4. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La extensión universitaria es considerada como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, proceso dinámico de acción frente al conocimiento, que conjuntamente con la docencia y la investigación constituyen los pilares básicos en los que se asienta el modelo universitario vigente en la mayoría de los países latinoamericanos.

La Universidad Nacional del Litoral define a las Prácticas de Extensión como:

“...el conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social”.
(Art. N° 4, Re. 274/2007 - UNL)

Se establecen tres tipos de prácticas de extensión: Prácticas de naturaleza académica integradas a la programación de los espacios curriculares de las carreras de grado que contemplen “prácticas de terreno”; Prácticas con finalidad de formación profesional que se encuentren contempladas en los espacios y/o ciclos de formación profesional de las propuestas curriculares de las carreras de grado y Prácticas en Proyectos de Extensión

aprobados en las convocatorias de la Secretaría de Extensión en el marco del Sistema Integrado de Programas y Proyectos. (Art. N° 5 Res. HCS N° 274/07)

En este sentido, cuando nos referimos a la extensión universitaria estamos considerando el elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre la universidad y sociedad, enriqueciéndose mutuamente mediante diferentes dimensiones: sociales, culturales y productivas; comunicacional; pedagógica, académica-institucional y política, que le confieren una singular riqueza conceptual y que ha permitido su revalorización y resignificación en las últimas décadas.

2.4.1. 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: La dimensión social de la extensión se orienta a la promoción del desarrollo comunitario y en particular está asociado al cambio y transformación social. Arocena (1997) plantea que el desarrollo local se expresa en dos niveles fundamentales: socioeconómico y cultural, es decir que una sociedad local es un sistema de acción sobre un territorio limitado, capaz de producir valores comunes y bienes localmente gestionados. Pero para que exista sociedad local es necesario que el conjunto humano que habita un territorio comparta rasgos identitarios comunes, esto quiere decir que los individuos muestran una «manera de ser» determinada que los distingue de otros individuos y de otros grupos, en este sentido la pertenencia se expresa en términos de identidad colectiva.

A partir de allí el diálogo, la mirada y la escucha sean sus elementos más sobresalientes en la construcción de identidades, en este sentido Carballada (2002) apuesta a nuevas formas de intervención en lo social que contemplen la articulación entre el Estado, las Instituciones, el mercado y las modalidades actuales que asume la ciudadanía. 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 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: En la búsqueda de estrategias didácticas innovadoras, se puede pensar en intervenciones sociales concretas desde la educación formal, a través de acciones de extensión (Menéndez 2013).

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. En este sentido, menciona que:

..los proyectos y actividades de extensión, para que sean educativos deben posibilitar la construcción de un espacio de experiencia y saberes compartidos entre actores sociales con historias y culturas diferentes y con intereses y posibilidades desiguales (Rafaghelli, 2013, p. 28).

En otras palabras, la participación en proyectos de extensión, implica posicionar a docentes y estudiantes como actores partícipes en la realización de una práctica de construcción colectiva de conocimientos, de intercambios que propicien el respeto de los saberes y cultura de los grupos sociales, que compartan los acontecimientos cotidianos, y necesidades propias de la comunidad proyectando de manera conjunta mejoras en la calidad de vida. En función de lo mencionado en este punto, considero que las Prácticas de Extensión, permiten fortalecer los trayectos formativos a la vez que hace presente a estudiantes y docentes en la comunidad, contribuyendo en la formación ética y ciudadana del futuro profesional, poniendo en práctica y analizando desde una perspectiva crítica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

Dimensión Institucional: 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.).

Actualmente, como función sustantiva, la extensión se integra con la docencia y la investigación y forma parte de la vida académica de las universidades. Se desarrolla e interactúa con los diferentes actores sociales y el Estado en el campo de lo cultural, social y productivo y aborda las más diversas y complejas problemáticas poniendo en juego los conocimientos académicos, científicos y tecnológicos con el fin de brindar las mejores soluciones a dichos problemas (Menéndez, 2013).

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).

Este documento define a los Proyectos de Extensión como:

...unidades autónomas de acción, que 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. Se conforman como un modo más de articulación e integración de la Universidad con el medio socio-productivo, contribuyendo a la promoción del desarrollo regional y a la mejora de la calidad de vida de la población. La constitución de estos dispositivos supone: ...propiciar la incorporación curricular de la extensión a partir de la identificación, estudio y propuestas de acción en relación directa con los diversos problemas sociales.... (Art. 11, Res. H.C.S. 169/2006)

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 (Art. 24 Res. N° 169/05).

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 (Art. 36 Res. N° 169/05).

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 (Art. 42 Res. N° 169/05).

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 (Art. 24 Res. N° 169/05).

En el intento de interpretar la definición y tipos de Prácticas de Extensión antes mencionada, podemos observar varios aspectos a tener en cuenta, la idea de “prácticas”

vinculada a la extensión como función sustantiva de la Institución, también como componente de la estructura curricular de las Carreras vinculado con la dimensión pedagógica de la extensión, la noción de “interacción” relacionado con la dimensión comunicacional, y la “intervención” relacionado con la dimensión social (Bofelli et al., 2016).

2.4.2. Incorporación de las prácticas de extensión en educación experiencial (PEEE) en la UNL.

La extensión universitaria implica para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social abordando problemas concretos, siendo las Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE), una oportunidad para que se establezca una relación dialéctica entre pensamiento y contexto y para que se desplace, aunque sea solo por un momento, la artimaña cognitiva que se produce cuando los contenidos disciplinares se ofrecen solo en el espacio físico del aula (Rafaghelli, 2016).

Estas prácticas promueven una formación extra-áulica relacionándose con una perspectiva del aprendizaje que incentiva a que el conocimiento se construya junto con otras personas y mediante la participación progresiva en la actividad. Las mismas no sustituyen hacer por aprender, en cada una hay algo que se enseña y algo que se aprende. Los estudiantes aprenden a interesarse por el valor de los contenidos disciplinares alojados en problemáticas sociales a la vez que comprenden sus sentidos. Los contenidos adquieren una dimensión que estimula el interés, el entusiasmo y el compromiso de los actores, creando nuevos conocimientos en el marco de cada disciplina y en el deber ético y político del ejercicio profesional (Rafaghelli, 2016).

Se reconoce entonces a la extensión universitaria como poseedora de una dimensión pedagógica que puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de esta manera surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, que se plantea desde una perspectiva diferente a otros paradigmas pedagógicos. Es una invitación a pensar que el conocimiento es más significativo y profundo si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen (Menéndez, (sf); Menendez, 2013).

La idea de aprendizaje como proceso y resultado de la participación en una comunidad de práctica, también requiere un esfuerzo intelectual, de los docentes y de los estudiantes, cargado de compromiso e interés social, en el cual se toma a la sociedad como fuente de saber y como interlocutor válido permitiendo interpelar el conocimiento

científico y ponerlo en diálogo con los saberes locales, de esta manera se logra un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a los miembros de la universidad como a las comunidades, la presencia de estos componentes cambia radicalmente la naturaleza y el sentido del aprendizaje (Pérez-Gómez, 1995; Rafaghelli, 2016).

Para la Universidad Nacional del Litoral (UNL), el proceso de incorporación curricular de las PEEE comenzó en el año 2007, a partir de una propuesta elevada por los estudiantes al Consejo Superior con el fin de instaurar condiciones institucionales que favorezcan la incorporación de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras a manera de profundizar alternativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad (Res. HCS 274/07).

Desde ese año se inició un camino que implicó la construcción teórica para enmarcar las experiencias; la realización de relevamientos de percepciones de estudiantes y docentes sobre la extensión universitaria; la capacitación de los docentes para abordar el currículo desde una nueva perspectiva y la identificación de espacios que permitan desarrollar nuevas prácticas (Sitio Web UNL., 2019).

En el marco del centenario de la Reforma Universitaria, la UNL asume el convencimiento de que la educación superior debe impulsar, de manera decidida, un modelo de transformación con un sentido curricular y pedagógico diferente al actual, que entienda la formación inter e intra-disciplinar de manera amplia y flexible, que incorpore la innovación educativa, el ejercicio de un nuevo rol de la actividad docente y de investigación en los aprendizajes y los nuevos conocimientos, con compromiso social y con una clara orientación a la formación de una nueva ciudadanía. En este sentido, las PEEE se presentan como un dispositivo innovador que refleja un cambio de paradigma, de prácticas sociales y educativas, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso (Secretaría de Extensión UNL, 2018).

2.4.3. PEEE: “Sabores: Nutrikiosco Viajero”

Desde la carrera de Licenciatura en Nutrición, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL) comenzó a implementarse a partir del año 2018 la PEEE denominada “Sabores, Nutrikiosco Viajero”. La práctica tuvo por objetivo implementar un kiosco saludable itinerante que promueva el consumo de alimentos saludables y la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente; mediante estrategias didácticas que brinden información y espacios lúdicos con contenidos en Educación Alimentaria Nutricional (EAN), en el que se resignifica la importancia ya conocida de que la experiencia transforma al estudiante y éste a su vez

transforma su entorno. En consideración a esto, se reconoce que la educación experiencial es una forma de realizarlo ya que permite una interacción permanente entre la acción y la reflexión, favoreciendo la posibilidad de generar cambios positivos de un punto de vista tanto individual como colectivo.

En esta práctica participan estudiantes y docentes de Licenciatura en Nutrición de diferentes asignaturas que se encuentran en distintos años de la carrera: Nutrición en Situaciones Fisiológicas (NSF) perteneciente al tercer año; Nutrición en Situaciones Patológicas I y II (NSP I y II) pertenecientes al cuarto año; Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF) y Práctica Profesional (PP) ambas del quinto año de la carrera. Además, participan estudiantes y docentes de asignaturas optativas: Introducción a la Nutrición Humana (INH) y Técnica Dietética; y una asignatura electiva: Seguridad, Soberanía y Sustentabilidad Alimentaria (SSSA). De esta manera se logra la articulación transversal y longitudinal de las asignaturas involucradas en el plan de estudio de la carrera a través de esta PEEE.

La práctica articula y vincula a los participantes del proyecto (estudiantes y docentes de la universidad), como así también con docentes de una institución escolar de nivel primario, niños/as que concurren a la misma y sus familias.

Esta interacción promueve una mejor calidad de vida, mejor inclusión y cohesión social, tanto como establece un desarrollo humano en el cuidado y participación conjunta en actos solidarios, logrando el desarrollo y fortalecimiento de competencias sustentables generados ante el trabajo puesto en terreno con los diferentes actores, construyendo un proceso de transformación.

La PEEE, fue llevada adelante en los años 2019 y 2020 en la comunidad educativa de la Escuela N°1065 "Manuel Belgrano" de la localidad de Ángel Gallardo (Distrito Monte Vera). En el año 2020 se transforma ante el contexto de pandemia, modificando la manera de realizar la PEEE, incorporando otras herramientas para su implementación, surgen así los espacios virtuales de acercamiento a las comunidades. En la primera mitad del año 2020 tanto el equipo docente y directivo de la escuela como el equipo extensionista se abocaron a analizar las nuevas dinámicas para acomodarse a la nueva realidad.

2.4.4. Extensión Universitaria en contexto de pandemia Covid-19. PEEE "Sabores: Nutrikiosco Viajero"

La pandemia por COVID-19 representó un desafío sin precedentes para las Universidades de todo el país, obligándolas a redefinir sus estrategias para atender a

sus comunidades en una "nueva normalidad". En marzo de 2020, en respuesta a la declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), muchas universidades, entre ellas la Universidad Nacional del Litoral (UNL), tomaron medidas inmediatas para adaptar sus acciones institucionales a las exigencias del contexto de emergencia sanitaria (Reyna, 2020).

La situación de emergencia evidenció la necesidad de readecuar las actividades de extensión universitaria y vinculación social para responder a las demandas de la sociedad. La UNL, llevó a cabo una sistematización de información y una planificación estratégica para reorientar sus programas y proyectos hacia nuevas líneas de acción. Esta reorientación implicó la recreación de formas de articulación con instituciones y organizaciones sociales, ajustándose a las condiciones impuestas por el aislamiento social (Reyna, 2020).

Entre las principales modalidades de extensión readecuadas se encuentran los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), las Acciones en el Territorio (AET), los Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII) y las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Estas acciones buscaron mantener y fortalecer los vínculos entre la universidad y las comunidades a través de propuestas adaptadas al contexto virtual y las restricciones sanitarias.

La Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE) "Sabores: Nutrikiosco Viajero" no fue ajena a las transformaciones y adaptaciones que la pandemia de COVID-19 impuso a las actividades de extensión universitaria. Como señalan Cano e Ingold (2020), la incertidumbre inicial generó una oscilación entre la necesidad de mantener una cierta normalidad y la aceptación de que la crisis requería detenerse para reflexionar y reanudar las actividades bajo otros enfoques. Este "parar para pensar" permitió no solo adaptar sus metodologías, sino también explorar formas innovadoras de continuar con su misión en un contexto de profundas desigualdades sociales, económicas y tecnológicas.

Es así que durante la primera mitad del año, el equipo extensionista de la PEEE enfrentó un reto crucial: cómo continuar trabajando con las comunidades sin poner en riesgo la salud de las personas ni romper con las medidas de cuarentena. Este desafío trajo consigo la necesidad de replantear conceptos fundamentales como el diálogo, los vínculos en la comunidad, las redes de colaboración y el uso de tecnologías de comunicación.

De esta manera se establece un tiempo de intensa etapa de gestión y comunicación bidireccional con los actores sociales involucrados, redefiniendo objetivos y metodologías de trabajo. Esta reorganización permitió no solo mantener el proyecto activo, sino también incorporar nuevos vínculos con instituciones educativas que enfrentaban sus propias problemáticas en este escenario crítico.

En julio de 2020 se inicia la vinculación con los directivos de la escuela Sagrada Familia. La institución, preocupada por las dificultades que atravesaban sus estudiantes durante la pandemia, buscó apoyo en el equipo del "Sabores" para integrar actividades de nutrición y educación alimentaria que respondieron a las necesidades específicas de la comunidad escolar. Este nuevo vínculo no sólo enriqueció la propuesta de la PEEE, sino que también reafirmó el compromiso del proyecto con su misión de promover aprendizajes significativos y transformadores en los contextos más desafiantes.

El trabajo de extensión en tiempos de pandemia dejó aprendizajes significativos: la importancia de la flexibilidad, la centralidad de las tecnologías en los procesos educativos y la necesidad de una conexión constante con las comunidades para atender sus demandas en contextos de crisis. Estas experiencias no sólo fortalecieron las capacidades institucionales, sino que también reafirmaron el papel de la universidad como un agente transformador en la sociedad

2.5. EDUCACIÓN ALIMENTARIA NUTRICIONAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS COMO MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA.

2.5.1. Educación Alimentaria Nutricional

La Educación Alimentaria Nutricional (EAN) se conceptualiza como un conjunto de estrategias educativas orientadas a fomentar la adopción voluntaria de hábitos alimentarios y comportamientos relacionados con la nutrición que favorezcan la salud y el bienestar. Asimismo, estas estrategias buscan desarrollar en las personas las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas sobre su alimentación y promover un entorno alimentario favorable (Contento, 2007).

De La Cruz Sánchez (2015) sostiene que la EAN debe enfocarse en fortalecer o transformar los hábitos alimentarios, involucrando activamente a toda la comunidad educativa. Esto requiere identificar y eliminar creencias, mitos y comportamientos incorrectos, además de fomentar una mayor comprensión sobre los diversos roles que la alimentación desempeña en ámbitos como la vida cotidiana, la salud, el aprendizaje,

y los procesos de producción, distribución y consumo de alimentos. Asimismo, enfatiza la importancia de la educación, particularmente en la infancia, para inculcar conceptos, actitudes y comportamientos fundamentales en relación con la alimentación.

La EAN se presenta como una herramienta clave para promover hábitos alimentarios saludables y decisiones informadas en torno a la alimentación. Como se ha señalado, su objetivo no solo radica en modificar conductas, sino también en desarrollar habilidades que permitan a los individuos comprender el impacto de la alimentación en diversas esferas de la vida, desde la salud y el bienestar hasta el aprendizaje y la sostenibilidad alimentaria.

En este sentido, el éxito de la EAN depende en gran medida de las estrategias implementadas para transmitir el conocimiento, sensibilizar a las personas y facilitar el aprendizaje. Los recursos didácticos desempeñan un papel esencial en este proceso, ya que permiten convertir conceptos complejos en herramientas comprensibles y accesibles para diferentes poblaciones.

Los recursos didácticos son el conjunto de elementos auditivos, visuales, gráficos, entre otros, que influyen en los sentidos de los estudiantes despertando el interés por aprender, logrando de esta manera un aprendizaje significativo. Por consiguiente, los estudiantes desarrollarán sus capacidades a través de actividades motivadoras, los recursos didácticos pueden potenciar la retención de información, desarrollo y estimulación de habilidades y capacidades (Chisag et al., 2017).

Estos no solo benefician a quienes los reciben al facilitar la comprensión de conceptos complejos y fomentar cambios positivos en sus hábitos, sino que también representan una valiosa oportunidad de aprendizaje para quienes los diseñan y elaboran.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se basa en la idea de que los estudiantes pueden aprender mientras prestan un servicio a la comunidad, y este enfoque crea un entorno donde tanto los que reciben el servicio como los que lo brindan aprenden. Cuando se aplican estrategias de EAN a través de ApS, los estudiantes, al diseñar y aplicar recursos didácticos para enseñar a otros, desarrollan habilidades tanto académicas como emocionales (Tapia, 2019).

La creación de estos materiales y su implementación implica un proceso de reflexión y crecimiento para los educadores y estudiantes, permitiéndoles aprender sobre sí mismos, sobre su capacidad para generar cambios positivos en los demás y sobre las necesidades emocionales y formativas de sus compañeros. En el proceso de creación de estos recursos, los educadores, en este caso los estudiantes, desarrollan

competencias emocionales clave, como la empatía, la capacidad de comunicación efectiva y la sensibilidad hacia las necesidades de los demás.

Como se mencionó anteriormente el uso de recursos didácticos en la PEEE Sabores Nutrikiosco Viajero presenta un doble propósito: por un lado, enriquece el aprendizaje de quienes participan en las actividades educativas; por otro, contribuye al desarrollo de habilidades emocionales y pedagógicas en quienes los diseñan, promoviendo un enfoque educativo más completo y transformador (Tapia, 2019). En este contexto, el estudiante recurre a sus conocimientos previos para interpretar situaciones, activando dos dimensiones de la emoción: la expresiva y la conductual. Las emociones, al manifestarse, implican una serie de alteraciones biológicas con componentes neurofisiológicos y bioquímicos que pueden generar cambios físicos de diversa intensidad. Ejemplos de estas expresiones incluyen variaciones en el tono de voz, la mirada, el temblor de las manos o una sonrisa marcada, todas señales que reflejan el estado emocional interno y que, al mismo tiempo, se aprenden a reconocer en los demás (Scolari, 2013).

Son estos, constructores de recursos útiles para favorecer procesos de aprendizajes de habilidades, de conocimientos, de capacidades emocionales, siempre que se conciben como un medio al servicio de un proceso que se pretende desarrollar (Moreiro et al., 2010). A la vez sirven como eje fundamental dentro del proceso de transmisión de conocimientos entre quien recibe la información como quién la va a brindar, porque generan necesidad de participación. Su modo de representación a la hora de emitir la información es fundamental para su asimilación por el receptor, pues su correcta utilización va a condicionar la eficacia de su proceso formativo (Bartolomei et al., 2015).

Es precisamente desde esta perspectiva en donde los recursos didácticos se convierten en herramientas de apoyo, ayudas, estrategias, vías, acciones didácticas para que se propicien los procesos de enseñanza y de aprendizaje, involucrándose de esta manera aspectos motivacionales en los procesos de atención para el manejo eficiente de la información.

Por lo tanto, estos recursos tienen que estar acorde al contexto educativo para que sean efectivos, es decir, que hagan aprender de forma duradera al estudiante y contribuyan a maximizar su motivación, de forma que se enriquezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2.5.2. La construcción de recursos didácticos en el SABORES: NUTRIKIOSCO VIAJERO.

Según Padrón (2009), en la construcción de los recursos didácticos surge un grupo de interrogantes que las herramientas áulicas con que contamos actualmente son incapaces de resolver. Estas cuestiones básicamente son: dónde localizar los contenidos más apropiados para el material que se está desarrollando, cómo recuperar dichos contenidos, cuáles son los criterios más indicados para seleccionar los contenidos, cómo integrar estos contenidos en el material, cuándo y cómo controlar la coherencia, completitud y precisión de los contenidos seleccionados o cómo asegurar el carácter reutilizable del material tomando en cuenta la naturaleza reutilizable de sus componentes y considerando la importancia de disponer de anotaciones semánticas sobre las propiedades del material y acerca de las razones y justificaciones de su desarrollo, de manera que sea posible la localización y recuperación y reutilización del material en situaciones educativas variadas (Padrón, 2009).

En la PEEE Sabores Nutrikiosco Viajero, este proceso de construcción de recursos didácticos no solo enfrenta estos desafíos, sino que también constituye una experiencia formativa integral para quienes participan en su diseño. Asimismo, durante la etapa de creación de los materiales didácticos, el proceso cobra especial relevancia para los estudiantes, quienes, al participar activamente en el diseño y desarrollo, enfrentan la oportunidad de consolidar conocimientos previos y desarrollar habilidades clave.

Este proceso es enriquecido por el apoyo de los docentes, quienes orientan y supervisan el trabajo, facilitando que los estudiantes adquieran competencias relacionadas con la planificación, la organización y la toma de decisiones. Además, la creación de materiales fomenta la capacidad de trabajo en equipo, ya que los estudiantes colaboran con sus compañeros, comparten puntos de vista y coordinan esfuerzos para alcanzar un objetivo común. Esta dinámica multidisciplinar no solo refuerza el aprendizaje académico, sino que también promueve competencias transversales esenciales, como la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

Dependiendo de su uso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los medios didácticos y los recursos educativos pueden cumplir diversas funciones. En el caso de la PEEE, los recursos didácticos empleados como materiales de enseñanza tienen como propósito principal facilitar que los estudiantes recuperen y apliquen los conocimientos adquiridos durante su formación académica en una situación contextual determinada. Este objetivo se alcanza a través de actividades lúdicas que fomentan el reconocimiento e interpretación de conceptos clave, utilizando imágenes, juegos lúdicos, espacios creativos de Kermesse, recursos audiovisuales y elementos disparadores diseñados para despertar los sentidos y evocar emociones. Estas

estrategias no solo conectan a los estudiantes con experiencias prácticas, sino que también promueven un aprendizaje significativo y una participación activa en las actividades propuestas.

En este sentido, la PEEE ocupa un lugar fundamental dentro del currículo de la Licenciatura en Nutrición, al brindar un espacio en el que los estudiantes pueden integrar teoría y práctica de manera vivencial. A través de este enfoque, se busca no solo consolidar los saberes disciplinares, sino también fortalecer competencias transversales como la comunicación, el trabajo en equipo y la empatía, esenciales para el ejercicio profesional en el ámbito de la nutrición. Además, la experiencia en la PEEE contribuye al desarrollo de una visión integral de la práctica nutricional, en la que se reconoce la importancia de los aspectos emocionales y sociales en el abordaje de las problemáticas relacionadas con la alimentación y la salud.

2.6. CONTEXTO DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN, FBCB, UNL.

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, 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 (Resolución Ministerial N° 0752/2004).

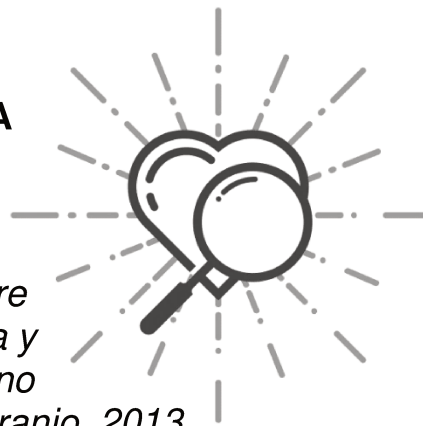
El ciclo Inicial de la carrera de LN tiene por objetivo proveer una firme base en química, biología, matemática, estadística, física general y termodinámica y fisicoquímica biológica, sobre la que se apoya el ciclo superior. Simultáneamente se dictan los contenidos de psicología general, socio-antropología, 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.

Capítulo III



METODOLOGÍA

*"La verdadera educación
transforma, despierta, abre
caminos hacia la conciencia y
fomenta el desarrollo humano
integral" Claudio Naranjo, 2013*



METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Se propone un estudio de tipo cuali-cuantitativo, de corte transversal, retrospectivo. El presente proyecto se realizó tomando como ámbito espacial de investigación a la FBCB y el lugar donde se desarrolló la Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE) “Sabores, Nutrikiosco Viajero”, el cual corresponde a la Escuela N° 1065 “Manuel Belgrano”, ubicada en la comuna de Ángel Gallardo. Además, se tuvieron en cuenta, los espacios donde el “Sabores” fue convocado durante el periodo de análisis de esta investigación: en espacios y jornadas que se brindaron en la FBCB, y en la escuela Sagrada Familia. Estos eventos tuvieron lugar en el periodo de la pandemia Covid-19, ante la búsqueda de dar respuestas a las necesidades de la comunidad en este tiempo extraordinario vivido en todo el mundo.

Se toma como unidad de análisis al estudiante que cursa la carrera de Licenciatura en Nutrición y participó de la Práctica de Extensión en Educación Experiencial “Sabores, Nutrikiosco Viajero”. Así, el grupo de estudio estuvo conformado por una muestra compuesta por estudiantes universitarios voluntarios, estudiantes que realizaban sus prácticas profesionales y tesistas, que participaron de esta PEEE.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante dos años y medio consecutivos, correspondiente al periodo de ejecución de la PEEE: 2019, 2020 y la primera mitad del año 2021. Siendo el 2020 un periodo extraordinario en todo el mundo, como fue la pandemia sanitaria por coronavirus (Covid_19), que impidió el desarrollo tradicional de las PEEE, dando lugar a métodos y estrategias diferentes para generar nuevos vínculos entre la comunidad universitaria y la comunidad educativa.

Para abordar el primer y segundo objetivo específico se diseñaron, planificaron e implementaron una serie de instrumentos destinados a aquellos estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición que participaron en una o varias ocasiones en la PEEE.

Específicamente, para abordar el segundo objetivo, se utilizó el cuestionario de desarrollo de competencias emocionales para adultos, Qüestionari de desenvolupament emocional per Adults (QDE-A), diseñado, construido y validado por Pérez Escoda et al., (2010) tomando la definición de competencias emocionales expresadas por Bisquerra, (2000), el cual en su versión extensa consta de 48 ítems distribuidos en cinco

dimensiones: conciencia emocional (7 elementos), regulación emocional (13 elementos), competencias sociales (12 elementos), autonomía emocional (7 elementos) y competencias para la vida y el bienestar (9 elementos).

El cuestionario se complementó con información recabada durante los periodos en los cuales se realizaron dichas prácticas, utilizando el diario de campo, que contienen las vivencias y sentires del momento en el que se realizó la experiencia.

Los instrumentos mencionados se aplicaron como formulario de google, enviados por correo electrónico a cada uno/a de los/as participantes, el mismo tuvo como finalidad describir, analizar y reflexionar sobre el perfil del estudiante involucrado en la PEEE, al mismo tiempo que se amplió la información en relación a las competencias emocionales en los estudiantes.

Con el propósito de abordar el tercer objetivo específico, se implementaron encuestas a estudiantes que participaron de la PEEE con el fin de identificar estrategias didácticas y competencias emocionales que se generan en los estudiantes a partir de las mismas.

En otra instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes que participaron de la PEEE.

La información se analizó cuanti y cualitativamente, a través del empleo de escala de Likert y triangulación metodológica, siendo esta última una herramienta enriquecedora que le confiere al estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos, permitiendo a su vez reducir sesgos (Benavides y Gómez Restrepo, 2005).

En la presente investigación se asegura la confidencialidad en el manejo de todos los datos de los participantes, como también en cualquier otro trabajo realizado posteriormente.

3.2 Construcción de los instrumentos

Como se mencionó en el apartado anterior, cada objetivo se llevó a cabo mediante diferentes instrumentos, a continuación se detallan cada uno de ellos.

3.2.1. Encuestas google drive: Internet dio lugar a una mejora notable en la forma de investigar, adoptando nuevas tecnologías, como el uso de herramientas de encuestas online, las cuales han revolucionado las antiguas formas de recogida de datos hasta el punto de que están quedando obsoletas. Sin embargo, esta apreciación no puede aplicarse a todas las formas de realización de encuestas, ya que existen

parámetros que deben cumplirse. Las encuestas online son una herramienta óptima para la recogida de información en aquellos entornos en los que la población de estudio analizada dispone de los requerimientos técnicos, la infraestructura y el nivel educativo y cognitivo necesarios para obtener resultados que puedan ser extrapolables y que limiten los efectos de los diferentes tipos de muestreo. Esta clase de requerimientos se suele dar fundamentalmente en determinados tipos de organizaciones que se caracterizan por el hecho de que la mayoría de sus miembros tienen fácil acceso a entornos virtuales.

Google Docs es una interfaz disponible libremente para compartir, editar y dar seguimiento de documentos online. Uno de los servicios más interesantes que ofrece Google Docs es la creación de formularios a partir de hojas de cálculo: permite de forma rápida y sencilla editar formularios destinados a la elaboración de encuestas para la creación de bases de datos que pueden orientarse a la realización de trabajos de investigación. Se presenta el formulario utilizado en la presente investigación en Anexo N° 2.

3.2.2. Cuestionario de competencias emocionales: En el marco teórico del presente documento, se hace una revisión de las principales propuestas sobre competencias emocionales, a partir de las cuales se deriva el modelo que se presenta y utiliza en este trabajo.

El *Questionari de Desenvolupament Emocional per Adults (QDE-A)* fue diseñado para evaluar competencias emocionales en adultos y fundamentar intervenciones educativas, partiendo del marco de referencia de Bisquerra, 2010. El instrumento se estructuró inicialmente como una escala de Likert de 7 categorías (1: totalmente en desacuerdo, 7: totalmente de acuerdo), pasó por un proceso de validación con jueces y pruebas piloto, llevando a modificar el número de categorías de respuesta de la escala de Likert, otorgando a la versión definitiva 11 opciones en un contínuum donde 0 significaba totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

La versión extensa del QDE-A consta de 48 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (7), regulación emocional (13), competencias sociales (12), autonomía emocional (7), y competencias para la vida y el bienestar (9). Posteriormente, el cuestionario fue informatizado para que pudiera ser respondido “on-line”, quedando las dos versiones en formato papel y digital. El detalle se presenta en el Anexo N° 2 sección 3 del cuestionario google drive.

3.2.3. Diario de campo de los participantes: El diario de campo es una herramienta esencial en la investigación cualitativa, utilizada para registrar de manera detallada observaciones, reflexiones y datos obtenidos durante el trabajo de campo. Este instrumento permite comprender el entorno físico y social, así como los contextos observados, facilitando una interpretación profunda del fenómeno estudiado.

Según Latorre (1996), el diario de campo es tanto un instrumento de formación, que fomenta la implicación y la introspección, como uno de investigación, desarrollando la observación y la autoobservación. Desde una perspectiva metodológica, Gento (2004) destaca que el diario de campo registra de manera secuencial los eventos relevantes, incluyendo la interpretación del observador.

En esta investigación, el diario de campo fue una herramienta utilizada por los estudiantes que participaron del “Sabores” para registrar, de manera reflexiva y detallada sus experiencias, pensamientos y observaciones durante las actividades realizadas. Este instrumento permite a los estudiantes documentar su proceso de aprendizaje, sus emociones, inquietudes y las interacciones que surgen durante su participación. La información recopilada a través del diario de campo proporciona datos valiosos sobre las percepciones individuales de los participantes, facilitando un análisis más profundo del fenómeno investigado. Además, actúa como un mecanismo de autoobservación y reflexión, promoviendo el desarrollo de competencias tanto personales como académicas. Se presenta un ejemplo del desarrollo del diario de campo en el Anexo 3.

3.2.4. Entrevista semiestructurada a los docentes del equipo extensionista:

Las entrevistas semi-estructuradas permiten obtener información valiosa a partir de preguntas abiertas dirigidas a los entrevistados. Para llevarlas a cabo, el entrevistador cuenta con un guión 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 guión 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 las entrevistas a las cuatro docentes, Licenciadas en Nutrición que formaron parte del equipo extensionista, correspondientes a las cátedras de: Práctica Profesional, Educación para la Salud y Economía Familia, y Nutrición en Situaciones Patológicas I y II. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su sistematización. Se presenta el guión en el Anexo N°4.

Capítulo IV



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

“ya es hora de que tengamos una educación para el desarrollo humano. Conlleva también la convicción implícita de que sin una educación para el desarrollo humano, difícilmente llegaremos a tener una sociedad mejor.”
Claudio Naranjo, 2013



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE) "Sabores: Nutrikiosco Viajero" se gestó como un espacio transformador que conecta el aprendizaje académico con la acción social, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de competencias emocionales esenciales para la vida. Este enfoque integral se enmarca en la educación experiencial, donde la acción y la reflexión convergen para potenciar el aprendizaje significativo y fortalecer habilidades como la empatía, la conciencia emocional, la autonomía y la capacidad para resolver problemas, entre otras.

El diseño de esta práctica se desarrolló como un proceso colectivo y colaborativo, que involucró tanto al equipo de extensión de la universidad como a los actores sociales representando a la escuela. "Sabores: Nutrikiosco Viajero" se estructuró como un Kiosco Saludable, una herramienta educativa destinada a promover hábitos alimentarios conscientes y equilibrados dentro de los entornos escolares. Además, se integró la temática de huerta, un eje ya trabajado por la escuela, lo que permitió vincular las actividades del proyecto con los intereses y las prácticas preexistentes de la comunidad educativa. Este enfoque participativo fortaleció la interacción entre estudiantes y docentes universitarios con los representantes de la institución escolar, consolidando un espacio de diálogo y aprendizaje mutuo. Este enfoque, centrado en la colaboración, se planteó como un puente entre el conocimiento académico, la comunidad y la retroalimentación del saber de todos los actores involucrados, con el objetivo de promover hábitos saludables, fortalecer la conciencia ambiental y fomentar la educación alimentaria como eje central del bienestar comunitario.

El diagnóstico de la comunidad educativa marcó el punto de partida hacia la implementación de la PEEE, donde se identificaron las percepciones y prácticas alimentarias, así como los recursos disponibles y las oportunidades de mejora. Con base en esta información, se desarrollaron actividades educativas que integraron el diseño y la implementación de talleres y recursos didácticos innovadores. Las propuestas giraron en torno a la promoción de preparaciones saludables ofrecidas en el Kiosco Saludable, como también al cuidado del medio ambiente a través de la producción y el uso de insumos provenientes de la huerta escolar. Este diagnóstico no solo identificó las necesidades y oportunidades de mejora, sino que también consolidó un compromiso social compartido, marcando el inicio de un proceso caracterizado por la reciprocidad y la construcción conjunta del conocimiento.

Con base en este diagnóstico, se diseñaron e implementaron actividades desde una perspectiva de Educación Alimentaria Nutricional (EAN). Los estudiantes universitarios asumieron un rol activo en la creación de materiales didácticos innovadores, fortaleciendo su capacidad de trabajo en equipo, toma de decisiones, análisis de valores y desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de la comunidad.

Durante la implementación, se fomentó un diálogo constante entre estudiantes y docentes, nutriendo la creatividad y la reflexión en cada actividad. Esta interacción permitió integrar teoría y práctica, a la vez que promovió el desarrollo de competencias emocionales fundamentales para enfrentar desafíos profesionales y personales. La empatía, la resiliencia y la colaboración emergieron como pilares clave en este proceso.

La pandemia representó un desafío significativo que requirió ajustes en la metodología, incorporando herramientas digitales y estrategias innovadoras para garantizar la continuidad de las acciones. Pese a las limitaciones, se mantuvo el enfoque en el fortalecimiento emocional de los participantes, adaptando las actividades a las nuevas condiciones y necesidades emergentes.

El cierre del proceso estuvo marcado por una evaluación colaborativa que incluyó encuentros con docentes y estudiantes de la escuela, análisis reflexivos y la elaboración de informes por parte de los estudiantes universitarios. Este balance permitió identificar fortalezas y áreas de mejora, destacando el impacto de la práctica en la construcción de vínculos sólidos, aprendizajes significativos y en el desarrollo de competencias emocionales tanto en los participantes universitarios como en los miembros de la comunidad educativa.

La experiencia de "Sabores: Nutrikiosco Viajero" reafirma la extensión universitaria como una herramienta poderosa para transformar contextos educativos y sociales, donde la acción conjunta, la reflexión crítica y el aprendizaje emocional se conjugan para construir una sociedad más inclusiva, consciente y solidaria. Los aprendizajes y resultados generados a lo largo de este proceso no solo reflejan el impacto de la propuesta en las comunidades educativas, sino también el crecimiento profesional y emocional de los estudiantes universitarios. En el capítulo siguiente, se presentan los principales hallazgos y reflexiones derivadas de esta experiencia, analizando cómo las competencias emocionales y los objetivos trazados se materializaron en las prácticas implementadas.

Capítulo V



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

*“...pues nada necesitaríamos tanto
como una educación afectiva o
interpersonal, una educación de esa
capacidad amorosa que es la base de la buena
convivencia y la participación en la comunidad –y que tan
críticamente está faltando en el mundo” Claudio Naranjo,
2013*



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo presenta el análisis detallado de los resultados obtenidos del trabajo de investigación, se incluye también la discusión correspondiente.

En primer lugar se presenta la descripción del perfil de los estudiantes que participaron de la Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE) llamada “Sabores: Nutrikiosco Viajero”, en adelante “Sabores”. entre los años 2019, 2020 y la primera mitad del año 2021.

Luego se analizan los resultados correspondientes al segundo objetivo propuesto, con relación a detectar competencias emocionales desarrolladas en los estudiantes que participaron de la PEEE y por último se detallan los resultados del tercer objetivo específico, relacionado con las estrategias didácticas que dieron lugar a competencias emocionales en los estudiantes.

En relación al primer objetivo específico:

Describir el perfil de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición que participan en la Práctica de Extensión en Educación Experiencial.

Se utilizó como instrumento de recolección de datos la encuesta de google drive dividida en tres secciones (Anexo 2), se sistematizó y analizó la información presentando los siguientes resultados:

En lo referente al perfil del estudiante que cursa la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) y participó de la PEEE “Sabores”, durante los años 2019, 2020 y primera mitad del 2021, la muestra quedó conformada por 26 estudiantes voluntarios, algunos cursando Práctica Profesional y otros realizando su Trabajo Final de carrera, de los cuales 25 son del género femenino, y solo 1 (un) estudiante del masculino. Con respecto a las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre los 21 y 35 años, siendo la mayoría de entre 24 y 25 años.

Con respecto a lo mencionado en relación al género de los estudiantes, se encontraron similitudes en diferentes investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Dezar, 2015, Universidad ISALUD, Buenos Aires, 2017; Ramires y Sanabria, 2021, al observarse que el mayor número de matriculados corresponde al género femenino, en relación a la matrícula de ingreso a la carrera de Licenciatura en Nutrición.

En relación al lugar de procedencia de los estudiantes que participaron en la PEEE se desprende que la mayoría de los estudiantes (21) corresponde a la provincia de Santa Fe, 11 de ellos residen en la capital santafesina y 10 en ciudades aledañas. En tanto que 5 estudiantes tienen procedencia en la provincia de Entre Ríos, siendo su mayoría de la capital entrerriana, Paraná.

Los años de ingreso a la carrera de quienes participaron en la PEEE van desde el 2006 hasta 2016. La mayoría de ellos ingresaron en el año 2013 (10) y 2014 (7). Solo uno de ellos cursaba la carrera en el tiempo propuesto por el currículum de LN. Estos datos coinciden con el artículo “Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021” del Ministerio de Educación en Argentina, donde se manifiesta que solo el 25,1% de las/os egresadas/os de grado completan los estudios en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera y este porcentaje es aún menor en Universidades estatales frente a las privadas.

Las siguientes preguntas se realizaron con el propósito de indagar sobre la situación laboral, en cuanto si trabajaban o no mientras realizaban su participación en la PEEE y cuantas horas destinaban a su trabajo, obteniendo los resultados que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1:

Situación laboral y horas de trabajo aproximadas de estudiantes participantes PEEE, 2019, 2020 y 2021.

Situación laboral	Estudiantes	Horas de trabajo aproximadas	Estudiantes
Si Trabaja	14	> de 30 hs semanales	1
		entre 10 y 30 hs semanales	7
		< de 10 hs semanales	6
No trabaja	12		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022).

En relación a la situación laboral de los estudiantes que participaban en la PEEE, se observó que 14 de ellos contaban con trabajo al momento de realizar dicha práctica, de los cuales la mitad (7) lo hacía entre 10 a 30 horas semanales y sólo uno de ellos

contaba con más de 30 horas semanales de trabajo. El resto de los estudiantes (12) no trabajaba durante la realización de la PEEE.

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre la situación laboral de los estudiantes que cursan la carrera de LN y participaron en la PEEE, reflejan que una parte significativa de ellos combinaban sus estudios con algún tipo de actividad laboral. Este hallazgo se alinea con lo reportado por Ozuna (2021), en el artículo Universitarios trabajadores y rendimiento académico, investigación llevada a cabo en Paraguay, donde se destaca que la compatibilización del trabajo y el estudio es una realidad para muchos estudiantes universitarios. Las cifras arrojadas por la presente investigación son coherentes con lo señalado en el estudio mencionado, el cual identifica que los estudiantes que trabajan entre 10 y 20 horas suelen lograr un mejor equilibrio entre sus responsabilidades académicas y laborales, mientras que aquellos que superan las 20 horas semanales enfrentan mayores dificultades, reflejándose esto en un rendimiento académico inferior.

En la misma línea está el estudio que presentaron Calderón y Palumbo (2009), en el IV Pre Congreso de Especialistas en Estudios de Trabajo de la UNCuyo, sobre “Educación Superior: Estudiar y Trabajar” donde se observó que aproximadamente el 50% de los estudiantes trabaja entre 5 y 8 horas diarias, mientras que alrededor del 34% trabaja como máximo 4 horas diarias, y el resto 16%, destina al menos 8 horas al mercado laboral. Ante esto, concluyen que pocos de ellos finalizan sus estudios o si logran hacerlo, requieren mucho más tiempo que el académicamente previsto, situación que se asemeja a lo detallado en este estudio.

Algunos estudiantes, deciden dedicar su tiempo y esfuerzo en alternativas que le proporcionen mayor beneficio, como incorporarse al mundo laboral. En este sentido, Vries et al. (2011); Aguilera y Jiménez (2012) destacan la incompatibilidad de horas de estudio con horas de trabajo. Según García y Adrogué (2015) es mayor el riesgo de abandono en los estudiantes que trabajan o tardan más tiempo en recibirse que lo que indican los programas de las carreras.

Se detalla en la siguiente tabla el año de cursado en el cual se encontraban los estudiantes al momento de iniciar con la PEEE.

Tabla 2

Distribución de estudiantes según el año de la carrera al inicio de su participación en el PEEE

Año de la carrera que cursaban	Estudiantes
5to. año	12 estudiantes
4to. año	11 estudiantes
3er. año	3 estudiantes
2do. año	Ningún estudiante
1er. año	Ningún estudiante

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

Si bien, la PEEE mantuvo una articulación transversal y longitudinal de las asignaturas involucradas en el plan de estudio de la carrera de LN, la mayoría de los estudiantes se encontraban cursando cuarto o quinto año de la carrera. Cabe destacar que no hubo estudiantes del primer ciclo que hayan participado de la PEEE en el periodo del estudio. Estos resultados dan cuenta de que existe una mayor motivación por parte del estudiante a participar de los voluntariados en las PEEE en los últimos años de la carrera, es a partir de este momento, en el ciclo superior, que las materias son más afines con el trabajo profesional futuro y se interesan mostrándose más involucrados en aspectos sociales a partir del tercer año de la carrera.

Para profundizar sobre estos resultados se indagó sobre en qué asignatura conocieron sobre la PEEE Sabores. Las respuestas se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3

<i>Acerca de la asignatura en que conocieron la PEEE</i>	Estudiantes
Nutrición en Situaciones patológicas I y II (4to año de la LN)	16
Prácticas Profesionales. (5to año de la LN)	6
Nutrición en Situaciones Fisiológicas (3ro año de la LN)	3
Seminario de Trabajo Final (5to año de la LN)	1

Asignaturas en las que conocieron la PEEE

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

La mayoría de los estudiantes (16) conocieron la PEEE cursando las asignaturas Nutrición en Situaciones Patológicas I y II, donde se desempeñan como docentes las responsables de la PEEE. En lo que respecta a las asignaturas en las que se enmarcó la PEEE y no hubo participantes, Introducción a la Nutrición Humana (INM), Educación para la Salud y Economía Familiar (ESyEF), Soberanía, Seguridad y Sustentabilidad Alimentaria (SSSA) y Técnica Dietética (TD) es de destacar que las mismas ya contaban con PEEE o PEIS propias a sus contenidos curriculares, por lo que los estudiantes en ese tiempo estaban comprometidos con la participación correspondiente al cursado de dichas asignaturas.

Al momento de involucrarse en el “Sabores” los estudiantes podían hacerlo de manera voluntaria, u obligatoria en situaciones particulares. Es así que 22 de los 26 estudiantes eligieron participar de manera voluntaria, mientras que los 4 restantes lo hicieron en carácter de obligatoriedad, esto es debido a que el “Sabores” se enmarcó como un centro de práctica en la asignatura Práctica Profesional.

Los estudiantes que se sumaban de manera voluntaria, tenían la libertad de elegir a qué intervención querían asistir. Es así que algunos estudiantes (4) participaron en una sola intervención, esto coincide con las 4 personas que se involucraron en el “Sabores” en carácter de obligatoriedad, 13 estudiantes lo hicieron de manera esporádica, entre 2 a 3 intervenciones, mientras que 9 estudiantes han participado de manera constante del “Sabores”.

Otras de las particularidades que se pudieron observar es que aquellas personas que trabajaban además de estudiar realizaron intervenciones esporádicas, sobre todos quienes cumplían horario de trabajo entre 10 y 30 horas semanales. Mientras que los que no trabajaban, es decir solo estaban abocados a los estudios, participaron en su gran mayoría en todas las intervenciones.

Otro de los motivos por los cuales los estudiantes decidieron involucrarse de manera esporádica y no constante fue por su lugar de procedencia. Los estudiantes que residen en zonas más alejadas como por ejemplo: Humboldt, Reconquista, Romang (provincia de Santa Fe), Villaguay, Crespo (provincia de Entre Ríos) eligieron participar de manera esporádica.

Lo anterior se visualizó al triangular los datos de, lugar de procedencia, horas de trabajo, carácter de participación y comentarios (obtenidos de los diarios de campo) de algunos participantes:

“Hoy vengo muy feliz a participar, la vez anterior no pude estar porque estuve en mi pueblo y se me hace difícil llegar a todas las instancias” E5

“...los espacios de extensión son extraordinarios, ver cómo los chicos se prenden en las propuestas te gratifica. Ojalá pudiera vivir más cerca para participar todas las veces” E12

En cuanto a indagar si conocían sobre los proyectos de extensión (PEIS - PEEE - ATE) previo a conocer a “Sabores”, 18 estudiantes manifestaron que si conocían sobre estas propuestas, mientras que 8 estudiantes no tenían conocimiento de las mismas. Sin embargo, a pesar de conocer esta y otras propuestas anteriormente, solo 5 de los 26 estudiantes participaron previamente de alguno de estos proyectos de extensión (PEIS o PEEE). De los 21 estudiantes restantes, 7 de ellos, si bien manifiestan formar parte de algún proyecto (Tabla 4), estos corresponden a propuestas que se ofrecieron en el mismo año que ingresaron como participantes del “Sabores”.

Tabla 4

Proyectos de Extensión en los que los estudiantes estaban o estuvieron participando.

Proyecto de extensión	Nombre del proyecto	Asignatura en la que se enmarcó el proyecto	Año en que se llevó a cabo
PEEE	“Hidratación Saludable 2018”	Evaluación Nutricional (3.er año de la carrera)	2018
PEEE	“Aprendiendo a cuidar nuestra salud, la de los demás y la del ambiente”	Asignatura Electiva de la facultad de humanidades y ciencias (FHUC)	
PEIS	"En tus aventuras ¡frutas y verduras!: promoción del consumo de frutas y verduras en el nivel inicial"	Transversal a las asignaturas de la carrera de LN. (abierto a todos los años de la carrera)	desde el 2017 al 2019
PEIS	“Kermess Saludable”		2018
PEIS	“Arsénico en 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”	Toxicología de los alimentos (4. ° año de la carrera)	2019

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

Como se puede observar en la Tabla 4 y tal como se comentó anteriormente, los estudiantes participaron de proyectos de extensión en asignaturas que son del ciclo superior, es decir a partir del tercer año de la carrera. También es interesante destacar que los proyectos de extensión mencionados corresponden a asignaturas donde la educación alimentaria nutricional es el eje de las actividades propuestas. Otro aspecto coincidente entre ellos es la población a la que se dirigen, siendo en la mayoría a instituciones educativas, abarcando edades de población infantil.

En relación al segundo objetivo específico:

Detectar competencias emocionales desarrolladas en los estudiantes que participan de la Práctica de Extensión en Educación Experiencial.

A continuación se describen una serie de competencias emocionales que fueron sujeto de estudio en el presente trabajo de investigación:

- Conciencia emocional,
- Regulación emocional,
- Autonomía emocional,
- Competencia social y
- Competencia para la vida y el bienestar.

Se implementó el cuestionario de desarrollo emocional en adultos (QDE-A), él mismo es una adaptación de Bisquerra Alzina (2003).

Este cuestionario cuenta con una Escala de Likert que otorga 11 opciones en un continuum donde 0 (cero) significa nada de acuerdo y 10 (diez) totalmente de acuerdo. A continuación, se detalla el análisis correspondiente discriminado por las diferentes competencias emocionales.

Conciencia emocional

Refiere a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Tener la capacidad de reconocer las emociones pudiendo nombrarlas, como así también comprender las emociones de los demás (Bisquerra Alzina, 2003).

En la Tabla 5 se registran los resultados obtenidos al indagar sobre la competencia Conciencia emocional.

Tabla 5

Competencia Conciencia emocional de los estudiantes universitarios que participaron

Conciencia emocional	Escala de likert	0: nada de acuerdo; 10: totalmente de acuerdo										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Noto si los otros están de mal o buen humor</i>	N° de Estudiantes	0	0	0	0	0	2	1	8	4	8	3
<i>Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros</i>		5	5	6	4	2	0	3	1	0	0	0
<i>Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien</i>		0	0	0	1	0	2	2	2	8	6	5
<i>Conozco bien mis emociones</i>		0	0	0	0	0	3	4	7	4	3	5
<i>Puedo describir fácilmente mis sentimientos</i>		0	0	0	1	3	3	3	7	3	3	3

de la PEEE: “Sabores”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

En relación a los enunciados correspondientes a conciencia emocional, podemos ver que en lo que respecta a la toma de conciencia de las propias emociones: “*conozco bien mis emociones*” las mayores respuestas fueron en el número 7 de la escala al igual que la opción “*puedo describir fácilmente mis sentimientos*” que responde a la capacidad de dar nombre a las propias emociones y sentimientos, representando en cada una a 7 estudiantes de Licenciatura en Nutrición (FBCB-UNL) que participaron de la PEEE: Sabores.

En relación a si comprenden las emociones de los demás, “*Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros*”, “*Se ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien*” y “*noto si los otros están de mal o buen humor*”. En la primera afirmación “*Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros*”, tuvo gran consideración de los estudiantes, manifestando no estar tan de acuerdo con la misma, lo que habilita a suponer que no les es difícil saber cómo se sienten los otros. En cuanto a las dos afirmaciones restantes, la mayoría de los estudiantes mencionó estar entre acuerdo y totalmente de acuerdo con las mismas.

Lograr un buen registro de las emociones y sentimientos propios, habilita a la comprensión de las emociones de los demás. Es así que cuando los estudiantes se involucran en aspectos sociales, fortalecen y generan estas habilidades. En un aspecto

más general se puede observar que los estudiantes generan una comprensión mucho mayor de las emociones de los demás, logrando una empatía con el otro, generando mejores climas vinculares.

Como destreza, la empatía es una condición que podemos cultivar, desarrollar. Pero esa capacidad no es sólo intelectual, racional; no es una mera estrategia. Significa querer valorar a aquellos con los que tratamos de establecer la comunicación (Kaplún, 1998).

El estudio de Rivera, et al. (2020), realizado en Perú, refuerza la idea de que la empatía y la conciencia emocional son competencias clave para mejorar tanto las interacciones en entornos académicos como el rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de esta investigación, que destacan cómo los estudiantes de la PEEE no solo desarrollan una mayor comprensión de sus propias emociones, sino que también aumentan su capacidad de empatizar con los demás, lo que favorece la creación de un clima de trabajo más colaborativo y positivo.

En el estudio de Figueroa y Funes (2018) llevado a cabo en la Universidad Católica Argentina, los resultados indican que el desarrollo de la inteligencia emocional y la empatía tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. De acuerdo con esta investigación, las competencias emocionales, como la conciencia emocional y la empatía, permiten a los estudiantes manejar mejor el estrés, fomentar un ambiente de aprendizaje positivo, entre otras cosas.

Estos hallazgos refuerzan los aquí obtenidos al indicar que la conciencia emocional y la empatía no solo son beneficiosas para el manejo de las emociones en el contexto de la práctica, sino también en el ámbito académico. Estos aspectos contribuyen a la capacidad de los estudiantes para manejar situaciones complejas y emocionalmente demandantes, como las que se presentan en una PEEE que implica interacción con la comunidad.

Se encontraron similitudes también con el estudio de Trigos (2013), Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas, en la Universidad de León España; quien destaca que los adolescentes y jóvenes son capaces de regular sus estados emocionales correctamente, muestran atención a sus sentimientos, simpatizan con los demás, están dispuestos a ayudar, y son capaces de controlar sus deseos y emociones.

Se incluyen a continuación las voces de las estudiantes registradas en el diario de campo, las cuales reflejan aspectos relacionados con esta competencia:

"Estoy empezando a ponerme en el lugar de los demás, y noto que eso está resolviendo muchos malentendidos en mi grupo" (E12).

"Me estoy dando cuenta de que mantener una actitud positiva está cambiando cómo me enfrento a los desafíos" (E2).

"En este momento, siento que estoy enfrentando una situación intensa con más calma de lo que pensé que podía" (E18).

En las siguientes líneas se incluyen las expresiones de los docentes que participaron en la práctica, recogidas de las entrevistas poniendo en relieve su percepción sobre esta competencia emocional:

"La participación en la PEEE les ha permitido desarrollar una mayor conciencia emocional, en cuanto buscaban comprender que les podía gustar y atraer a los niños cuando planifican las actividades, se preocupaban por ponerse en el lugar del niño". (D1-R)

"El Sabores exponía de alguna manera sobre la mesa o sobre el escenario, la posibilidad de que ellos pudieran poner en evidencia todo lo bueno que tenían para dar". (D2 - N)

"Cuando se salen del aula... parece que pasa algo diferente, sienten que son parte de algo más grande." (D3 - M)

"Ese primer encuentro, ese acercamiento ya es una competencia: desarrollar empatía. La forma de acercarse fue también una construcción, porque no es lo mismo acercarse a un grupo de estudiantes de primaria que a una comunidad educativa." (D4 - S)

Al triangular los datos provenientes de los distintos instrumentos, cuestionarios, diarios de campo de estudiantes y entrevistas a docentes, se refuerza la importancia de la práctica extensionista en relación a comprender la situación individual y colectiva frente a un "otro". Este proceso implica una toma de conciencia de la experiencia vivida reconociéndose como algo que atraviesa y transforma al individuo, facilitando la

resolución de conflictos y promoviendo la co-construcción de un espacio que enriquezca a todos los participantes.

Regulación emocional:

Según Bisquerra Alzina (2003), la regulación emocional se define como la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento, sobre todo para las emociones negativas, regulando la impulsividad (ira, violencia, comportamiento de riesgo), tolerancia a la frustración, lograr la capacidad de expresar esas emociones de manera apropiada, comprendiendo el estado interno de uno mismo como en los demás, también incluye la habilidad para autogenerar emociones positivas, como alegría, buen humor, entre otras y disfrutar la vida.

En la Tabla 6 se presentan los resultados del cuestionario sobre la competencia mencionada.

Tabla 6

Competencia Regulación Emocional en estudiantes universitarios participantes de la

Regulación Emocional	Escala de likert	0: nada de acuerdo; 10: totalmente de acuerdo										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>A menudo me dejo llevar por la rabia y actué bruscamente</i>	N° de Estudiantes	3	3	6	4	2	2	0	0	6	0	0
<i>Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte</i>		1	0	3	0	3	6	2	5	3	3	0
<i>Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero</i>		7	2	4	3	4	2	2	1	0	1	0
<i>Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo</i>		0	0	1	2	2	4	3	3	4	5	2
<i>Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí</i>		11	3	6	1	1	2	1	0	1	0	0
<i>Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí</i>		0	1	2	3	3	6	2	2	4	2	1

PEEE: "Sabores".

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

Es interesante observar como en relación a las competencias referidas a la regulación emocional, puntualmente la regulación de la impulsividad “*A menudo me dejo llevar por la rabia y actuó bruscamente*”, 6 estudiantes manifestaron acuerdo con esta frase. Por otro lado, en oposición a este, el mismo número de estudiantes (6) responden sentirse poco identificados con la misma, sin embargo, la mayoría de los estudiantes manifestaron grados bajos de acuerdo con esta afirmación.

El mismo número de estudiantes (6) seleccionaron una valoración en el medio de la escala para las afirmaciones “*Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte*” y “*Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí*” dando cuenta de que si bien hay mayor regulación en cuanto a la manifestación de la ira/rabia, no sucede lo mismo con la regulación en la impulsividad de otras emociones fuertes, no hay un manejo apropiado de las emociones para lograr por ejemplo buen humor a pesar de los acontecimientos.

Para las afirmaciones “*Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero*” y “*Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí*” el mayor número de estudiantes, 7 y 11 respectivamente, manifestaron no estar nada de acuerdo con estas afirmaciones, expresando buen manejo de la regulación emocional. Por último, la afirmación “*Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo*”, tuvo muchas variaciones en las respuestas de los estudiantes, lo que deja entrever que la espera de determinados objetivos y metas se presenta con ansiedad, es decir la emoción en oposición a la paciencia.

Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que destacan la importancia de la regulación emocional en el ámbito académico y social. Gutiérrez et al. (2019), en una investigación realizada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, reportaron puntuaciones altas en la dimensión de regulación emocional en docentes, lo que se interpreta como una capacidad adecuada para manejar emociones en situaciones de estrés o conflicto. Aunque dicho estudio se centra en docentes, sus resultados coinciden con el presente trabajo al resaltar cómo un contexto formativo puede favorecer el desarrollo de habilidades de regulación emocional.

Asimismo, Cabanach, Gestalt et al. (2016), en un estudio con 1.196 estudiantes universitarios en España, identificaron que una baja regulación emocional está estrechamente relacionada con niveles elevados de agotamiento y ansiedad. Por el contrario, cuando los estudiantes tienen un mayor dominio de esta competencia

emocional, no solo experimentan menores niveles de estrés, sino que también reportan mayores niveles de realización personal.

Por otro lado, la investigación de Pinedo (2017), centrada en estudiantes de secundaria en Perú, concluye que un nivel adecuado de regulación emocional se traduce en una mayor capacidad para manejar, distinguir y orientar emociones, lo que facilita una respuesta efectiva frente a las demandas del entorno. El mencionado estudio si bien, abarca parte de una de las variables, regulación emocional, coincidente con la presente investigación, es relevante porque deja en evidencia la importancia que tiene el control de las emociones para afrontar con éxito los problemas del entorno.

A continuación, se presentan extractos del diario de campo que recogen las vivencias de las estudiantes relacionadas con esta competencia:

"Antes de comenzar la actividad en la escuela me pongo muy ansiosa, aunque cuando empezamos a interactuar ya me relajo y todo fluye más naturalmente, es lo que me pasa cuando tengo que exponer algo en clases" (E3)

"Con las actividades de hoy, me doy cuenta de que la paciencia no es mi fuerte, pero estoy trabajando en ello..." (E20)

"Participar en esta PEEE es un desafío para mí, me ha enseñado a valorar los pequeños logros y a sentirme feliz por ellos." (E17).

A continuación, se comparten las percepciones de los docentes del equipo extensionista respecto a esta competencia emocional:

"He visto a los chicos en las primeras intervenciones esconderse, no queriendo iniciar una conversación, esperando que alguien más "rompa el hielo" y a medida que pasan las actividades se van animando más, se sueltan, ganan más confianza en ellos mismos, se permiten el error también." (D1-R)

"...tienen tanto miedo de enfrentarse a los chicos en la escuela... pero después logran desenvolverse y tomar confianza". (D3 - M)

"La capacidad de reflexión, de volver al eje y manejar la ansiedad es otra capacidad que se va generando con el tiempo". "Se genera paciencia y voluntad al aprender que no

siempre se puede imponer lo aprendido a nivel académico; es necesario escuchar y adaptarse.” (D4 - S)

Al volver a analizar los resultados del cuestionario, las frases clave de las estudiantes reflejadas en sus diarios de campo y las percepciones de las docentes captadas en las entrevistas realizadas, en su conjunto la PEEE se posiciona como una herramienta valiosa para fortalecer la regulación emocional en los estudiantes de Licenciatura en Nutrición. Las actividades que implican interacción social, manejo de responsabilidades y resolución de problemas en tiempo real generan un entorno que favorece el desarrollo de esta competencia. Las PEEE, al fomentar experiencias significativas, se convierten en un medio eficaz para potenciar la regulación emocional y preparar a los estudiantes no solo para su desempeño académico, sino también para enfrentar los desafíos del entorno profesional y social.

3. Autonomía emocional:

La autonomía emocional se puede entender según Bisquerra (2003), como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.

Los resultados del cuestionario relacionado con esta competencia se registran en la tabla siguiente.

Tabla 7

Competencia Autonomía Emocional en estudiantes universitarios participantes de la PEEE: “Sabores”.

Autonomía Emocional	Escala de likert	0: nada de acuerdo; 10: totalmente de acuerdo										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre</i>	N° de Estudiantes	0	0	0	0	0	0	4	5	9	4	4
<i>Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan</i>		12	3	3	3	1	2	0	0	2	0	0
<i>Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago</i>		4	0	5	3	2	5	3	2	1	1	0
<i>Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo</i>		2	3	4	2	3	7	1	1	2	0	1
<i>Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo</i>		0	2	0	3	2	4	1	1	7	4	2
<i>Me desanimo cuando algo me sale mal</i>		0	1	2	3	2	7	2	4	4	0	1
<i>Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡magnífico!, lo he conseguido!, he sido capaz de... etc.</i>		0	0	0	0	1	0	0	2	6	5	12

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

Considerando los resultados de autonomía emocional, se observa que ante las afirmaciones “*Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan*” y “*Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡magnífico!, lo he conseguido!, he sido capaz de... etc.*” casi la mitad de los estudiantes (12) han acordado por un lado estar nada de acuerdo con la primera afirmación; lo que evidencia que existe una autonomía en la habilidad de generar pensamientos y acciones que cambien las cosas que les van pasando; y por el otro, en relación a la segunda afirmación el mismo número de estudiantes consideraron estar totalmente de acuerdo. Cabe destacar que casi todos los estudiantes de LN que participaron del “Sabores” estuvieron de acuerdo en grados de escala que van del 7 al 10, considerando tener una actitud positiva ante la vida.

En cuanto a la afirmación “*Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre*”, nueve (9) estudiantes manifestaron estar de acuerdo, y más aún, es de destacar que

todos los estudiantes acordaron ser representados por esta afirmación en los niveles más altos de acuerdos.

La afirmación que representa la capacidad de automotivación “*Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago*”, tuvo niveles de acuerdo y desacuerdos muy variados en la escala.

Por otro lado, siete (7) fueron los estudiantes que seleccionaron valores de acuerdo medio para las afirmaciones “*Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo*”; y “*Me desanimo cuando algo me sale mal*”. Mientras que para la afirmación “*Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupó durante mucho tiempo*”, el mismo número de estudiantes (7) manifiesta grado alto de acuerdo con la misma. Estas tres últimas afirmaciones responden a la capacidad de autoestima y deja ver la importancia de reforzar positivamente el trabajo que los estudiantes realizan diariamente, reconocer sus esfuerzos, celebrar junto a ellos sus logros.

Los resultados de esta investigación reflejan la importancia de las PEEE en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes universitarios de LN. Las observaciones indican que la mayoría de los participantes evidencia una percepción positiva sobre su capacidad para enfrentar situaciones adversas y lograr un cambio en sus circunstancias, así como una actitud optimista frente a la vida. Esto coincide con los hallazgos de Costa-Rodríguez et al. (2021), quienes sostienen en su investigación realizada en Chile, que actividades pedagógicas diseñadas para fomentar la reflexión y el autoanálisis fortalecen la autoestima, una dimensión fundamental de la autonomía emocional.

El estudio de Rodríguez y Martínez (2021), realizado en una universidad de Chile, sobre un procedimiento metodológico para desarrollar la autonomía emocional en estudiantes universitarios resalta el impacto positivo de estrategias como la resolución de problemas emocionales, la autoevaluación y el acompañamiento docente. Los autores concluyen que dichas estrategias permiten a los estudiantes fortalecer su autoeficacia y autorregulación emocional, resultados que encuentran un eco en esta investigación al observarse que los participantes de la PEEE muestran un manejo adecuado de emociones como la frustración y el desánimo, aunque con variaciones en su capacidad de automotivación. Esto pone de manifiesto la necesidad de diseñar actividades que fortalezcan esta dimensión de manera específica.

Asimismo, el trabajo de Lagos et al. (2022), que analiza competencias emocionales en estudiantes de educación superior en Argentina, Chile y Colombia, refuerza la relevancia

del contexto académico y del apoyo docente en el desarrollo emocional de los estudiantes. Según los autores, el acompañamiento por parte de los docentes contribuye a crear un entorno seguro y motivador que favorece el fortalecimiento de la autoestima y la confianza de los estudiantes. Este aspecto también se refleja en los hallazgos de la presente investigación, donde se destaca la importancia de reconocer y celebrar los logros de los estudiantes como una estrategia clave para reforzar su autoestima y promover su autonomía emocional.

A continuación, se comparten algunos fragmentos del diario de campo que capturan las experiencias de los estudiantes en relación con esta competencia.

"A veces, un taller no sale como lo planeamos, a veces las cosas que necesitamos no estaban en la escuela, porque se lo habían llevado y ahí toca cambiar la dinámica y adaptarse a lo que hay. Con el apoyo de las docentes salieron cosas que ni imaginamos." (E15)

"Me cuesta que me corrijan o me cambien lo que planifico, tuve que aprender que cada sugerencia era para mejorar. Agradezco que las profes siempre sugieren cambios muy amorosamente" (E19)

"El acompañamiento de los docentes en la PEEE me dio más confianza para liderar las actividades y creer en mis habilidades." (E24)

En las siguientes líneas se incluyen las expresiones de los docentes que participaron en la práctica, poniendo en relieve su percepción sobre esta competencia emocional:

"Había un despliegue de decisiones, inclusive de ideas nuevas que a nosotros, como docentes, quizás no se nos habían ocurrido." (D2 - N)

"... puedo también ver ese crecimiento desde los/as estudiantes "apichonadas" con miedo de llevar adelante la actividad, esto de no sentirse seguras y confiadas con la tarea que ya estaban llevando adelante y al año ya desarrolló talleres poniendo el Kiosco el Sabores sola." (D2-N)

"Se sienten capaces de hacer, sienten que pueden resolver problemas y hacer cosas por sí mismas." (D3 - M)

"Cuando construyen recursos didácticos, se sienten autores y dejan parte de su alma y corazón, porque piensan en el otro y en cómo transmitir el conocimiento de manera

significativa.” (D4 - S)

De la triangulación de instrumentos y voces de participantes, se subraya la importancia de integrar estrategias específicas para el desarrollo de la autonomía emocional en las experiencias académicas. Las PEEE, al fomentar la reflexión, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de logros, constituyen un espacio significativo para el fortalecimiento de esta competencia

4. Competencia social: se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes pro-sociales, compromiso social, asertividad, prevención y solución de conflictos, entre otras (Bisquerra Alzina, 2003).

En la Tabla 8 se presentan los resultados del cuestionario sobre la competencia mencionada.

Tabla 8:

*Competencia social en los estudiantes universitarios que participaron de la PEEE:
“Sabores”.*

Competencia social	Escala de likert	0: nada de acuerdo; 10: totalmente de acuerdo										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo</i>	N° de Estudiantes	3	3	4	1	1	7	1	2	2	2	0
<i>Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas</i>		6	2	3	2	1	7	2	1	2	0	0
<i>Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil</i>		8	2	3	2	1	3	1	1	3	1	1
<i>Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo</i>		8	3	2	3	0	4	2	1	2	1	0
<i>A menudo cuando alguien me habla estoy pensando en lo que diré yo enseguida</i>		5	5	5	5	2	1	1	1	1	0	0
<i>Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mi</i>		0	0	0	0	0	1	1	5	5	0	14
<i>Puedo hacer amigos con facilidad</i>		0	0	0	2	0	5	2	5	6	3	3
<i>Tengo muchos amigos</i>		0	0	1	0	3	3	0	7	6	3	3
<i>Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones</i>		0	1	1	2	3	3	5	4	3	1	3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

En relación a las competencias que representan a las habilidades sociales la afirmación “*Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí*” tomó un número considerable de estudiantes (14) que manifestaron estar totalmente de acuerdo con dicho enunciado, dando cuenta de que existe un respeto por los demás, se acepta y aprecia las diferencias individuales y grupales.

En Las afirmaciones “*Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil*” y “*Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo*”, ocho (8) estudiantes en cada una, manifestaron estar nada de acuerdo con las mismas, se puede observar que hay un buen manejo de la práctica de la comunicación expresiva, la capacidad para iniciar y mantener conversaciones con los demás y una claridad ganada en comunicación verbal y no verbal.

En lo que respecta a la afirmación “*A menudo cuando alguien me habla estoy pensando en lo que diré yo enseguida*” la mayoría de los estudiantes (20) manifestaron diferentes grados de desacuerdos, lo que indicaría estar entre poco y nada de acuerdo con esta afirmación.

Siete (7) fueron los estudiantes que seleccionaron la opción media de la escala para las afirmaciones “*A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo*” y “*Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas*”. Sin embargo en un análisis más general vemos que los estudiantes manifestaron respuestas muy variadas a lo largo de la escala, lo mismo sucede con las afirmaciones “*Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones*”, “*Puedo hacer amigos con facilidad*” y “*Tengo muchos amigos*”. Es importante en este sentido considerar en estas dos últimas afirmaciones, el concepto que cada persona tiene y representa para ellos la “amistad”.

Coincidiendo con Rafaghelli (2013):

Entendemos la extensión universitaria como espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/ culturales/ históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales. (p. 23)

El desarrollo de las competencias sociales, como la capacidad de comunicarse efectivamente y respetar las diferencias, es un aspecto fundamental en la formación integral de los estudiantes universitarios. En este sentido, la participación en experiencias de extensión como la PEEE juega un papel esencial en el fortalecimiento de estas habilidades, al involucrar a los estudiantes en contextos educativos y comunitarios que requieren la interacción constante con otros.

Las competencias sociales de los estudiantes universitarios se fortalecen de manera significativa en contextos que promueven la interacción activa y la colaboración. En este sentido, las actividades de extensión -representado en la PEEE “Sabores”- resultan cruciales. Así lo manifiestan Boffelli y Sordo (2022), al referirse a las actividades de extensión como potenciadoras de habilidades como la comunicación efectiva, el respeto por la diversidad y el trabajo en equipo al integrar la teoría con la práctica en entornos reales. Este enfoque permite que los estudiantes no solo desarrollen habilidades técnicas, sino también interpersonales esenciales para su desempeño profesional. El aprendizaje en contextos comunitarios, descrito en dicho artículo, resalta la importancia

del vínculo con los otros y de la empatía en el proceso educativo. Esto refuerza los hallazgos de esta investigación, que muestran que los estudiantes participantes de la PEEE tienden a respetar las diferencias individuales y a manejar con éxito situaciones que requieren comunicación clara y efectiva. Así, las actividades de extensión se posicionan como un espacio estratégico para el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus capacidades sociales al interactuar con comunidades diversas y enfrentar desafíos colaborativos.

Por otro lado, según el estudio de Martínez Valdez et al. (2021), el aumento de la autoconfianza y la capacidad para interactuar en situaciones de tensión o de poca familiaridad con otros está relacionado con la participación en proyectos comunitarios que desafían a los estudiantes a confrontar sus temores y a actuar fuera de su zona de confort.

La extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, su enriquecimiento puede ser mucho más grande (Rafaghelli, 2016).

Lo expresado anteriormente se amplía en las voces de los estudiantes que manifestaban:

“Lo que más me enriqueció de la experiencia en extensión fue poder generar charlas con personas diferentes, con otras realidades y así conocer qué les pasa, cuales son sus problemas y saber escucharlos” (E6)

“La exposición frente a otros me costaba mucho, a medida que fue pasando el tiempo en los talleres de extensión me fui animando más a hablar delante de otras personas y fui ganando confianza más en mi misma” (E20)

“Me daba mucha vergüenza hablar delante de las personas, incluso de los chicos, tenía miedo de equivocarme, con los talleres y conociendo más a las personas me fui animando a estar frente a otros y poder comunicar de una mejor manera” (E12)

Adrián, et al. (2023), en su investigación titulada “Extensión y Entornos Saludables:

relatos de experiencias desde los estudiantes”, realizada en Argentina, destaca cómo la extensión universitaria promueve el desarrollo integral de los participantes. En su estudio, un estudiante señaló la mejora en la comunicación oral como una fortaleza adquirida: “Esta experiencia me ayudó a hablar, a perder el miedo; me dio experiencia sobre cómo abordar a la población en cuestión”. Otro estudiante subrayó el desarrollo de la resiliencia y la capacidad de adaptación ante situaciones adversas, afirmando: “Capacidad de transformar las debilidades en fortalezas, afrontándolas para aprender de ellas y lograr encontrar alternativas para aplicarlas”.

En esta línea, Lagos et al. (2023) investigaron los niveles de logro de competencias emocionales en estudiantes de formación docente inicial en Chile, Colombia y Argentina, destacando que la competencia social obtuvo las puntuaciones promedio más altas en todos los grupos estudiados. Este hallazgo resulta relevante, ya que los autores subrayan el potencial de la competencia social para favorecer el bienestar personal, un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

Enriqueciendo este aspecto, entre las voces de los docentes que formaron parte del equipo extensionista se manifestó lo siguiente en relación a esta competencia emocional:

"El Sabores permitió no solamente el desarrollo de habilidades en relación a la profesión específica, sino también desarrollar un montón de otras habilidades y competencias en relación al liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo." (D2-N)

"...recuerdo a una de las estudiantes que durante una de las actividades se mostró muy nerviosa antes de hacer una presentación en público. Me acerqué y acompañé tranquilizando la ansiedad que estaba teniendo y después de eso logró presentarse con seguridad. Ese momento fue clave porque, al superar su miedo, se sintió más segura de sí misma y de sus capacidades, haciendo una actividad hermosa." (D1 - R)

"los estudiantes pudieron no solamente poner en práctica aquellos saberes que se desarrollan en el aula, sino también desarrollar un montón de competencias específicas y de valores en el territorio a partir de justamente la experiencia, de las necesidades del actor social y de los intereses del actor social" (D2- N)

"La principal habilidad tal vez es social... Poder socializar con otras personas que están fuera del ámbito académico. Establecer conversaciones, trabajar en equipo y desarrollar

vínculos". (D3 - M)

"El proyecto generó en ellos la capacidad de establecer relaciones con instituciones y actores institucionales, lo que sirvió tanto para su formación profesional como personal. Pude ver compromiso social, solidaridad y respeto al otro, valores esenciales en los proyectos de extensión." (D4 - S)

La triangulación de datos obtenidos a través de las voces de estudiantes, docentes y las respuestas de los instrumentos utilizados, permite visibilizar el desarrollo de la competencia social en el marco de la Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE). Las experiencias narradas evidencian el impacto de la extensión en la mejora de la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad de interactuar en contextos sociales diversos.

5. Competencia para la vida y el bienestar:

En término de Bisquerra Alzina (2003), esta competencia representa la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Esta competencia involucra la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, la toma de decisiones, capacidad para identificar las necesidades de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados, el reconocimiento de los propios derechos y deberes y generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

A continuación, en la Tabla 9, se presentan los resultados del cuestionario de google, en relación a la mencionada competencia.

Tabla 9

Competencia para la vida y el bienestar de los estudiantes universitarios que participaron de la PEEE: "Sabores".

Competencia para la vida y el bienestar	Escala de likert	0: nada de acuerdo; 10: totalmente de acuerdo										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables</i>	N° de Estudiantes	0	1	0	1	1	1	1	3	3	4	11
<i>Me asustan los cambios</i>		3	1	4	3	2	5	3	1	1	1	2
<i>Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos</i>		12	3	3	3	0	2	0	3	0	0	0
<i>Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco</i>		2	3	2	0	1	10	4	1	3	0	0
<i>Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas</i>		0	0	0	0	0	2	2	8	7	3	4
<i>Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad</i>		0	0	0	0	0	1	2	6	6	4	7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

De los resultados correspondientes a competencia para la vida y el bienestar, se destacan las afirmaciones “*Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resultan agradables*” respondiendo a la capacidad de generar bienestar subjetivo, seleccionada por 11 estudiantes con la opción totalmente de acuerdo. En cuanto a la afirmación relacionada con la habilidad de tomar decisiones acordes y apropiadas a la situación presentada; “*Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos*” casi la mitad de los estudiantes (12) manifestaron estar nada de acuerdo.

Respecto a la afirmación “*Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas*” se puede apreciar que todos los estudiantes seleccionan diferentes estados de acuerdo en la escala.

Otra de las afirmaciones que tuvo mayormente la opción de estar totalmente de acuerdo con lo enunciado fue “*Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad*” seleccionada por 7 estudiantes. Es de destacar que todos los estudiantes de LN que participaron del “Sabores” manifestaron diferentes grados de asertividad a la hora de identificar un problema y buscar la solución a través de recursos

e incluso con el pedido de ayuda, esto se puede deducir al ver que ningún estudiante selecciona las opciones de la escala que van de 0 a 4.

En cuanto a la afirmación *“Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco”* diez (10) estudiantes seleccionaron la opción media de la escala, y por último para la afirmación *“Me asustan los cambios”* se visualiza manifestaciones variadas en los estudiantes.

Los resultados obtenidos en relación con la competencia para la vida y el bienestar reflejan un enfoque positivo y proactivo de los estudiantes ante las situaciones emocionales y los desafíos de la vida cotidiana. La capacidad para generar bienestar subjetivo, tomar decisiones adecuadas frente a conflictos y afrontar dificultades con asertividad demuestra un desarrollo significativo de estas competencias. Este panorama destaca la relevancia de la PEEE como un espacio que potencia y fortalece habilidades emocionales esenciales. A través de la interacción con la comunidad y el trabajo en equipo, los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentar situaciones que requieren resolución de conflictos, toma de decisiones y autogestión emocional, aspectos clave para el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar.

Estas fueron algunas de las percepciones de los estudiantes en cuanto a esta competencia:

“Me di cuenta que no siempre se puede dar todo perfecto a como lo planificamos, (como un tp) acá en la vida real hay que tomar decisiones y hacer cambios, generar habilidad para resolver en el momento, eso me generaba muchos nervios al principio” (E1)

“Aprendí de temas que no había visto hasta ahora. La escuela estaba en un proyecto de huerta y me puse a investigar para aportar ahí, y fue increíble. Me gusto la experiencia” (E5)

“Gracias a esta experiencia, aprendí a tomar decisiones rápidas y efectivas en situaciones inesperadas. Me siento más seguro cuando tengo que resolver problemas.” (E23)

A continuación, se recogen las impresiones de los docentes extensionistas sobre esta competencia emocional:

“...este tipo de experiencias les ayuda a identificar sus fortalezas y a buscar los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos, tanto en lo personal como en lo profesional.”
(D2-N)

“... han demostrado un notable crecimiento en su capacidad para tomar decisiones acertadas en contextos reales” (D1-R)

“Un aspecto clave que observé en los estudiantes durante la PEEE fue su habilidad para identificar cuándo y cómo pedir apoyo”. (D2)

“El proyecto generó en ellos la capacidad de establecer relaciones con instituciones y actores institucionales, lo que sirvió tanto para su formación profesional como personal.”
(D4 - S)

En un estudio realizado por Montoroa et al. (2020), cuyo objetivo fue analizar las competencias emocionales relacionadas con el bienestar de los aspirantes a carreras de posgrado en una universidad mexicana, se encontró que cuando las competencias emocionales de los estudiantes están orientadas hacia el bienestar —es decir, cuando están permeadas de sentimientos agradables—, estos logran un mejor desempeño académico. Este hallazgo resalta lo que Díaz y Hernández (2002) señalan, que el estudiante estructura su conocimiento en función de sus características personales. De igual forma, se observó que cuando las competencias emocionales de los estudiantes se alejan del bienestar, debido a los sentimientos desagradables que generan, esto les dificulta delimitar su influencia en el aprendizaje, impidiéndoles un rendimiento adecuado. En consonancia con esto, Bisquerra (2016) destaca que las emociones juegan un papel esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando el desarrollo humano y promoviendo el bienestar personal y social. Los estudiantes que participaban del “Sabores” no reportaron dificultades significativas para relacionarse con nuevas personas dentro de su entorno cotidiano, lo cual demuestra la importancia de las competencias emocionales en las interacciones sociales positivas y productivas.

Por otro lado, el estudio de Salguero et al., (2011), en el que participaron estudiantes españoles, sobre la inteligencia emocional y la percepción emocional subraya que los estudiantes que poseen una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás disfrutaban de mejores relaciones sociales con sus pares, experimentan menor tensión en sus interacciones y desarrollan una mayor confianza en sí mismos. Aunque este estudio no aborda todas las competencias emocionales tratadas en la

presente investigación, se observan paralelismos en cuanto a la relevancia de competencias emocionales como la conciencia emocional, las competencias sociales y la autogestión emocional.

En la presente investigación se evidencia que, la competencia para la vida y el bienestar, se ve favorecida por la participación en la PEEE. Los resultados que emergen del proceso de triangulación metodológica realizado en este estudio, a partir del análisis de los datos obtenidos mediante cuestionarios, diarios de campo y entrevistas a docentes, muestran que los estudiantes que participaron del “Sabores” demostraron habilidades para generar bienestar subjetivo y tomar decisiones asertivas ante situaciones complejas. Además, la PEEE parece haber contribuido al desarrollo de una mayor capacidad de los estudiantes para interactuar con otros, buscar soluciones y afrontar situaciones desafiantes, lo que resalta la importancia de este tipo de experiencias para fortalecer las competencias emocionales en el ámbito académico y personal.

Las competencias emocionales en los estudiantes de LN que participaron en la PEEE “Sabores” revelan una estrecha relación entre el desarrollo de estas competencias y las experiencias vividas durante la práctica. Las competencias emocionales se fortalecen a través de la participación activa en contextos educativos reales. Así, la PEEE emerge como una estrategia efectiva para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, preparando futuros profesionales más empáticos, autónomos y resilientes.

En relación al tercer objetivo específico:

Identificar estrategias didácticas que desarrollen competencias emocionales en los estudiantes que participan en la Práctica de Extensión en Educación Experiencial.

Los recursos educativos didácticos son herramientas concretas que sirven como apoyo pedagógico para fortalecer la labor del educador y optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Su uso y desarrollo promueve un intercambio dinámico de conocimientos y experiencias que benefician a los estudiantes y también a los educadores. Diseñados en conjunto por docentes y estudiantes universitarios, estos recursos buscan responder a las necesidades específicas del contexto educativo, despertando el interés de los participantes y motivándolos a integrarse activamente en el proceso. Además, permiten articular de manera efectiva los contenidos teóricos de las asignaturas con las actividades prácticas, facilitando una comprensión más profunda y significativa (Gabino, 2017).

Es fundamental que estos recursos sean elaborados con materiales accesibles y locales, priorizando su sostenibilidad económica y durabilidad, al tiempo que fomentan la participación activa de todos los involucrados. Asimismo, deben respetar las tradiciones culturales y adaptarse a las creencias y valores de los usuarios, asegurando su pertinencia y aceptación en diversos entornos. Para ello, los educadores requieren competencias específicas para diseñar, manejar y adaptar estos materiales, de modo que se alineen con las técnicas pedagógicas y los objetivos educativos establecidos (Sedlacek, 2024).

A continuación se presentan los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario que se detalla en Anexo 2. En la tabla 10 se expresa el uso y/o construcción de los materiales didácticos implementados en el “Sabores”.

Tabla 10

Uso y/o construcción de materiales didácticos por parte de los estudiantes durante la PEEE

Uso de materiales didácticos	Estudiantes
Utilizaste materiales ya contruidos	13
Elaboraste tu propio material didáctico	9
Elaboraron material y Utilizaron ya contruidos.	4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

El enunciado “elaboraste tu propio material didáctico” hace referencia al proceso de creación de un recurso educativo diseñado específicamente para responder a las necesidades de una población determinada. Este proceso transita desde la decisión inicial de desarrollar un material didáctico hasta la obtención del producto final, adaptado a los objetivos planteados en el programa “Sabores”. Durante el diseño, se abordan diversos desafíos que requieren soluciones creativas, sencillas y adecuadas para garantizar la funcionalidad y efectividad del material.

Por otro lado, el término “utilizaste materiales ya contruidos” alude al uso de recursos educativos previamente elaborados por otros compañeros/as para intervenciones anteriores. Estos materiales, al estar disponibles, se seleccionan y reutilizan para nuevas actividades, contribuyendo a la optimización del tiempo y recursos, fomentando la continuidad y adaptación de las estrategias pedagógicas.

Los resultados de la tabla N° 10 reflejan una diversidad en las estrategias utilizadas por los estudiantes que participaron de la PEEE. En conjunto, estos resultados evidencian

que las actividades desarrolladas permiten a los estudiantes generar diversas habilidades, desde la capacidad de evaluación y selección de recursos hasta la creatividad e innovación en la elaboración de materiales didácticos. Este proceso, además, contribuye al fortalecimiento de competencias emocionales como la toma de decisiones, la autorregulación y la resolución de problemas en contextos educativos.

Según lo expresado por los estudiantes la mayoría utilizó materiales ya elaborados por otros de sus compañeros/voluntarios del “Sabores”. Esto comentaron con respecto a la utilización de los mismos:

“Muy buena! Tuve la oportunidad de participar en diferentes estaciones haciendo uso de materiales que ya estaban elaborados. Me parecieron muy originales y creo que se adaptaban perfectamente al grupo etario al cual estaban dirigidos (niños)” (E5)

“No tuve dificultad en utilizar ningún elemento, me siento cómoda con cualquiera, me adapto a la situación y a los materiales” (E10)

“Buena, eran juegos fáciles de comprender, adaptar a la temática que íbamos a trabajar en la escuela y también de explicar. Fueron entretenidos para los niños. (E20)

El hecho de utilizar materiales ya contruidos denota una valoración de los recursos previamente existentes por su accesibilidad, utilidad y/o efectividad al implementarlos. Esto también puede sugerir que algunos estudiantes prefieren optimizar su tiempo al recurrir a herramientas ya disponibles que se ajustan a las necesidades de sus actividades planificadas.

Sin embargo para quienes tuvieron la oportunidad de construir su propio material didáctico para abordar aquello que era interesante compartir con el grupo etario al que se dirige la intervención manifestaron lo siguiente:

“Muy buena la experiencia de construir los materiales y que sean específicos de lo que queríamos transmitir. El proceso fue muy motivador y el producto terminado me generó mucha satisfacción. Dio pie a la creatividad, pudiendo mezclar variedad de temáticas aparte de la nutrición en sí. Cuando lo llevamos a la escuela me sorprendió ver cómo teniendo el material podría expresarme mucho más relajada. Me sentí muy bien” (E19)

“En mi experiencia de trabajar principalmente con niños resulta práctico y divertido hacer juegos para aprender entre todos” (E3)

“El material utilizado te ayuda mucho a presentar todos los contenidos que se quieran llevar a cabo y además ayuda mucho a entretener al público” (E11)

En gran medida este desafío radica en que son técnicas cuyo propósito es la construcción conjunta del conocimiento, estableciendo una relación horizontal donde todos aprenden y todos enseñan, lo que implica salirse de la estructura con que el estudiante está acostumbrado a aprender (Sedlacek, 2024). Coll (1992) destaca la importancia de diseñar experiencias educativas que fomenten la participación activa de los estudiantes y promuevan la construcción de significados.

Una tercera categoría da cuenta de aquellos estudiantes que pudieron utilizar materiales ya elaborados y construir los propios, en este caso comentaron lo siguiente:

“Elaborar material propio me permitió usar la creatividad y sentirme satisfecho con lo logrado. También usar material ya armado me permitió reconfigurar la idea y usar la creatividad.” (E17).

Fue muy buena la experiencia tanto con los materiales ya elaborados como con los propios. Cada material elaborado/utilizado siempre estuvo confeccionado de forma excelente y en muy buen estado, eso para mí le brindaba a la intervención mayor seriedad y seguridad a cada uno de los que estuvimos coordinando. En el caso de los elaborados propios pude ponerle la impronta que a mí me gustaba para dar los contenidos de ese taller. (E9)

Me pareció muy interesante el Juego "Preguntados", una linda manera de jugar y aprender (la gente mostró mucho interés en este), otra buena forma de llegar fue a través de la preparación de diversas recetas con ingredientes "novedosos/no tan usuales". (E6)

Sedlacek, (2024), aborda el análisis de las percepciones de aprendizajes que emergen cuando los estudiantes universitarios desarrollan el diseño e implementación de un Taller Educativo Participativo en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial, destacando en sus resultados que el 76% de los estudiantes percibieron que *han desarrollado mucho* la capacidad de construir un material didáctico adecuado, en concordancia al modo de planificar un Taller educativo participativo.

De este modo, la construcción del material didáctico permite a los estudiantes comprender el propósito, la importancia de cada elemento, motivarse y establecer una conexión más fluida y profunda con el conocimiento.

El desarrollo de actividades de EAN en espacios de práctica requiere la implementación de estrategias interactivas y reflexivas. Estas fomentan una comprensión significativa de conceptos clave relacionados con la nutrición, la alimentación y la salud, facilitando su aplicación en la vida cotidiana (Sedlacek, 2024).

En el “Sabores”, los estudiantes son invitados a diseñar materiales didácticos lúdicos que fomenten el interés y la motivación. Este proceso creativo constituye una oportunidad clave para el desarrollo de competencias emocionales. La creación de materiales didácticos demanda habilidades como la empatía para entender las necesidades del público objetivo, la autorregulación emocional frente a los desafíos del diseño, y la capacidad de colaboración para trabajar en equipo, integrando ideas diversas en un producto final.

A continuación, se recogen las impresiones de los docentes extensionistas:

“...desde el pensar el qué hacer, hasta luego elaborarlo, implementarlo es todo un camino. Y ese camino requirió muchísimo, digamos, muchísima búsqueda, recurrir a lo que ellos ya sabían, salir a buscar ideas nuevas en internet, hablar entre ellos después. También hay una cuestión en relación a lo que es la habilidad, pienso yo, grupal y de comunicaciones”. (D2 -N)

"para mí, los recursos didácticos son magia. Al crearlos, empieza la comunicación, la escucha entre ellos, y cada uno aporta diferentes conocimientos e ideas para elaborarlos." (D1 - R)

"tienen que pensarlo: quiénes serán, qué contexto, y ser muy conscientes del espacio y tiempo...ellos hacen primero, se convierten en protagonistas, es suyo y lo llevan a los demás. Todo esto les da autoconfianza, les da independencia... y orgullo al presentarlo ante sus compañeros." (D3 - M)

“...claramente. Me parece que uno se involucra profundamente en la construcción de esos recursos didácticos, como si los hicieran propios... También veo cómo están presentes las voces de los alumnos. Uno va dejando parte de su alma y corazón en esa creación” (D4 - S)

De esta manera, la construcción de recursos educativos contribuye a un aprendizaje didáctico específico y, al mismo tiempo, fortalece en los estudiantes capacidades emocionales esenciales para su desarrollo profesional y personal. Este enfoque integra aspectos cognitivos y emocionales, promoviendo una experiencia educativa integral.

Se les consultó a los estudiantes sobre su comodidad a la hora de implementar los diferentes materiales didácticos. En la Tabla 11 se expresan los resultados.

Tabla 11

Materiales didácticos utilizados por los estudiantes durante la PEEE

Materiales didácticos	Estudiantes
Juegos lúdicos	19
Folletos: contenido y recetas saludables	17
Espacios Kermese	9
Teatro/títere	4
Afiches	3
Rotafolios	2
Cuentos	1
Otros: Videos	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la PEEE (2022)

Los resultados obtenidos en relación a los materiales didácticos con los que los estudiantes se sintieron más cómodos a la hora de implementarlos muestran una clara preferencia por aquellos que combinan aprendizaje práctico y entretenido, lo que refleja la importancia de integrar elementos dinámicos en los procesos educativos.

En primer lugar, los *juegos lúdicos* se posicionan como los materiales didácticos más valorados, con un total de 19 respuestas. Esta preferencia podría estar vinculada al enfoque experiencial y participativo que caracterizan a este tipo de materiales, los cuales permiten que los estudiantes involucren de manera activa a los participantes en la enseñanza de conceptos relacionados con la nutrición. Los juegos facilitan la comprensión de contenidos, a la vez que fomentan la interacción social, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, lo que favorece el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

El segundo material más utilizado fueron los *folletos con contenido y recetas saludables*, (17 respuestas). Estos materiales son efectivos para compartir información clara y accesible, lo que es crucial cuando se busca promover hábitos saludables en la comunidad. El hecho de que los estudiantes se hayan sentido cómodos con este recurso podría indicar su preferencia por herramientas visuales que les permitan conectar de manera práctica la teoría con ejemplos aplicables, algo muy relevante en el ámbito de la educación nutricional.

En tercer lugar, los *espacios Kermese* fueron mencionados por 9 estudiantes. Estos espacios, que combinan actividades lúdicas con interacción comunitaria, ofrecen una excelente oportunidad para implementar estrategias educativas que promuevan la participación activa y el aprendizaje experiencial. La comodidad de los estudiantes al utilizarlos sugiere que estos entornos dinámicos favorecen la integración de competencias emocionales y sociales mientras se transmite conocimiento.

Los resultados evidencian una clara preferencia por materiales que promueven la participación activa y la interacción, lo cual es coherente con los principios de la educación experiencial. Los materiales lúdicos y aquellos que facilitan la conexión directa con la comunidad y con prácticas cotidianas fueron los que generaron mayor comodidad y efectividad en los estudiantes.

En la parte final del cuestionario, mediante una pregunta abierta, se les consultó a los estudiantes: ¿Cómo fue tu experiencia general en la participación de la PEEE: “Sabores” y en relación al material elaborado/utilizado? y esto manifestaban:

“Muy bien, siempre me gustó ser parte de este lindo proyecto que me trajo lindas experiencias :)” (E8)

“Muy bien, ayuda al desarrollo del vocabulario con otros, a desarrollar destreza para poder transmitir los conocimientos en un lenguaje sencillo que toda la población pudiera entender.” (E4)

“Muy enriquecedora desde lo social. me ayuda a buscar formas de explicar que si no las vives en primera persona no se me ocurrirían” (E13)

“Fue una experiencia diferente. Si bien pude asistir en una única oportunidad, me sentí muy cómoda. Me permitió aplicar la nutrición desde un punto de vista más humano. Me permitió ampliar la visión de mi campo como futura profesional. Los proyectos de

extensión me hicieron dar cuenta que los conocimientos adquiridos pueden aplicarse para contribuir y colaborar en ámbitos donde esa información tarda en llegar.(E7)

A esto se suma el desafío de aprender nuevas formas de llegar al otro. Es decir, que la educación nutricional pueda adaptarse a quien la reciba, y así cumplir nuestros objetivos.” (E2)

“Muy linda experiencia. Me gustó mucho participar, interactuar y poder transmitir mis conocimientos a los niños” (E1)

“Fue una experiencia muy linda, me enriquecí de personas muy predispuestas a dar por el otro y dispuestas a aprender más contenido” (E23)

Las reflexiones de los estudiantes en relación con su experiencia en la PEEE evidencian un impacto positivo tanto en su desarrollo personal como profesional, y subrayan la importancia de este tipo de experiencias en la formación integral de los futuros nutricionistas.

Varios comentarios resaltan el valor de la interacción social y la conexión humana que se genera en el contexto de la PEEE. Los estudiantes mencionan cómo estas experiencias les permiten desarrollar una visión más amplia de su campo profesional, aplicando los conocimientos adquiridos en situaciones reales, donde la nutrición se vive de manera práctica y se adapta a las necesidades del otro. Esto refleja un enfoque más humano y contextualizado de la nutrición, que va más allá de la teoría académica, conectando los saberes con las realidades sociales y las personas.

La adaptabilidad también emerge como un tema clave en las respuestas, con comentarios que resaltan cómo los estudiantes han aprendido a simplificar el lenguaje y a ajustar sus métodos para que sean accesibles a diferentes públicos, como en el caso de la educación nutricional dirigida a niños o comunidades con poca formación en el área. Esta capacidad de transmitir conocimientos de manera sencilla y efectiva se destaca como una de las fortalezas adquiridas durante la experiencia.

Además, los estudiantes mencionan cómo la PEEE les brindó la oportunidad de aprender y crecer en un entorno donde se requiere una alta dosis de flexibilidad, creatividad y colaboración. La interacción con personas dispuestas a aprender y a colaborar enriqueció la experiencia, lo que refuerza la idea de que estos proyectos no solo benefician a las comunidades, sino también a los propios estudiantes, quienes tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades de comunicación, liderazgo y empatía.

Finalmente, los comentarios reflejan un sentimiento generalizado de satisfacción y aprecio por ser parte de un proyecto que fomenta el desarrollo profesional, a la vez que estimula el crecimiento personal, al enfrentar desafíos y descubrir nuevas formas de ayudar a otros. Este tipo de experiencias, por tanto, enriquecen el aprendizaje académico de los estudiantes y los prepara para convertirse en profesionales con un enfoque integral y humano en su ejercicio de la profesión.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian el impacto positivo de la Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE) en el desarrollo tanto personal como profesional de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición (LN).

La flexibilidad y la adaptabilidad emergen como características fundamentales en la experiencia de los estudiantes durante el PEEE. En resonancia con lo señalado por Avarece (2021), los participantes de esta investigación valoraron la capacidad de ajustar los contenidos y métodos de enseñanza según las necesidades y características del público al que se dirigían, especialmente en contextos como la educación nutricional a niños o comunidades. Este enfoque flexible y dinámico, en el que los estudiantes pueden repensar y adaptar sus estrategias educativas, refleja una de las fortalezas de la experiencia vivencial en el ámbito de la nutrición.

La experiencia de trabajo en equipo y la colaboración fue un aspecto destacado para los estudiantes en el presente trabajo. Estos resultados coinciden con las observaciones de Sedlacek (2024), en su investigación donde analiza las percepciones de aprendizajes que emergen cuando los estudiantes universitarios desarrollan el diseño e implementación de un Taller Educativo Participativo, argumentando que los estudiantes, al salir del rol tradicional de aprendices, asumen una postura activa como constructores de conocimiento, los estudiantes percibieron el trabajo en equipo como esencial para la planificación y ejecución de los talleres educativos, destacando la importancia de la cooperación y la solidaridad en la resolución de desafíos durante el proceso.

Por otro lado, los resultados reflejan que el PEEE contribuyó al desarrollo de competencias emocionales y pedagógicas que los estudiantes consideran cruciales para su futura práctica profesional. La capacidad de adaptarse a diversas situaciones, gestionar grupos heterogéneos y comunicarse efectivamente son habilidades que los estudiantes destacaron como fortalecidas durante su participación. Esto se alinea con las afirmaciones de Avarece (2021), quien destaca que el trabajo en el territorio requiere de una reflexión constante y ajuste ante imprevistos, como paros o días de lluvia, lo que

subraya la importancia de la adaptabilidad y la planificación en el éxito de las actividades extensionistas.

Los resultados obtenidos sugieren que la PEEE constituye una experiencia transformadora para los estudiantes, ya que les permite desarrollar competencias técnicas, emocionales y pedagógicas de manera integral. Estos hallazgos son consistentes con los planteamientos de autores como Sedlacek (2024) y Avarece (2021), quienes destacan la importancia de la reflexión, la adaptabilidad y la colaboración en la formación de futuros profesionales de la nutrición, contribuyendo a su preparación para enfrentar los retos de la práctica profesional con un enfoque humano y contextualizado.

Las reflexiones compartidas por los estudiantes destacan cómo las actividades de la PEEE les permitieron desarrollar competencias tanto académicas como emocionales, mejorando su capacidad de adaptación, comunicación y trabajo en equipo. Se destaca cómo estos proyectos de extensión universitaria contribuyen a la formación de nutricionistas más sensibles y comprometidos con su comunidad, capaces de aplicar sus conocimientos de manera efectiva y significativa.

Capítulo VI



CONCLUSIONES

“Necesitamos una educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado” Claudio Naranjo, 2013



CONCLUSIONES

Acerca del primer objetivo específico

En relación al perfil de los estudiantes de LN que participaron de la PEEE “Sabores”: es importante destacar que la misma contó con la participación de 26 estudiantes de la LN entre los años 2019 y 2021. La mayoría de los participantes eran mujeres, con edades comprendidas entre 24 y 25 años, predominantemente de la ciudad de Santa Fe, y le siguen en orden decreciente estudiantes de Entre Ríos. Los años de ingreso a la carrera variaron entre 2006 y 2016, solo uno de los participantes cursaba la carrera dentro del tiempo estipulado por el plan de estudios.

Según la actividad laboral, más de la mitad de los estudiantes combinaban sus estudios con actividades laborales. De estos, solo uno trabajaba más de 30 horas semanales. La mayoría de los participantes se encontraba cursando cuarto o quinto año de la carrera, sin que hubiera estudiantes del primer ciclo en el período estudiado. La principal vía de conocimiento de la PEEE fue a través de las asignaturas Nutrición en Situaciones Patológicas I y II, en las cuales las docentes responsables de la práctica desempeñaban su labor.

En relación al carácter de la participación, la misma fue en su mayoría en carácter de voluntarios. Los estudiantes se involucraron con distintas intensidades de participación, desde intervenciones puntuales y esporádicas hasta la participación constante. Se identificó que la carga laboral de los estudiantes influyó en su frecuencia de participación: aquellos que trabajaban entre 10 y 30 horas semanales tendieron a participar de forma más esporádica, mientras que los que no trabajaban, participaron más activamente. Además, el lugar de residencia también fue un factor determinante, ya que los estudiantes provenientes de localidades más alejadas optaron por una participación más ocasional.

Respecto a la participación previa en proyectos de extensión, solo cinco (5) de los estudiantes habían participado previamente en algún proyecto de extensión, y esos proyectos estaban principalmente vinculados a asignaturas del ciclo superior. Los mismos se enfocaban en la educación alimentaria nutricional, y estaban dirigidos principalmente a instituciones educativas con una población infantil.

Acerca del segundo objetivo específico

Los resultados de la investigación reflejan el desarrollo y fortalecimiento de diversas competencias emocionales en los estudiantes de LN que participaron en la PEEE “Sabores”. De las competencias analizadas, se ha evidenciado un fortalecimiento generalizado en áreas clave como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y la competencia para la vida y el bienestar. A continuación, se presentan las conclusiones de cada una de ellas.

*En relación a las competencias de **conciencia emocional***, los estudiantes que participaron presentan un buen nivel de autoconocimiento emocional. La mayoría de los participantes manifestó una alta capacidad para identificar y describir sus emociones, lo que sugiere que los estudiantes son competentes en el reconocimiento y designación de sus propias emociones, esto permite tomar decisiones más informadas y gestionar mejor sus respuestas emocionales.

En cuanto a la capacidad para comprender las emociones ajenas, los estudiantes demostraron una adecuada habilidad empática, no encontrándose dificultades significativas para percibir las emociones de los demás. Asimismo, la mayoría expresó estar de acuerdo con las afirmaciones relativas a la habilidad de ponerse en el lugar del otro y notar el estado de ánimo de los demás, lo que sugiere una disposición y competencia notable en la empatía.

Los testimonios de los estudiantes evidencian un crecimiento en su conciencia emocional a lo largo de la PEEE, manifestando una mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender cómo sus emociones influyen en sus relaciones interpersonales. Se observa que el reconocimiento de sus propios estados emocionales les ha permitido enfrentar desafíos con una actitud más positiva y un mayor control emocional en situaciones intensas.

Desde la perspectiva docente, se destaca cómo la práctica los ha llevado a desarrollar empatía, particularmente en la planificación de actividades, donde consideraban los intereses y emociones de los niños. Además, se resalta el impacto del trabajo en equipo como un espacio de aprendizaje clave para negociar diferentes puntos de vista y construir acuerdos, lo que refuerza el ejercicio de la conciencia emocional en un contexto colaborativo.

*En relación a la competencia de **regulación emocional***, se destaca que los estudiantes logran regular la impulsividad ante la rabia y manejan adecuadamente sus emociones en situaciones de conflicto. Sin embargo, no sucede lo mismo con la regulación en la impulsividad de otras emociones fuertes, no hay un manejo apropiado de las emociones

para lograr por ejemplo, buen humor a pesar de los acontecimientos. Asimismo, la espera por determinados objetivos y metas suele estar acompañada de ansiedad, lo que indica una oposición entre esta emoción y la paciencia.

En las voces de los estudiantes se revela cómo la experiencia en la PEEE ha sido clave para el manejo de la ansiedad, la paciencia y la autoaceptación. Algunos estudiantes expresan claramente cómo la ansiedad inicial ante actividades o exposiciones es superada gradualmente a medida que se va desarrollando la interacción, mientras que otros reconocen áreas de mejora en cuanto a la paciencia y valoran los logros alcanzados en el proceso.

En cuanto a las percepciones de los docentes, se observa una evolución en la regulación emocional de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. La observación de los docentes refleja el cambio progresivo en la confianza de los estudiantes, quienes al principio se muestran más reservados y con temor a cometer errores, pero con el tiempo se van soltando, ganando confianza y aprendiendo a manejar las emociones a través de la práctica y la interacción.

*En relación a la competencia de **autonomía emocional***, los estudiantes que participaron en la PEEE "Sabores" presentan un buen nivel de autonomía emocional, evidenciado en su actitud positiva ante la vida y en la percepción de que sus acciones pueden generar cambios en su entorno. Se observó una adecuada autoeficacia en los estudiantes manifestando creer que sus acciones pueden cambiar su realidad y se sienten capaces de resolver problemas y alcanzar objetivos.

Con respecto a la autoestima, se observó que algunos estudiantes presentan cierta sensibilidad ante la crítica y la tendencia a desanimarse cuando algo no sale como esperan. Además, un grupo manifestó altos niveles de preocupación ante errores cometidos. Esto sugiere que aunque cuentan con recursos personales para afrontar los desafíos, pueden beneficiarse de estrategias que refuercen su confianza y resiliencia. En este sentido, se destaca la importancia de la labor docente para brindar reconocimiento a sus esfuerzos y logros, como parte de su desarrollo emocional y profesional.

Los estudiantes reflejan su capacidad para adaptarse y manejar situaciones imprevistas durante las actividades. A pesar de la dificultad que implica aceptar correcciones o cambios en sus planes, reconocen el valor del feedback constructivo como una oportunidad para mejorar. El acompañamiento de los docentes fortalece su confianza,

permitiéndoles asumir roles de liderazgo y creer en sus habilidades, lo que contribuye al desarrollo de su autonomía emocional.

*En relación a las **competencias sociales***, los estudiantes de LN muestran una actitud respetuosa hacia las diferencias individuales y grupales, lo que refleja una alta valoración de la diversidad.

Se destaca una adecuada capacidad comunicativa, ya que la mayoría de los estudiantes expresó facilidad para hablar en público y mantener conversaciones con personas poco conocidas, rechazando las afirmaciones que indican dificultades en estas áreas. En cuanto a la escucha activa, los estudiantes también mostraron ser receptivos. Sin embargo, se observó una mayor variabilidad en las respuestas cuando se trató de cuestiones como la defensa de opiniones y la percepción de ser comprendido por los demás, lo que sugiere que algunos estudiantes aún experimentan dificultades en estas áreas. En general se percibe una competencia sólida para establecer relaciones interpersonales saludables y asertivas.

Las experiencias compartidas por los estudiantes reflejan un crecimiento significativo en sus habilidades sociales, especialmente en lo que respecta a la capacidad para generar comunicación con personas de diferentes contextos y realidades. Las voces de los estudiantes destacan cómo la interacción y el entendimiento de las experiencias ajenas enriquecieron su capacidad para escuchar y relacionarse con los demás. Esta misma capacidad de interacción se ve fortalecida por el acompañamiento de los docentes, quienes jugaron un rol clave en la mejora de la confianza de los estudiantes al enfrentar situaciones de comunicación desafiante, como las exposiciones en público. La superación del miedo y la vergüenza, así como el aumento de la seguridad personal, son aspectos destacados tanto en los relatos de los estudiantes como en las observaciones de los docentes, mostrando un progreso notable en la competencia social a lo largo de la PEEE.

*En relación a la **competencia para la vida y el bienestar***, los estudiantes mostraron una alta capacidad para generar bienestar subjetivo y manejar situaciones cotidianas con una actitud positiva. La mayoría de los participantes demostró ser proactiva en la búsqueda de actividades que mejoren su estado de ánimo, como se refleja en su acuerdo con la afirmación sobre la realización de actividades agradables en momentos de bajo ánimo. Asimismo, los estudiantes presentaron una notable capacidad para tomar decisiones y resolver conflictos, sin sentirse bloqueados por estos, lo que resalta su habilidad para enfrentar situaciones desafiantes.

Se destaca la habilidad de los estudiantes para identificar problemas y buscar soluciones mediante la recolección de información y el pedido de ayuda, lo que subraya una actitud proactiva y asertiva frente a los desafíos. Se observó que en ciertos aspectos, como el manejo de la ansiedad ante tareas difíciles y la adaptación a los cambios, presentaron niveles de incomodidad y variabilidad en las respuestas, lo que indica que aún existen áreas para fortalecer el manejo de la incertidumbre y los miedos asociados a situaciones complejas.

Los estudiantes evidenciaron solidez en la gestión de su bienestar y en la toma de decisiones, pero las emociones relacionadas con el estrés y el cambio son aspectos que podrían beneficiarse de mayor atención y desarrollo.

En sus relatos manifestaron haber logrado un importante crecimiento en su capacidad para adaptarse a situaciones inesperadas y tomar decisiones rápidas en momentos de incertidumbre. En sus testimonios, se destaca cómo enfrentaron la necesidad de ajustar sus planes y resolvieron problemas en tiempo real, lo que inicialmente generaba ansiedad, pero con el tiempo los hizo sentirse más seguros y capaces. Esta experiencia también les permitió descubrir nuevas áreas de aprendizaje, como la investigación en proyectos, entre ellos la huerta escolar, lo que favoreció su desarrollo personal y profesional.

En esa misma línea, los docentes destacan la evolución de los estudiantes en cuanto a la identificación de sus fortalezas y el uso adecuado de los recursos disponibles para alcanzar sus objetivos. Se resalta también la capacidad de los estudiantes para pedir apoyo cuando lo necesitan, lo cual refleja su crecimiento en habilidades para la vida. En conjunto, estas voces dan cuenta de cómo la participación en la PEEE favoreció el desarrollo de competencias clave para afrontar desafíos de manera efectiva y con confianza.

Acerca del tercer objetivo específico

En relación al uso y/o elaboración de los materiales didácticos, los resultados evidenciaron que los estudiantes de la PEEE han trabajado con materiales didácticos desde diversas perspectivas: algunos utilizaron recursos previamente elaborados, otros diseñaron sus propios materiales y un grupo combinó ambas estrategias.

El uso de materiales ya contruidos facilitó la optimización del tiempo y permitió adaptar estrategias didácticas a las necesidades del grupo destinatario, generando confianza en los estudiantes al emplear herramientas con efectividad comprobada. Sin embargo, la

construcción de materiales propios fue valorada por su capacidad de estimular la creatividad, otorgar mayor autonomía en la enseñanza y permitir una expresión más auténtica en la interacción con la comunidad educativa.

Quienes combinaron ambas opciones destacaron cómo la creatividad se manifiesta tanto en la reconfiguración de recursos preexistentes como en la elaboración de nuevos, permitiendo mayor flexibilidad en la enseñanza.

En todos los casos, la experiencia con los recursos didácticos fortaleció competencias emocionales como la toma de decisiones, la autorregulación y la resolución de problemas, reafirmando el impacto positivo de la PEEE en el desarrollo integral de los estudiantes.

En relación a la comodidad en el uso de los materiales didácticos seleccionados, los participantes manifestaron marcada preferencia por materiales didácticos que integran el aprendizaje con la interacción activa y el entretenimiento. Los juegos lúdicos fueron los más valorados, destacándose por su capacidad de fomentar la participación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, lo que potencia tanto el aprendizaje como el desarrollo de competencias emocionales y sociales. En segundo lugar, los folletos con contenido y recetas saludables demostraron ser herramientas eficaces para transmitir información clara y aplicable, facilitando la conexión entre teoría y práctica en educación nutricional. Finalmente, los espacios Kermese ofrecieron un entorno dinámico y participativo, permitiendo a los estudiantes aplicar estrategias educativas en un contexto experiencial que favorece el aprendizaje significativo. Estos hallazgos subrayan la importancia de metodologías didácticas que combinen conocimiento teórico con experiencias prácticas y participativas.

En relación a la experiencia en la participación de la PEEE y el uso de materiales didácticos, las reflexiones de los estudiantes sobre su participación evidencian un impacto significativo en su desarrollo personal y profesional. La experiencia les permitió aplicar conocimientos en contextos reales, favoreciendo la adquisición y fortalecimiento de competencias clave como la comunicación efectiva, la capacidad de adaptación y la empatía. Asimismo, resaltan la importancia de la interacción social y el aprendizaje experiencial como estrategias que facilitaron la transmisión de conocimientos en educación nutricional de manera accesible y contextualizada.

Del mismo modo, los testimonios de los participantes ponen de manifiesto cómo las actividades desarrolladas en el marco de la PEEE promovieron el desarrollo de

competencias tanto académicas como emocionales, optimizando sus habilidades de comunicación, resolución de problemas y trabajo colaborativo.

En términos generales, la participación en la PEEE fue percibida como una experiencia enriquecedora, que no solo contribuyó a la formación académica de los estudiantes, sino que también incidió en su crecimiento personal. Este proceso de aprendizaje experiencial los preparó para afrontar los desafíos del ejercicio profesional desde una perspectiva integral y con una mayor sensibilidad hacia las realidades sociales en las que sin dudas deberán intervenir.

En este sentido, se reafirma el valor de los proyectos de extensión universitaria en la formación de profesionales con un alto compromiso social, capaces de articular saberes disciplinares con las necesidades de la comunidad y de aplicar sus conocimientos de manera pertinente y significativa.

A modo de reflexiones y perspectivas futuras

El presente estudio evidencia la importancia de la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, extensión e investigación, en la formación universitaria, destacando la relevancia de las Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE).

El desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes universitarios, a través de propuestas como las PEEE, es crucial para preparar a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos de la vida académica, profesional y personal; no solo la inteligencia cognitiva, sino también la inteligencia emocional, son fundamentales para el éxito en el ámbito educativo y profesional.

A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado que las competencias emocionales están relacionadas con un desempeño académico óptimo y con un mayor bienestar personal y social. La educación emocional tiene el potencial de transformar la calidad de vida de los estudiantes, al permitirles gestionar sus emociones, tomar decisiones informadas y desarrollar habilidades sociales necesarias para interactuar de manera efectiva en diversos contextos. Como sostiene Bisquerra (2013), es esencial que los sistemas educativos incorporen el desarrollo de estas competencias con la finalidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de la vida diaria.

Este estudio subraya la necesidad urgente de que las universidades adapten sus programas académicos a los nuevos tiempos, integrando de manera transversal las

competencias emocionales en sus currículos. A través de esta integración, se busca tanto mejorar el desempeño académico, como contribuir a la formación integral de los estudiantes, favoreciendo su crecimiento humano desde un enfoque participativo. Las PEEE se revelan como un canal poderoso para fortalecer las competencias emocionales, tanto en los estudiantes universitarios como en los miembros de la comunidad educativa, promoviendo una educación más inclusiva y consciente.

Por consiguiente, resulta imprescindible que los docentes adapten sus metodologías y actividades pedagógicas para fomentar estas habilidades. Como señalan diversos autores a lo largo de la presente investigación, el verdadero aprendizaje emocional se logra cuando los estudiantes comprenden, sienten y aplican lo aprendido en su vida cotidiana. Este enfoque, lejos de ser accesorio, es fundamental para la construcción de individuos plenos, preparados para enfrentar los retos del mundo actual, donde el analfabetismo emocional se manifiesta en múltiples formas de conflicto y malestar.

La práctica de "Sabores: Nutrikiosco Viajero" ha puesto de manifiesto el rol fundamental de la extensión universitaria como una herramienta transformadora, capaz de conectar la educación académica con las necesidades reales de las comunidades, favoreciendo el aprendizaje cognitivo y el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Las PEEE, al estar basadas en el aprendizaje experiencial, proporcionan el espacio adecuado para que los estudiantes desarrollen habilidades emocionales como la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, aspectos clave para un desempeño académico y profesional óptimo.

El trabajo de los docentes en este tipo de proyectos es invaluable, ya que no solo propicia la profundización y cogestión en la construcción de conocimiento, sino que su labor también implica la tarea de acompañar el crecimiento emocional de los estudiantes. Los docentes juegan un papel clave en la creación de entornos seguros y estimulantes donde las competencias emocionales puedan ser identificadas, desarrolladas y evaluadas, contribuyendo así al bienestar integral de los estudiantes.

La importancia de la educación experiencial es cada vez más reconocida en el contexto universitario, ya que permite a los estudiantes vivir el aprendizaje de manera significativa y aplicada, promoviendo su desarrollo tanto profesional como personal. Este enfoque ofrece una oportunidad única para que los futuros profesionales se formen en áreas específicas de conocimiento, como seres humanos capaces de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y empatía.

Los hallazgos de esta investigación subrayan la necesidad urgente de continuar promoviendo y fortaleciendo las competencias emocionales dentro del currículo universitario, creando un espacio para que los estudiantes puedan crecer en su dimensión emocional y social, y así estar mejor preparados para los retos del mundo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Andrián, M., Boimvaser, N., Dezar, G., Gigliotti, V., & Sedlacek, N. (2023). Extensión y entornos saludables: relatos de experiencias desde los estudiantes. *Revista EXT*, (16).
- Avarese, L., Capovilla, C., Boimvaser, N. y Ravelli, S. (2021). *Extensión universitaria y educación alimentaria nutricional en el nivel inicial: Hilos que tejen y construyen redes*. *Revista Universidad en Diálogo*, 11(1), 157-178.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/16146/23253>
- Benavides, M., & Gomez-Repeto, C. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1).
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Bennasar-García, M., Guerrero, J., & Zambrano-Leal, N. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), e11267. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82.
- Boffelli, M., Sordo, S., & Stepanic, E. (2022). Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL. En M. Boffelli & S. Sordo (Comps.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender (Vol. 3, Cap. 2, pp. 25-37)*. Universidad Nacional del Litoral.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/xmlui/bitstream/handle/11185/6601/Integraci%C3%B3n%20docencia%20y%20extensi%C3%B3n%203.pdf#page=25>
- Boffelli, M., & Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 6, 16-23.

- Calderón, M., & Palumbo, G. (s.f.). Educación superior: estudiar y trabajar. *IV Pre Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo*. ITP-UNCuyo. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/10168/cuadernillo-con-ponencias-1-170-206.pdf
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* (pp. 11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf
- Camilloni, A. (2013). Herramientas para la educación experiencial en el currículo universitario. Notas sobre la inclusión de experiencias de aprendizaje-servicio en el currículo universitario. Seminario dictado en Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas? *Revista de Educación*, 55-76. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6/50
- Coll, C., Pozo, JI, Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). *Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula*. *Estudios Pedagógicos*, 47 (1), 219-233.
- Dezar, G. V. (2015). *Ingreso y permanencia en estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Biología y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Estudio de la cohorte 2011*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral). <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/822>
- Di Matteo, M. (2012). Aportes para pensar la formación profesional en la universidad. Ponencia en la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Universidad de Buenos Aires. http://clayss.org.ar/ingles/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIAS_COMPLETO.pdf

- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Figuerola, K., & Funes, M. C. Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universidad Católica Argentina*.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/561/1/inteligencia-emocional-empatia-rendimiento.pdf>
- Gabino Vargas Murillo. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cuadernos*, 58(1).
http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al estudio del abandono universitario. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 235-257.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/298651/214311>
- Herrero, M. A. y Tapia, M. N. (2012). Actas de la II Jornada de Investigadores en Aprendizaje-Servicio. *CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*.
- Kane, M. (1992). The assessment of clinical competence. *Evaluation and the Health Professions*, 15(2), 163-182.
- Lagos, S. M. N., López-López, V., Hess, C., Vicuña R., J. J. y Jaramillo Restrepo, S. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).
<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Valdez, M. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional*. Universidad Tecnológica del Usumacinta.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e053.pdf>
- Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión: Conceptualización y dimensiones de la extensión. En *Integración, docencia y extensión* (pp. 83-91). Ediciones UNL.
- Menéndez, G., et al. (2013). *Integración, docencia y extensión: Otra forma de enseñar y de aprender* (1.^a ed.). Universidad Nacional del Litoral.

<https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2019/02/I.-Integracion-docencia-y-extension.pdf>

Menéndez, G. (s.f.). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria*. Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral.

Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial: Una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 6, 96-103. Universidad Nacional del Litoral.

Ministerio de Educación Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias. (2020-2021). *Síntesis de información universitaria 2020-2021*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Ediciones La Llave.

Ozuna, L. I. (2021). *Universitarios trabajadores y rendimiento académico: Un análisis de su relación*. Universidad Nacional de Pilar. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1569/2190?utm_source=chatgpt.com

Padrón Nápoles, C. (2009). *Desarrollo de materiales didácticos desde una perspectiva basada en modelos*. (Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid). <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/f7428922-95ed-434d-b007-740f743fec89/content>

Pérez Escoda, N., et al. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.

Pérez-Gómez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. En J. Gimeno-Sacristán y A. I. Pérez-Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (p. 117). Morata.

Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria para la Formación del Profesorado*, 68(24.4), 37-60.

- Rafaghelli, M. (2016). Las prácticas de extensión en educación experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E*, 6, 6-13.
- 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
- Ramírez, R. y Sanabria, J. (2022). *Asociación entre el consumo de calcio, estilo de vida y nivel de conocimiento acerca de la osteoporosis en estudiantes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL en el año 2021* [Tesis de grado, Universidad Nacional del Litoral]. Biblioteca UNL. <http://www.bibliotecas.unl.edu.ar/vufind/Record/329363.19.f>.
- 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. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 12(enero-junio), 1-4. Universidad Nacional del Litoral. <https://www.redalyc.org/pdf/5641/564172819014.pdf>
- Rivera, E. (2020). Empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Educare*, 24(2). UPEL-IPB, Barquisimeto, Edo. Lara, Venezuela.
- Rodríguez, JC. y Martínez, JA (2021). Procedimiento metodológico para desarrollar la autonomía emocional en estudiantes universitarios. *Mendive. Revista de Educación*, 19(3), 848-861. Recuperado de [<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/243>]
- Ronny, A., et al. (2024). La filosofía de la educación en el aprendizaje experiencial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1). https://www.researchgate.net/publication/379166721_La_Filosofia_de_la_Educacion_en_el_Aprendizaje_Experiencial.
- Ravelli, S., Panicia, A., & Figueroa, É. (2016). *Desafíos de la educación alimentaria nutricional: construcción de espacios y vínculos en el nivel inicial*. Revista de Extensión Universitaria +E, (6), 256-263. Universidad Nacional del Litoral. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564172835032>
- Reichert, E. (2011). *Infancia, la edad sagrada: Años sensibles en que nacen las virtudes y los vicios humanos*. Ediciones La Llave.

- Sedlacek, NM, Ortigoza, L. y Dezar, G. (2024). El taller educativo participativo en educación alimentaria nutricional: Los aprendizajes percibidos por los estudiantes universitarios. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 14 (21), e0011. <https://doi.org/10.14409/extension.2024.21.Jul-Dic.e0011>
- Salgado, YS (2017). *Conocimiento e importancia otorgada sobre nutrición vegetariana en estudiantes de 4.º año y egresados de la carrera Lic. Nutrición de la Universidad ISALUD, en el período marzo-octubre del 2017: Estudio observacional transversal* [Tesis de licenciatura, Universidad ISALUD]. Repositorio institucional. <http://repositorio.isalud.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/1/216/TFN613.262%20Sa33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salguero, JM, Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 4 (2), 143-152. <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84>
- Tapia, MN (2019). *Aprendizaje y servicio solidario*. Editorial CCS.
- Tejero González, J. M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content>
- Toole, J., y Toole, P. (1995). La reflexión como herramienta para convertir las experiencias de servicio en experiencias de aprendizaje. En *Aprendizaje de servicio* (pp. 47-59). Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular (ASCD).
- Torres Pérez, Y. (2021). Procedimiento metodológico para desarrollar la autonomía emocional en estudiantes universitarios. *Mendive, Revista de Educación*, 19(2), 848-861. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2435>.
- Trigoso Rubio, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: Variables psicológicas y educativas* (Tesis doctoral, Universidad de León). https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF

Universidad Nacional del Litoral. (2007). Resolución del Consejo Superior N° 27420 del 2007: Incorporar las prácticas de extensión al currículo universitario en todas las carreras de grado de la UNL. *Universidad Nacional del Litoral*. www.unl.edu.ar/extension/categorias/docencia-investigacion-extension/practicas-educacion-experimental

Wechsler, D. (2012). *Pensar con imágenes: Un ejercicio curatorial con la colección del Banco Ciudad* (1ª ed.). Fundación OSDE.



ANEXOS

Anexo 1: El plan de estudio.

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.: +45 (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 hexil) 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 músculo 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.

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.

Anexo N° 2: Cuestionario Google Drive: Cuestionario: Sección 1: perfil de estudiante – Sección 2: participación en proyectos de extensión – Sección 3: escala de likert desarrollo emocional en adultos – Sección 4: Refiere a materiales didácticos construidos y/o aplicados en la PEEE.



SECCIÓN 1: perfil del estudiante universitario que participó de la PEEE: “Sabores”

Correo electrónico: _____

Nombre y Apellido: _____

Edad: _____

Género:

- mujer
- varón
- otro

Lugar de procedencia: _____

¿Trabajas?:

- No
- Sí, más de 30 hs semanales
- Sí, entre 10 y 30 hs semanales
- Sí, menos de 10 hs semanales

Año de ingreso a la carrera: _____

Año académico en el cual te encuentras en este momento: _____

SECCIÓN 2: Antes de tu participación en la PEEE "Sabores Nutrikiosco Viajero"...

¿Conocías sobre las Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE)? ¿Conocías sobre las Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE)?

- Si

- No

¿Has participado o estas participando en algún Proyecto de Extensión? PEIS – PEEE – AET

- Si
- No

Si la respuesta es SÍ

Describir en las siguientes consignas los proyectos y/o práctica en la que hayas participando. Incluir el "Sabores: Nutrikiosco Viajero" como proyecto N° 1, y complete cada sección por cada proyecto y/o práctica realizada. (Espacios para escribir hasta 4 proyectos previos)

Nombre del proyecto N° 1:_____

Asignatura en la que se enmarcó el proyecto/práctica: _____

Duración de tú participación (marque según corresponda)

- un cuatrimestre
- un año
- 2 años
- > a 2 años

Carácter de la práctica (marque según corresponda)

- Obligatoria
- Voluntaria

Según tu participación (marque según corresponda)

- Puntual (una sola intervención)
- Esporádica (2 o 3 intervenciones)
- Constante (Todo el proceso)

Con respecto a la PEEE: Sabores Nutrikiosco Viajero: ¿Cómo te sentiste con esta experiencias?:

SECCIÓN 3: Según las competencias adquiridas durante la/s PEEE

A continuación se describen una serie de consignas correspondientes a las capacidades emocionales a saber: : regulación emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar. Cuestionario adaptado de Bisquerra Alzina, R 2003.

CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL DE ADULTOS (QDE-A)

Escala de Likert que otorga 11 opciones en un continuum donde 0 (cero) significa totalmente en desacuerdo y 10 (diez) totalmente de acuerdo (Marque con una cruz).

Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.

[illegible]

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

A menudo cuando alguien me habla estoy pensando en lo que diré yo enseguida.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo

Me desanimo cuando algo me sale mal.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Noto si los otros están de mal o buen humor.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Conozco bien mis emociones.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A menudo me dejo llevar por la rabia y actuó bruscamente.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Puedo describir fácilmente mis sentimientos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: magnifico!, lo he conseguido!, he sido capaz de... etc.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Tengo muchos amigos.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Puedo hacer amigos con facilidad.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN 4: En relación a Material didáctico

Las siguientes consignas refieren al uso de los materiales didácticos que se emplearon durante la PEEE, "Sabores: Nutrikiosco Viajero"

Con respecto al material didáctico: (marque lo/s que corresponda)

- Elaboraste tu propio material didáctico
- Utilizaste materiales ya contruidos

¿Con que material didáctico te sentiste más cómodo/a a la hora de implementarlos? (marque con una X)

- Folletos (contenidos y recetas saludables)
- Rotafolio
- Afiches



- Cuento
- Juegos ludicos
- Teatro/titere
- Espacio Kermess

¿Cómo fue tu experiencia en relación al material elaborado/utilizado?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Desde el siguiente link se podrá acceder al cuestionario de Google:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd1a3yzMa6djUms-DL9Dr-drZ2Dp_CEC7A0_Y7OEXKNmFwlvA/viewform

Anexo N° 3: Ejemplo de Diario de Campo de una de las Participantes**Ejemplo de una actividad. Diario de Campo de una de las Participantes**

Este espacio es libre para que comentes sobre la actividad del día de hoy, es importante que incluyas como te sentiste, que te gustó más hacer y si hay algo que consideres que podrías hacer diferente la próxima actividad.

Fecha: 17 de septiembre de 2019

Nombre: (Nombre del participante)

Actividad: Taller práctico “Sabores Nutrikiosco Viajero” Huerta escolar.

Hoy vengo muy feliz a participar, la vez anterior no pude estar porque estuve en mi pueblo y se me hace difícil llegar a todas las instancias. Pero hoy estoy aquí y estoy muy emocionada de poder sumarme nuevamente al proyecto.

Durante la actividad, aprendí de temas que no había visto hasta ahora. La escuela estaba en un proyecto de huerta y me puse a investigar para aportar ahí, y fue increíble. Me gustó la experiencia. Me sorprendió lo interesante que es todo lo relacionado con las huertas escolares. Fue increíble lo mucho que descubrí y cómo puede aplicar algunos de esos conocimientos aquí.

Una de las cosas que más me gustó fue trabajar principalmente con los niños, me resulta práctico y divertido hacer juegos para aprender entre todos. Ver cómo se emocionan y participan hace que todo valga la pena. Además, me siento muy cómoda enseñándoles de una manera que es dinámica y entretenida para ellos.

Hoy me voy muy contenta porque siento que no solo aprendí algo nuevo, sino que también pude compartirlo y hacer que otros se entusiasmen con la actividad. Espero poder seguir participando y creciendo con este proyecto.

Anexo N° 4: Entrevista semiestructurada a Docentes de la PEEE:**Entrevista semiestructurada a Docentes del equipo extensionista de la PEEE: Sabores Nutrikiosco Viajero**

Fecha:
Nombre:
Docente de la asignatura:

***Objetivo:** Explorar cómo los docentes perciben el impacto de la PEEE en el fortalecimiento de las capacidades emocionales de los estudiantes universitarios a través de la práctica y la creación de recursos didácticos.*

Introducción

Te agradezco mucho por el tiempo y disposición para participar en esta entrevista.

Te comento, el objetivo de esta investigación es analizar las **competencias emocionales** que los estudiantes de **Licenciatura en Nutrición** desarrollan y fortalecen durante su participación en la **Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE): Sabores Nutrikiosco Viajero**.

En este estudio, nos centramos en las competencias emocionales definidas por Bisquerra (2000), clasificadas en cinco dimensiones principales:

Conciencia emocional: La capacidad de reconocer y comprender las propias emociones.

Regulación emocional: La habilidad para gestionar las emociones de manera efectiva.

Competencias sociales Las habilidades para interactuar de manera adecuada con los demás, incluyendo la empatía y las habilidades de comunicación. **Autonomía emocional:** La capacidad para tomar decisiones emocionales de manera independiente. **Competencias para la vida y el bienestar:** Habilidades relacionadas con la resiliencia, el bienestar emocional y la gestión de desafíos.

A través de esta entrevista, buscamos conocer tu visión sobre cómo la PEEE impacta en el desarrollo emocional de los estudiantes, así cómo la creación de recursos didácticos contribuye a este proceso.

La entrevista será informal, y sus respuestas serán tratadas de forma confidencial, usándose únicamente con fines investigativos.

Percepción General sobre la PEEE y el Estudiante Universitario

1. ¿Cómo describirías el impacto de la PEEE en los estudiantes/voluntarios que participaron en dicha práctica?

Fortalecimiento de Capacidades Emocionales

2. Desde tu experiencia, ¿de qué manera la participación en la PEEE contribuye al desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes?
3. ¿Cómo te parece que desde tu rol docente, partícipe de la PEEE, potencias las capacidades emocionales de los participantes?
4. ¿Puedes identificar algún momento específico en que hayas notado un cambio o crecimiento en estos aspectos?

La Creación de Recursos Didácticos

3. ¿Qué rol crees que tiene la creación de recursos didácticos en el desarrollo emocional de los estudiantes? ¿Cómo influye este proceso en su autoconfianza, organización o habilidades de comunicación, por ejemplo?
4. ¿Crees relación entre la construcción de estos recursos y el fortalecimiento de sus habilidades para trabajar en equipo o gestionar situaciones emocionales durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Reflexión y Cierre:

5. Si consideras que tienes algún comentario de valor para el desarrollo de la investigación. Te escucho.

Mediante el siguiente enlace podrás acceder a los audios correspondientes a las entrevistas de las docentes involucradas en la práctica.

https://drive.google.com/drive/folders/1KVkR2nKI5ggjIF2crEw0tqoOociFHnaT?usp=drive_link