



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

Tesis Maestría en Docencia Universitaria



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Autoevaluación de competencias profesionales, expectativas y experiencias, de los/as estudiantes de Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Lic. Altamirano Romina Ayelén
(altamiraromi@hotmail.com) FBCB-UNL

Teléfono: 342-6309327

Directora: Dra. Ravelli Sandra Daniela
(sravelli@gmail.com)

Teléfono: 342- 4688840

Agradecimientos

A mi familia y a mi novio, por su incondicional apoyo, contención y confianza en cada meta que me propongo. Gracias por estar siempre a mi lado, brindándome fuerza y motivación en los momentos más difíciles.

A mis compañeras y amigas de trabajo, con quienes formamos un gran equipo. Gracias por su constante motivación, por estar siempre al pie del cañón y por brindarme su apoyo incondicional. Siempre estuvieron dispuestas a ayudarme en todo lo que necesité, y eso hizo que este proceso fuera mucho más llevadero.

A mi directora, la Dra. Sandra Ravelli, por su acompañamiento en este arduo trabajo, por su ayuda, tiempo, disposición y compromiso, que fueron fundamentales para alcanzar este logro. A la Universidad Nacional del Litoral, por abrirme sus puertas, primero en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, donde me formé como Licenciada en Nutrición, y luego por darme la posibilidad de desempeñarme como docente en la misma casa de estudios. Gracias por brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente y de aportar al desarrollo académico de la institución.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, por permitirme formarme en la Maestría en Docencia Universitaria, un proceso que me ha enriquecido profundamente, tanto en conocimientos como en la práctica docente, dándome herramientas esenciales para mi labor educativa.

A los docentes de la Maestría en Docencia Universitaria, por compartir sus valiosos conocimientos y por su dedicación, que ampliaron mis perspectivas y fortalecieron mi labor docente.

Finalmente, a mis compañeros y compañeras de la maestría, por ser un gran apoyo y contención durante este arduo camino. Su compañía hizo más llevadero este desafío.



Dedicatoria

A mí misma,

Por cada barrera que me animé a enfrentar, por cada momento de frustración, enojo y angustia que me enseñó a resignificar lo vivido y a ser resiliente ante las adversidades. Por las veces que quise renunciar y, aun así, encontré la fuerza para levantarme y seguir. Por el compromiso con ese sueño que un día me tracé y me prometí cumplir. Porque este logro es el resultado de mi esfuerzo, mi esmero y mi determinación.

Querida yo, ¿qué tal te va?
Sé que no todo está tan bien
Pero 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
Querida yo
Tranquila y deja de tratar de impresionar
Lo que tienes dentro tuyo es suficiente
Y la luz está tratando de pasar
Y solo puede cuando tú eres transparente
Y gracias porque nunca te rendiste
Porque si hoy soy lo que soy
Es gracias a lo que fuiste
Y no desespere
Que Dios oye tus oraciones
Si tarda, él tendrá sus razones
Sigue por dónde vienes

RESUMEN

La Práctica Profesional (PP) representa el tramo final de la carrera universitaria, donde se articulan la formación académica con el ejercicio profesional a través de actividades y experiencias formativas. Estas instancias permiten a los estudiantes integrar saberes, habilidades y vivencias en un entorno laboral real.

En este contexto, las expectativas y experiencias de los/as estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Nutrición adquieren un rol central. A través de métodos de autoevaluación, los/as estudiantes reflexionan sobre sus competencias profesionales, favoreciendo el desarrollo de una autocrítica constructiva esencial para su vida profesional.

La muestra de la presente investigación de corte transversal, con abordaje cuanti-cualitativo estuvo constituida por 55 estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), que realizaron su PP durante el año 2023.

Esta investigación se llevó a cabo en tres etapas, con el fin de recolectar los datos necesarios para poder responder a cada uno de los objetivos planteados.

En una primera instancia, se indagó sobre las expectativas que los/as estudiantes tenían respecto a la PP. Los datos fueron relevados a través de un Cuestionario de Google con preguntas cerradas con escala LIKERT, y abiertas. El mismo fue previamente diseñado tomando como referencia el empleado por S. D. Ravelli et al. (2022), quien realizó una investigación en relación con las expectativas y la PP en estudiantes de la LN. El citado instrumento fue enviado vía mail a los/as estudiantes previo a comenzar con su PP, en abril 2023.

Previo la validación de la Guía de Autoevaluación diseñada con anterioridad, en una segunda instancia, se envió la misma en formato de Cuestionario de Google con preguntas cerradas con escala LIKERT y abiertas al finalizar cada rotación de PP (tres en total), donde se indagó sobre las experiencias de alumnado en cada área de PP y sobre las competencias que consideraron haber desarrollado.

En una tercera instancia, se completó la recolección de datos, con la implementación de entrevistas en profundidad a actores claves (estudiantes)

Finalmente se contrastaron las expectativas iniciales y experiencias finales, donde el objetivo principal del presente estudio fue analizar el proceso de autoevaluación de competencias profesionales, junto con las expectativas y experiencias de los/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición respecto a su Práctica Profesional.

Palabras clave: Autoevaluación; Competencias; Expectativas; Experiencias; Prácticas Profesionales.



INDICE

	Página
Resumen	
C.1 INTRODUCCIÓN	1
C.1.2 OBJETIVOS	3
C.1.2.1 Objetivo General	3
C.1.2.2 Objetivos Específicos	3
C.2 ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO	4
C.2.1 ANTECEDENTES	4
C.2.2 Educación Superior en Argentina	6
C.2.3 Práctica Profesional	8
C.2.3.1 Practica Profesional: Licenciatura en	9
Nutrición	
C.2.4 Expectativas y experiencias de los/as	13
estudiantes sobre la Práctica Profesional	
C.2.5 Las competencias: bases conceptuales	15
para el desarrollo profesional	
C.2.5.1 Competencias Profesionales	16
C.2.6 Proceso de autoevaluación de	18
competencias	
C.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	21
C.3.1 Sujetos: características de la muestra y	21
unidades de observación	
C.3.2 Planificación del estudio	21
C.3.3 Instrumentos para la recolección de datos	22
C.3.3.1 Cuestionario de expectativas	22
C.3.3.2 Cuestionario de experiencias y	23
autoevaluación de competencias	
C.3.3.3 Entrevista semiestructurada	24
C.3.4 Análisis estadístico	25



C.3.5 Fiabilidad del cuestionario	26
C.4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN	27
C.4.1 Pregunta de investigación 1: ¿Cuáles son las expectativas de los alumnos de la Licenciatura en Nutrición sobre su Práctica Profesional?	28
C.4.1.1 Sobre los objetivos y la organización.	28
C.4.1.2 Sobre los roles del Licenciado en Nutrición.	29
C.4.1.3 Sobre los contenidos de la PP	32
C.4.1.3.1 Sobre los contenidos esenciales de la PP.	40
C.4.1.4 Sobre la metodología, recursos y actividades de la PP.	42
C.4.1.4.1 Estrategias didácticas.	45
C.4.1.4.1.1 Área Educación- Comunicación (AEC)	45
C.4.1.4.1.2 Área Servicio de Alimentación (ASA)	48
C.4.1.4.1.3 Área Clínica (AC)	49
C.4.1.4.1.4 Área Industria (AI)	51
C.4.1.4.1.5 Área de investigación. (AInv)	53
C.4.1.4.2 Actividades que le gustaría desarrollar al alumnado en cada área de PP.	54
C.4.1.5 Sobre la evaluación.	57
C.4.1.5.1 Sobre la evaluación de competencias.	59
C.4.2 Pregunta de investigación 2: ¿Es posible validar la guía de autoevaluación elaborada por las docentes de la Cátedra de Práctica Profesional?	63
C.4.2.1 Cuestionario final diseño pos validación.	68



C.4.3 Pregunta de investigación 3: ¿Se relacionan las expectativas iniciales con las experiencias al finalizar la Práctica Profesional?	70
C.4.3.1 Experiencia del alumnado en las diferentes áreas de PP.	71
C.4.3.1.1 Aspectos actitudinales del estudiantado en la experiencia de PP.	73
C.4.3.1.2 Aspectos organizativos del estudiantado en la experiencia de PP.	74
C.4.3.1.3 Aspectos participativos volitivos y reflexivos del estudiantado en la experiencia de PP.	74
C.4.3.2 Sobre las áreas y roles del Licenciado en Nutrición.	76
C.4.3.3 Sobre las experiencias respecto a los cambios de PP.	81
C.4.3.4 Sobre la experiencia respecto a la metodología, recursos y actividades de la PP.	85
C.4.3.4.1 Estrategias didácticas.	85
C.4.4 Pregunta de investigación 4: ¿Qué competencias surgen del proceso de autoevaluación y de las experiencias de los/las estudiantes de la Licenciatura en Nutrición?	91
C.4.4.1 Competencias que surgen de la experiencia de la PP.	91
C.4.4.1.1 Competencias genéricas evaluadas por el alumnado.	94
C.4.4.1.1.1 Competencias comunicacionales.	94
C.4.4.1.1.2 Competencias intelectuales.	95
C.4.4.1.1.3 Competencias interpersonales.	97
C.4.4.1.2 Competencias específicas evaluadas por el alumnado	99



C.4.5 Fortalezas y debilidades de la investigación	105
--	-----

C.5 CONCLUSIONES	106
------------------	-----

C.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
--------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo No 1: cuestionario de expectativas

Anexo No 2: cuestionario de experiencias y autoevaluación de competencias

Anexo No 3: Entrevista semiestructurada

Anexo No 4: Matriz Anti-imagen

Anexo No 5: Matriz de componente rotado



CAPITULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPITULO II: ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

C.1 INTRODUCCIÓN

La Práctica Profesional (PP) es una asignatura ubicada en el último año del plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición (LN) de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina. Se desarrolla en diversas áreas: Educación-Comunicación (EC), Servicio de Alimentación (SA), Clínica (C), Industria (I) e Investigación (Inv.). Esta práctica, constituye un componente esencial de la formación universitaria, cuyo propósito principal es brindarle al estudiante la oportunidad de insertarse en la realidad profesional, permitiéndole no solo familiarizarse con las situaciones a las que podría enfrentarse al egresar, sino también proponer alternativas y soluciones que mejoren el funcionamiento del contexto en el que participa (Peña et al., 2016).

En este proceso, los estudiantes experimentan un primer contacto con el ámbito laboral, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación académica. La PP se convierte, además, en una oportunidad para aplicar, contrastar y desarrollar competencias transversales, como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, entre otros, esenciales para un desempeño exitoso y una proyección profesional sólida (Cejás Martínez et al., 2019)

En Argentina, un/a LN es un/a profesional capacitado para desempeñarse en diversas áreas desde la investigación, la industria, la práctica clínica y la comunicación, abarcando también aspectos relacionados con la definición de políticas públicas. El objetivo fundamental que orienta la PP de esta carrera universitaria es mejorar la calidad de vida de las personas, promover, prevenir, proteger y recuperar la salud individual y colectiva a través de la nutrición (Chartier & Paulini, 2024).

Si bien la formación académica otorga a los/as estudiantes las herramientas para trabajar una vez recibidos/as, en éstas diversas áreas la adquisición de competencias dependen de sentimientos y vivencias del alumnado, de situaciones relacionadas con la trayectoria en la facultad y de la imagen que tiene la sociedad de él/la LN (S. D. Ravelli et al., 2021)

Es por ello que, un aspecto crucial a considerar entorno a la PP es cómo las expectativas previas del alumnado, relacionadas con sus funciones y competencias, se encuentran o se distancian de las experiencias reales que atraviesan durante las prácticas.

El estudio de Zúñiga et al. (2015) señala que los/a alumnos/as tienen gran interés en su profesión y cómo deben desempeñarse en el rol de profesional, pero en ocasiones, su aprendizaje se ve opacado por su propia inexperiencia. Además, describen que pese a la importancia que les dan a sus prácticas, los/as estudiantes no se sienten seguros/as debido a la falta de cohesión en los procesos de aprendizaje teórico-práctico (Araya Leal et al., 2018). Sin embargo, Romero-Palacios et al. (2012) indica que los aprendizajes que el/la alumno/a adquiera en la práctica serán sumados a los que ya posee teóricamente, además de la habilidad de generar nuevos conocimientos a lo largo de su desarrollo como profesional.

Tal como menciona Fernández et al. (2024), en la PP es importante la observación y reflexión como ejercicio personal y en el encuentro con otros/as, para realizar un análisis crítico de la realidad alimentaria-nutricional. La práctica se plantea como un proceso de enseñanza-aprendizaje que parte de problemáticas o situaciones que interpelan, incomodan y exigen repreguntarse y reflexionar sobre el hacer, representa para el alumnado una instancia de participación, comunicación, capacitación, desarrollo de nuevas habilidades con libertad de acción para sumar confianza y construir su identidad profesional. Conocer las fortalezas y puntos a mejorar evita una formación matricial que espera que todos/as respondan de la misma manera ante situaciones similares (Fernández et al., 2024).

La relación entre lo que los/as estudiantes esperan encontrar en su PP y lo que realmente experimentan durante este proceso revela importantes aprendizajes, pero también desafíos. En este sentido, es importante analizar las experiencias de los/as estudiantes en estos espacios, entendiéndose como aquel proceso dinámico inédito en la formación profesional, que intenta brindar al estudiante la oportunidad de desarrollar habilidades y destrezas, mediante estímulos que fortalecen o incrementan la probabilidad de seguir ejecutando acciones favorables dentro de su desempeño profesional (Gallardo & Guzmán, 2022).

En esta instancia de formación se vinculan experiencias de diferente naturaleza que invita a los/as estudiantes a ser flexibles para abrirse a la posibilidad de involucrar intereses y necesidades formativas que motiven la construcción de conocimientos, la capacidad reflexiva y el desempeño profesional, personal y ciudadano coherentes con la realidad social e institucional a la que se vinculan (Salvatierra & Otero Signorelli, 2020). Estas vivencias, a menudo inesperadas, abren la puerta a un análisis crítico por parte del alumnado, no solo sobre su preparación previa, sino también sobre las competencias adquiridas y las que deben fortalecer.

Tal como menciona López López et al. (2018), la incorporación de las competencias a la formación universitaria puede facilitar al estudiantado la aplicación de la teoría a la práctica y

un mejor desempeño profesional en el contexto laboral, lo que requiere de la adquisición de competencias y habilidades académicas, sociales e interpersonales para su funcionamiento e integración sociolaboral. Estas competencias se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario permitiendo liderar el proceso formativo (Puiggali et al., 2023).

En este sentido, la autoevaluación se presenta como una herramienta clave para reflexionar sobre su desempeño y proyectar su futuro profesional.

Por todo lo expuesto el presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de autoevaluación de competencias profesionales, las expectativas y experiencias de los/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición que realizaron su Práctica Profesional durante el año 2023.

C.1.2 OBJETIVOS

C.1.2.1 Objetivo General

Analizar el proceso de autoevaluación de competencias profesionales, las expectativas y experiencias de los/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición respecto a su Práctica Profesional.

C.1.2.2 Objetivos específicos

- Describir las expectativas de los alumnos de la Licenciatura en Nutrición sobre su Práctica Profesional.
- Validar la guía de autoevaluación elaborada por las docentes de la Cátedra de Práctica Profesional.
- Relacionar las expectativas iniciales con las experiencias al finalizar la Práctica Profesional.
- Valorar las competencias que surgen del proceso de autoevaluación y de las experiencias de los/las estudiantes de la Licenciatura en Nutrición



CAPITULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPITULO II: ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO II

ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO

A lo largo de este capítulo se contextualiza y justifica la problemática de la presente investigación de la tesis de Maestría en Docencia Universitaria.

C.2.1 ANTECEDENTES

En este apartado se tratará de aproximar antecedentes a partir de estudios similares a la presente investigación.

El trabajo presentado por S. D. Ravelli et al. (2021) como parte de la tesis doctoral de la primera nombrada tuvo como objetivo indagar acerca de las expectativas y las percepciones del alumnado, tutores y docentes universitarios de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad del Litoral, Argentina, cohorte 2017, sobre el rol del licenciado en Nutrición esperado y ejercido. En el mismo se utilizó un diseño no experimental, descriptivo, en el cual se emplearon encuestas y entrevistas semiestructuradas con un enfoque metodológico cuanti-cualitativo comparativo y longitudinal. En dicho estudio los resultados indicaron que el valor medio de las expectativas supera el de las percepciones en los tres componentes de la muestra consultada. Sin embargo, estos coinciden en que el rol mayormente percibido es el desempeñado en el área Educación, mientras que los menos señalados son los roles ejercidos en las áreas Clínica, Servicio de Alimentación, Industria e Investigación.

En la misma línea Fernández et al. (2024), en su estudio titulado “Prácticas profesionales supervisadas de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza. Discusiones y aperturas sobre el rol de licenciados/as en nutrición: entre lo esperado y lo innovador en los territorios”, presentaron la sistematización de la experiencia innovadora de las Prácticas Supervisadas Finales de Territorio (PSFT) centradas en estudiantes, con acompañamiento tutorial y prácticas reflexivas. En los resultados se evidenció que los/as estudiantes valoran la renovación del quehacer profesional, reconocimiento del contexto, trabajo en equipo, inserción en ámbitos singulares y planificación con pares.

El estudio realizado por Chan-Pavon et al. (2018) titulado “Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México)”, tuvo como objetivo identificar la satisfacción de los estudiantes de tres de los cinco programas de licenciatura de la en la realización de las prácticas profesionales. El estudio permitió inferir si sus empleadores conocen las

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

competencias de la licenciatura, con lo que se validaría a la práctica profesional como un escenario real de aprendizaje y de experiencia laboral. La investigación consistió en un estudio no experimental de diseño transversal para un grupo de estudiantes en un solo momento temporal en el marco de la asignatura de prácticas profesionales. En los resultados se destaca que la realización de las prácticas profesionales ha mejorado la vinculación entre la universidad y las empresas. Al tener escenarios reales de aprendizaje el 96% de los estudiantes manifestaron que aplicaron los conocimientos adquiridos en el salón de clases, un 84% manifestó haber adquirido nuevos conocimientos de valor curricular para su formación y las actividades que realizaron fueron de provecho para la empresa.

Por otro lado, en el estudio de Costa (2019), cuyo objetivo fue describir desde el punto de vista de los estudiantes la experiencia de realizar las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la carrera de LN de la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos, trabajó desde un abordaje cualitativo teniendo en cuenta los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967)., que intenta comprender el significado o naturaleza de la experiencia de las personas. A partir de los resultados concluye que conocer las experiencias vividas por los estudiantes durante las prácticas profesionalizantes supervisadas ofrece información invaluable que permite desde la cátedra desarrollar estrategias para potenciar aquellos factores que favorecen el proceso y que permitan alcanzar los objetivos.

C. 2.2 Educación Superior en Argentina.

Es importante para la Educación Superior (ES), a través de sus instituciones educativas, orientar su misión en la formación de sujetos integralmente desarrollados, que adquieran competencias que les permita resolver problemas, aportando intervenciones creativas e innovadoras, necesarias para la resolución de problemas sociales. A través de experiencias y vivencias significativas, los/as estudiantes universitarios/as generarán competencias profesionales de calidad que enriquecerán la misma práctica (S. D. Ravelli et al., 2021)

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

- Formar científicos profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte.
- Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la educación productiva.
- Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y sus egresados.
- Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados.

En este sentido, la ES debe profundizar el análisis del contexto en todas sus dimensiones, desde lo global hasta lo local, para formar un ciudadano del mundo capaz de adaptarse a los cambios y transformaciones, y contribuir a ellos desde su identidad, autonomía y capacidad transformadora (Castillo & Ganga Contreras, 2021). Los aprendizajes adquiridos deben visibilizarse en la solución de problemas reales, alcanzando su utilidad práctica, lo que les otorga sentido. Esta formación integral está alineada con los objetivos de la Ley de Educación Superior (LES), que buscan el desarrollo de competencias profesionales a partir de una educación que promueve el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. La cultura de aprendizaje, en la que el docente juega un rol fundamental, fomenta la capacidad de aprender, desaprender y reaprender, clave para la formación de profesionales que respondan a las demandas del contexto.

En el contexto actual la educación universitaria enfrenta grandes desafíos, derivados de los cambios sociales, económicos y sobre todo tecnológicos. Tal es el caso de la llamada “Cuarta revolución industrial”, caracterizada por el uso de tecnologías emergentes, como el internet, la realidad virtual, la robótica y la inteligencia artificial entre otras. En el “Informe Diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Latinoamérica. Perspectivas

y desafíos de futuro”, se destaca que, en términos de globalización, la transformación digital en las universidades es indispensable. A fin de favorecer la construcción de políticas públicas Bernardelli (2024) recomienda:

Promover el diseño de propuestas innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje.

La innovación pedagógica debe ser uno de los principales ejes de la transformación digital...Será fundamental considerar la pertinencia de las propuestas de acuerdo con su contexto. También se deberá considerar el aprovechamiento de los desarrollos de la industria de tecnologías educativas para prácticas, laboratorios y otras actividades formativas.

Entre ellos se destacan la necesidad de adaptar los planes de estudio a las demandas del mercado laboral, promover competencias profesionales relevantes y fomentar el aprendizaje experiencial a través de las prácticas profesionales.

El artículo “Educación universitaria en la Argentina actual”, enfatiza en mantener un equilibrio entre la tradición académica y la innovación pedagógica, destacando que la educación superior no solo debe formar profesionales técnicamente competentes, sino también ciudadanos críticos y comprometidos con los desafíos del país (Giacchino, 2023).

Un desafío importante en la ES es la internacionalización, que promueve articulaciones institucionales y la creación de redes académicas entre los formadores de nutricionistas en Latinoamérica. Estas redes fomentan el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores, lo que contribuye a fortalecer los lazos de cooperación frente a la competencia (López, 2015). Esta cooperación es clave para la resolución de problemáticas alimentarias y nutricionales tanto locales como regionales, y potencia un perfil profesional comprometido con el contexto social. De este modo, la formación en nutrición no solo se orienta a la excelencia técnica, sino también a la acción solidaria y responsable con la comunidad.

Este panorama ofrece un marco amplio para comprender el lugar que ocupa la formación de competencias profesionales, en el contexto de la ES en Argentina, especialmente en carreras vinculadas a la salud como la LN. En este sentido, el sistema universitario busca integrar conocimientos teóricos con experiencias prácticas, fomentando en los estudiantes una reflexión crítica sobre sus expectativas y experiencias en el marco de la formación profesional.

C.2.3 Práctica Profesional.

Según el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), la PP es un conjunto de estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Esta práctica es organizada por la institución educativa y están referenciadas en situaciones de trabajo, desarrollándose tanto dentro como fuera de la institución (INET, s/f). Se constituye como estrategias para vincular a los estudiantes con prácticas y ámbitos ligados al mundo del trabajo, posibilitando un acercamiento a formas de organización relacionadas con el ámbito laboral (Máquez & Buglione, 2013).

Estos espacios de práctica tienen como objetivo afianzar el perfil de formación profesional y representan una etapa influenciada por el contexto histórico y social en el que se desarrollan. Para el estudiante, estas instancias significan oportunidades de participación, comunicación, capacitación, desarrollo de nuevas habilidades, resolución de problemas y toma de decisiones. Además, proporcionan libertad de acción que permite construir confianza y, en consecuencia, su identidad profesional (Fernández et al., 2024).

Las universidades deben responder a las necesidades de la sociedad, que espera profesionales con una formación adecuada. Este compromiso transfiere una gran responsabilidad a las instituciones educativas al habilitar a los futuros egresados para intervenir en aspectos significativos de la vida de las personas (Fernández et al., 2024).

En el ámbito profesional, se establecen relaciones dinámicas entre los distintos actores sociales, lo que convierte la actuación profesional en un proceso mediado por factores sociales, económicos, ambientales y culturales. Esto exige que el profesional defina su posición mediante la construcción de criterios de análisis y juicio crítico (Abate & Lyons, 2020), centrados en lo que la persona puede decidir, crear o hacer de forma reflexiva, razonable y evaluativa (Bezanilla Albisua et al., 2018).

En este sentido, es importante considerar la reflexión sobre la experiencia profesional como un elemento fundamental en la construcción del conocimiento y como un componente clave en el desarrollo del profesionalismo. En este marco, Sandars J. (2009) define la reflexión como "un proceso metacognitivo que ocurre antes, durante y después de situaciones concretas, con el fin de desarrollar una mejor comprensión tanto de uno mismo como de la situación, de manera que los futuros encuentros con situaciones parecidas se beneficien de

los encuentros anteriores" (citado por Nolla Domenjó (2019) p. 101). Este proceso aporta conciencia y mejora continua en la práctica profesional.

En esta práctica, los estudiantes cumplen un rol orientado al mejoramiento de su autoaprendizaje. Según Rugeles Contreras et al. (2015), el autoaprendizaje se define como la capacidad que desarrolla el individuo para aprender de manera autónoma, activa y participativa, a partir de la adquisición de conocimientos y habilidades. Este aprendizaje se complementa con el desarrollo de criterios y la toma de decisiones, aspectos que forman parte de su formación profesional. Además, estas experiencias permiten al estudiante fomentar sus propios valores y consolidar su autoformación (Hermida Cazar et al., 2023).

Es en este sentido que la PP, integra al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en escenarios reales de aprendizaje, relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar, posibilitando la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional. No sólo se movilizan competencias adquiridas en universidad, sino que se aprenden nuevos conocimientos y nuevas formas de abordar los problemas a partir de situaciones reales, con frecuencia en ambientes complejos e inciertos.

De esta manera, la PP constituye un componente esencial en la formación de los futuros profesionales, integrando saberes, habilidades y valores en un contexto real. En los próximos apartados, se analizará cómo estas prácticas se materializan específicamente en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, considerando sus particularidades, desafíos y oportunidades.

C.2.3.1 Práctica Profesional: Licenciatura en Nutrición.

La Licenciatura en Nutrición (LN) tiene su origen en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) en el año 2005, sostenida en la *Resolución 167/97* del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Esta resolución, en su artículo 1°, promueve la creación de carreras de grado (Resolución Ministerial N.º 0752/2004).

El título de Licenciado/a en Nutrición contempla las siguientes competencias claves:

- Planificar y desarrollar actividades de prevención de enfermedades y de protección, recuperación y rehabilitación de la salud individual y colectiva a través de la nutrición.
- Realizar regímenes de alimentación para individuos y comunidades sanos y enfermos bajo prescripción.

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

- Llevar a cabo actividades de divulgación de conocimientos higiénicos y dietéticos relacionados con la alimentación y la nutrición.
- Asesorar en la definición de políticas y en la formulación de planes y programas de nutrición.
- Dirigir Unidades Técnicas de Alimentación y Nutrición en instituciones públicas y privadas.
- Participar en el desarrollo, conservación, utilización e higiene de alimentos.
- Integrar equipos multidisciplinarios relacionados con la promoción, protección y recuperación de la salud humana (UNL, 2005).

El plan de estudios de la LN comprende 36 asignaturas obligatorias, distribuidas en dos ciclos: uno básico, que se dicta durante los dos primeros años de la carrera, y uno superior, que corresponde a los tres años restantes, incluyendo la PP en el 5.º año.

La PP tiene como objetivo que el estudiantado, a través de la experiencia, adquiera diferentes estrategias, habilidades y destrezas para abordar en terreno los contenidos teóricos y prácticos aprendidos durante el trayecto universitario. Este espacio es clave en la formación de cualquier individuo, ya que ofrece la oportunidad de experimentar la actividad en contextos y situaciones reales, favoreciendo la construcción de su identidad profesional y su inserción en la cultura laboral (López López & Fernández Herrería, 2010).

El programa de la PP de la FBCB-UNL fue aprobado por Resolución del Consejo Directivo N.º 197/16. Sus contenidos plantean un contexto de aprendizaje único para desarrollar competencias complejas que implican planteamientos interdisciplinarios e integradores, aplicables en ámbitos profesionales (Resolución N.º 197/16).

Las competencias del/la futuro/a profesional se sustentan sobre el siguiente marco conceptual:

- El rol del licenciado/a en nutrición como agente de cambio y promotor/a de la salud en todas las áreas de inserción.
- La salud como un derecho humano y elemento de desarrollo, considerando los valores de equidad y solidaridad.
- La valoración alimentaria y nutricional como base para la promoción de hábitos saludables.

- La planificación estratégica como elemento imprescindible para la toma de decisiones.
- La integración en equipos multidisciplinarios como pilar de la atención primaria en salud (Res. N.º 197/16).

La PP es un elemento medular del currículo en la formación inicial universitaria. Desde una perspectiva ontológica, se considera un sistema social complejo que influye sobre la actuación del sujeto, quien a su vez la aprehende, la configura y la dinamiza para enfrentar al propio sistema (Delgado, 2012).

Constituye un espacio donde los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en áreas básicas y específicas de su quehacer profesional. Esta formación en salud es compleja, ya que integra aprendizajes teóricos, prácticos y vinculares. Resulta fundamental que los estudiantes logren una atención integral del paciente, preocupándose por el sujeto, sus emociones y bienestar (Araya Leal et al., 2018).

En este marco, se busca un acercamiento a la ciencia desde temas relevantes para la población, como la promoción de una alimentación sana, saludable e inocua. Esto fomenta actitudes ciudadanas de responsabilidad, reflexión y opinión crítica en el alumnado respecto a los acontecimientos cotidianos (Máquez & Buglione, 2013). La observación y reflexión, tanto personal como colectiva (con equipos interdisciplinarios y la comunidad), son esenciales para realizar un análisis crítico de la realidad alimentaria-nutricional. La práctica se plantea como un proceso de enseñanza-aprendizaje que parte de problemáticas que interpelan, exigen reflexión y promueven nuevas formas de hacer (Fernández et al., 2024).

Las PP se configuran como una dinámica formativa integral que vincula los componentes académicos e investigativos de la carrera. Integran actividades prácticas con los contenidos de las asignaturas del plan de estudios, garantizando modos de actuación profesional exitosos. Esta dinámica permite desarrollar en los estudiantes competencias básicas y específicas necesarias para transformar su entorno de actuación (Campoverde Celi et al., 2023).

Las áreas donde se realiza la PP son Educación-Comunicación (AEC), Servicio de Alimentación (ASA), Clínica (AC), Industria (AI) e Investigación (AInv). En dichas trayectorias se intentan desarrollar competencias genéricas y específicas necesarias para la formación profesional del LN, medidas y/o acompañadas por tutores/as de las instituciones y los docentes universitarios.

El AEC busca posicionar al futuro profesional de la nutrición en el rol de educador, donde la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) se constituye como una labor esencial en diversos contextos, tales como la salud comunitaria, las escuelas y los medios de comunicación (Lucarelli et al., 2017). La EAN, definida como la combinación de estrategias educativas diseñadas para facilitar la adopción voluntaria de elecciones nutricionales que promuevan un estado óptimo de salud y bienestar (Contento, 2008; citado por Espejo et al., 2022), también desempeña un papel fundamental en el área clínica. En este ámbito, aunque el enfoque principal está en el abordaje terapéutico individual mediante la valoración clínica y la planificación de estrategias nutricionales personalizadas basadas en un diagnóstico médico, la EAN constituye una herramienta indispensable para promover cambios sostenibles en los hábitos alimentarios del paciente, fortaleciendo el impacto del tratamiento nutricional.

A su vez, la LN ofrece a los profesionales un amplio abanico de oportunidades laborales y el ASA es uno de los más desafiantes ya que tiene como objetivo principal asegurar y resguardar la calidad alimentaria de las personas. En un SA, el profesional de la nutrición, se enfrenta a la tarea de seleccionar y gestionar la materia prima e inventarios, diseñar un menú que cumpla con los requerimientos nutricionales de la población asistida, como así también debe realizar un control de los costos asociados a la alimentación proporcionada (AADYND,2024). Sin embargo, el éxito de un servicio de alimentación no depende únicamente del menú que se ofrece, sino de la cohesión y el desempeño del equipo humano que trabaja diariamente para ofrecer un servicio de calidad, siendo la gestión de personas uno de los aspectos más complejos de esta labor, ya que implica liderar, motivar y resolver conflictos dentro de un equipo de trabajo.

Otras áreas idóneas para el desempeño del LN son la industria y la investigación. En las cuales el profesional desempeña un papel fundamental. En el AI, el/la profesional ayuda tanto a la población en general como a otros colegas a acceder a productos y servicios de calidad. Proporciona información y recursos basados en la evidencia, que son vitales para mejorar la calidad nutricional de los productos. Por su parte, los trabajos de investigación, desarrollo y comunicación llevados a cabo por los/as LN en la industria apoyan a la comunidad profesional con algunas de las herramientas necesarias para el manejo de una amplia gama de pacientes y usuarios de servicios. El trabajo en la industria alimentaria, además, mejora los conocimientos sobre alimentación y nutrición en las propias empresas; y en consecuencia, permite una mejor oferta de productos y servicios (AADYND,2024).

Las rotaciones por las diferentes áreas en las cuales se experimentan las vicisitudes de la práctica en una porción real (no áulica) del terreno profesional, le ofrece al futuro/a Licenciado/a en Nutrición la posibilidad de cotejar el alcance de sus capacidades poniendo

en juego los conocimientos, habilidades y destrezas que ha podido desarrollar hasta ese momento a través de los aprendizajes que le fueron significativos durante la formación de grado (Lema & Graciano, 2012).

Diversas son las experiencias educativas en las que el nutricionista se va enfrentando a lo largo de su vida profesional, ya sea directa o indirectamente, al estimular, guiar o inducir el cambio de conductas ligadas a la alimentación, que conlleven al mejoramiento de la calidad de vida y la prevención, y eso se hace desde su formación continua. Todo esto no se logra desde un sistema tradicional de enseñanza que no transforma las estructuras cognitivas e instrumentales y se centra en el discurso científico y biomédico de la nutrición. En correspondencia, “cada vez más son los profesionales y las instancias que buscan desarrollar una visión crítica, acciones transformadoras, repensar la nutrición, planear, evaluar y decidir con los afectados, transformando de esta forma los problemas alimentario - nutricionales desde su raíz” (Campoverde Celi et al., 2023).

C.2.4 Expectativas y experiencias de los/as estudiantes sobre la Práctica Profesional.

Los/as estudiantes acceden a la formación profesional con expectativas. La palabra proviene del latín *exspectātum*, entendiéndose como la posibilidad razonable de que algo suceda. Las expectativas, se caracterizan, por ser el resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación. En ese sentido, los estudiantes construyen expectativas hacia la PP y la valoran en diferentes escenarios. Durante este proceso es posible que muchos de ellos no tengan la información necesaria para evaluar con precisión si es factible o no que se logren sus expectativas, debido a que, en ocasiones, solo cuentan con lo abordado en el aula a lo largo de su carrera universitaria. Sin embargo, pueden establecer relación con información de sus pares, su propia actuación y la experiencia educativa que poseen, y con base en ello hacer pronósticos o predicciones acerca de sus planes y aspiraciones educativas (Hernández García & Padilla González, 2019).

En relación a ello, resulta importante citar a Rosenthal & Rubin (1978), considerados los precursores en el estudio de la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras. Estas influencias reciben el nombre de “efecto Pigmalión o profecía de auto cumplimiento”, definido como el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Hernández Hernández & Fernández Pérez, 2010).

En las prácticas, los/as estudiantes, tomarán contacto con la realidad y se encontrarán con ambientes que no siempre le serán favorables. Puede que se espere de ellos más seguridad

y habilidades que todavía no han adquirido. Pueden encontrarse con profesionales muy involucrados y motivados por la docencia y con otros que no respondan a sus expectativas; con quien se preocupa por actualizar sus conocimientos y compartirlos y con otros cuyo quehacer diario viene marcado por la rutina y la repetición de unas formas de trabajo basadas en la inercia. A ello se le unirá el hecho que parte de sus docentes no ejercen en la práctica y quizá no siempre pueden dar respuesta a todas sus dudas. Todo ello condicionará la satisfacción -o no- en sus prácticas, su formación y su compromiso profesional. Es por ello que, la importancia de las expectativas profesionales en la formación universitaria radica en que sirven como referentes de orientación a los estudiantes en la toma de decisiones asertivas durante el transcurso de la carrera, el egreso y la inserción laboral (Peiró Andrés, 2008).

Según Estrada et al. (2013) se debe considerar que, al inicio de la práctica al estudiante le falta experiencia y es en esta etapa donde deberá integrar todos los conocimientos contruidos a lo largo de los años de formación, lo que suele generar sensaciones encontradas, desde la ansiedad lógica de una nueva etapa que comienza, hasta sensaciones de miedo o incertidumbre relacionadas con enfrentarse a lo desconocido, la posibilidad de cometer errores o la percepción de no tener los conocimientos necesarios para resolver los problemas que se plantean, lo que se traduce en no lograr el éxito que se espera, situaciones que se revierten cuando reciben orientación de las personas que cumplen el rol de tutor o van ganando confianza que los hace sentirse capaces de enfrentar la tarea (Costa, 2019).

Pérez Peña señala con relación a las experiencias de los practicantes, que este aspecto es un proceso que permite adquirir conocimientos específicos, directos del ambiente y el hecho de tratar directamente con pacientes, en el área de salud como es el caso de la LN, puede llegar a repercutir positivamente en las prácticas manifestadas por los/as alumnos/as, ya que las mismas pueden ser tan significativas que dudosamente serían olvidadas, sino que por el contrario, son aquellas que quedarán en su memoria por el resto de su vida (Araya Leal et al., 2018).

En este sentido es valioso resaltar, que el/la alumno/a pueda apreciar lo que se conoce como aprendizaje experiencial, caracterizado por englobar experiencias relevantes directas, en escenarios reales que le permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real, aplicar y transferir significativamente el conocimiento teórico-práctico, desarrollar habilidades, manejar situaciones sociales, contribuir con su comunidad, vincular el pensamiento con la acción y así también reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas (Elichalt Gómez, 2015).

En relación a ello, existen factores que interfieren en el proceso de práctica y son los propios estudiantes quienes los identifican como facilitadores para transitar la experiencia, los cuales se desarrollan a continuación:

- Conocimientos previos de la institución y/o la comunidad donde se enmarca la PP: les permite adaptarse más rápido al lugar, a la población con la cual deberán trabajar y a las tareas que desarrollarán.
- Posibilidad de compartir la práctica con un par: se conoce como el hecho de no sentirse solos al transitar el proceso. Se observa que quienes tienen la posibilidad de compartir el espacio con otro/a compañero/a tiene un impacto positivo en su experiencia.
- Existencia de un cronograma de actividades: este permite que se puedan desarrollar cómodamente las actividades, siendo un obstáculo cuando el lugar que los/as recibe no tiene tareas claras pautadas o la planificación de las actividades que se espera que sean desarrolladas por el/la practicante.
- Explicación del rol de los/as practicantes: la transparencia en el rol y función de los/as practicantes es una necesidad no solo para ellos/as, sino que también para las otras personas con las que deben interactuar durante el desarrollo de la práctica.
- Trabajo interdisciplinario: existe una valoración positiva por parte de los/as practicantes que pudieron vivenciar un trabajo interdisciplinario en su práctica (Costa, 2019).

Lo expresado, marca como relevante considerar las expectativas y experiencias que el/la estudiante manifiesta a través de sus opiniones, para encontrar el significado de lo que el alumnado construye y reconstruye durante las prácticas; la experiencia en los diversos escenarios, así como los aprendizajes que el/la alumno/a desarrolla a partir de lo vivido.

C.2.5 Las competencias: bases conceptuales para el desarrollo profesional.

El concepto de competencias ha sido ampliamente discutido en el ámbito de la educación superior, donde ocupa un lugar central en el diseño curricular y en la formación de profesionales. Diversos autores han aportado definiciones que varían según sus enfoques teóricos, contextos de aplicación y objetivos educativos. Esta multiplicidad de perspectivas refleja la importancia del término en la formación universitaria y su vinculación con el desarrollo de habilidades necesarias para la vida profesional. A continuación, se exploran algunas definiciones y aportes sobre competencias en este contexto.

Las competencias se refieren a la concatenación de saberes no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer. Esto significa que frente a un determinado problema, quien tiene el conocimiento requerido suele ser competente para ejecutar lo aprendido, asumiendo

actitudes acordes con sus principios, valores y creencias (Hincapié Parejo & Clemenza de Araujo, 2022).

Por su parte Casanova Romero et al. (2018), proponen que las competencias, representan las capacidades, habilidades de las personas, que están en ellas y se desarrollan con ellas, de acuerdo con las necesidades e influencias del contexto, sus aspiraciones y motivaciones individuales; por lo tanto, no basta con saber o saber hacer, es necesario integrar estos saberes con las actitudes favorables para realizarlo, entendidas como la capacidad potencial que posee el individuo para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares.

Cejas Martínez et al. (2019) manifiestan que la formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando conocimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución.

En cuanto a Tobón Tobón & Jaik Dipp (2012) la definen como aquella acción de suministrar a una persona o grupo de personas, información y entrenamiento preciso para conocer-aprender a realizar y desempeñar una determinada actividad laboral. A su vez, es posible entenderla como aquellas acciones formativas que van dirigidas a la mejora del desempeño, comprendido como aquel proceso que permite la preparación de una persona para ejercer una determinada actividad o profesión, garantizando el desarrollo continuo desde la educación inicial hasta el nivel profesional (Cejas Martínez et al., 2019)

Por todo lo expuesto se puede decir que las competencias constituyen un conjunto de conocimientos cuyo propósito fundamental es el procesamiento y la aplicación de la información, habilidades que se refieren al saber hacer y a las actitudes coordinadas e integradas para lograr un real y efectivo aprendizaje.

C.2.5.1 Competencias profesionales.

Las competencias profesionales se caracterizan por implicar un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y rasgos que se complementan entre sí, de manera que el individuo debe “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser” para actuar con eficacia frente a situaciones profesionales. El término competencia, es un concepto dinámico, porque estas se desarrollan a lo largo de la trayectoria profesional, es decir que son susceptibles a cambio a lo largo del proceso (Pertegal Felices et al., 2011).

Muchos autores, organismos e instituciones emplean el término de “competencias claves” haciendo referencia a aquellas competencias genéricas (CG) que merecen un reconocimiento especial, por su destacada importancia y aplicabilidad a los diversos ámbitos de la vida (educativo, laboral, personal y social). En general la mayoría de los expertos aluden al término “básicas” para referirse al subgrupo de CG esenciales en una cultura clave para cualquier persona y trabajo especialmente porque son “básicas” para comunicarnos y seguir

aprendiendo (Pertegal Felices et al., 2011). La denominación de competencias genéricas puede adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas (Díaz Barriga, 2006).

Desde ese punto de vista, las competencias CG se refieren a las competencias transversales, transmisibles a multitud de funciones y tareas. Estas son comunes a la mayoría de profesiones y están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos (Solanes Puchol et al., 2008). Por esta razón, sirven y se emplean en todas las profesiones contribuyendo al desempeño en el campo laboral brindando elementos necesarios para desenvolverse eficazmente en el área de trabajo (Zepeda-Hurtado et al., 2017). Además, se vinculan con el desarrollo personal, ya que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico, sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica (Tejeda Díaz, 2016).

Es amplia la clasificación de CG establecidas por diferentes autores, sin embargo, en la PP de la LN, el desarrollo de competencias intelectuales, comunicacionales, interpersonales y organizacionales resultan relevantes.

Las competencias intelectuales permiten que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y valores para un desempeño efectivo en el entorno laboral y otros contextos en los que se desenvuelven (Flores Valero & Delgado Freire, 2019). El desarrollo de las habilidades intelectuales se lleva a cabo mediante el proceso de enseñanza- aprendizaje de las disciplinas, contribuyendo a que los estudiantes sean capaces de solucionar problemas que se presenten en su desempeño profesional.

Otras de las competencias son las comunicativas o comunicacionales, reconocidas como una dimensión fundamental de las competencias profesionales, y su desarrollo ha adquirido un rol central en la Educación Superior, siendo un aspecto clave en la formación de los estudiantes universitarios. Esta competencia, concebida como una estrategia dentro del proceso constructivo de la actividad profesional, está orientada a garantizar en los estudiantes un alto potencial educativo, promoviendo tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de otras competencias esenciales para la cohesión social y el desempeño eficaz en contextos dinámicos y activos (Medina Crespo & Valdés Rodríguez, 2019).

Es aquí donde se contemplan las competencias interpersonales, definidas por Stricker (1980), como la afectividad en el trato con otras personas, son esenciales para un desempeño exitoso en actividades que requieran principalmente la interacción con otros (Magaña Medina, 2022a). Estas competencias están vinculadas a habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como a la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos

y multidisciplinarios, destacando la importancia de la interacción social y la cooperación. (Solanes Puchol et al., 2008).

Es en este sentido las habilidades sociales se consideran esenciales para la vida de los estudiantes universitarios, ya que cuando ingresan a los entornos de la Educación Superior con nuevos escenarios de aprendizaje, socialización y preparación para la vida laboral, el estudiante experimenta un proceso de adaptación que requiere cambios sustanciales respecto a las metodologías de enseñanza- aprendizaje, las exigencias académicas, las relaciones interpersonales y el manejo emocional (Duche Pérez et al., 2020).

A diferencia de las competencias genéricas, las competencias específicas se definen como los atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad y deben ser definidas por la experiencia propia de los futuros egresados. Cuando se habla de competencias profesionales específicas lo que se busca a partir de las funciones típicas o rol del profesional, es identificar las competencias profesionales en términos de las acciones, contexto o condiciones de realización para llevarlas a cabo y los criterios de calidad de su ejecución, es decir, son aquellas competencias requeridas para el desempeño de una ocupación en concreto, aportando al estudiante los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de la profesión.

Hacen referencia a aquellas relacionadas con la formación disciplinar que deben adquirir los graduados y con la formación profesional que deben poseer los futuros graduados. En este sentido, la formación disciplinar se asocia con el "saber", es decir, con los conocimientos teóricos que deben adquirir los/as estudiantes en cuanto a las materias impartidas durante la carrera, mientras que la formación profesional, se vincula a las habilidades, destrezas y conocimientos prácticos que deben ser aprendidos durante la estancia universitaria (Galdeano Bienzobas & Barderas, 2010).

C.2.6 Proceso de autoevaluación de competencias.

Si se considera a la evaluación como una herramienta integral, que pondere las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje, es relevante que todos los agentes involucrados de PP participen en ella. En ese camino la autoevaluación del estudiantado puede proveer información oportuna que permita la mejora constante de su desempeño y analizar la pertinencia de las acciones educativas (Blanco, 2018).

La evaluación es entendida como un proceso articulado a las distintas experiencias de aprendizaje y, por tanto, debe ser vista como una oportunidad de aprendizaje que no se limita únicamente a las instancias de certificación o calificaciones definidas durante el semestre. La misma se puede focalizar en los contenidos, donde el alumnado puede demostrar la

aplicación de los mismos en determinadas situaciones; o bien pueden ser integradas de desempeño, las que tienen como finalidad que el estudiante demuestre las actuaciones o desempeños profesionales en contexto, integrando y movilizand o contenidos de diversa naturaleza y procedencia (R. García, 2015).

En la PP de la LN, se intenta evaluar cada trayectoria individual. Pero, además, a través del seguimiento en seminarios y jornadas de socialización en donde se comparten experiencias, y se resuelven conflictos, buscando soluciones de manera colectiva con una visión ética, crítica y reflexiva. Esto se encuentra explicitado en la Planificación académica aprobada por Resol. CD N.º 197/16.

En los últimos años, se insiste en que el/la estudiante es un actor clave en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje. En ese camino, la instancia de valoración debe comprender la propia mirada del sujeto, a través de la autoevaluación o evaluación entre compañeros. Casillas Martín (2008), afirma que es el medio más eficaz para valorar el logro de los objetivos, habilidades o competencias.

Se entiende por competencia, a la adquisición eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes, complementadas entre sí y que permitan actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales para aportar un saber (conocimiento), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación (Armengol Asparó et al., 2011).

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

La autoevaluación, permite la autocrítica y el desarrollo profesional de las personas, lo que propicia a su vez la formación permanente y el logro de éxitos mediante los cuidados otorgados al paciente (Meretoja et al., 2004). También, admite valorar las competencias dentro del propio entorno laboral, mantener, mejorar la práctica diaria y con ello brindar atención de calidad. De manera que la autoevaluación tiene una función formativa que se realiza en forma participativa, con el fin de generar un aprendizaje y fortalecer la mejora continua (Hernández-Pérez et al., 2022).

Es un proceso de reflexión, que necesita de un clima adecuado de trabajo. Se persigue así, tanto la transformación, como el crecimiento profesional (Piña-Jiménez & Ponce-Gómez,

2020). Mediante esta herramienta se pueden rescatar, además, las experiencias y conocimientos de los/as estudiantes de la licenciatura.

No se encuentran antecedentes con relación a la autoevaluación en la PP por parte de los/as estudiantes de Licenciatura en Nutrición o Ciencias Médicas, sin embargo, Bordas & Cabrera (2001) exponen la importancia de la evaluación compartida y afirma sobre la necesidad de que los universitarios empleen métodos evaluativos centrados en la autoevaluación y la coevaluación, si se tiene en cuenta los argumentos que la fundamentan y las ventajas que de la misma se derivan.

La autoevaluación como parámetro institucional forma parte de la autonomía moral con que cada persona debe realizar su autocrítica de manera constructiva para la vida, y con ello replantear las prácticas educativas, entendidas como fenómenos que afectan nuestra reflexión.



CAPITULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO II: ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe la metodología de la investigación, que se detalla a continuación.

C.3.1 Sujetos; características de la muestra y unidades de observación.

La muestra es la unidad de análisis o conjunto de personas sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa del universo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La muestra del presente trabajo estuvo constituida por estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), pertenecientes a la asignatura Práctica Profesional (PP) correspondiente al año 2023.

La cohorte de la (PP), en el período 2023, de la FBCB-UNL, estuvo constituida por 68 estudiantes, de los cuales 55 dieron respuesta al cuestionario de expectativas conformando en número de la muestra para dar respuesta al primer objetivo específico permitiendo extrapolar los resultados con un margen de error de 0,05 considerando un nivel de confianza del 95% (Morales Vallejo, 2012). Para identificar el alumnado se adoptó la nominación A1, A2, hasta A55.

El 59.26% (n:32) de los/las estudiantes tienen entre 21 a 25 años; el 31.48% (n=17) entre 26 a 30 años, y el 9.26% (n=5) comprende a mayores de 30 años de edad.

El 64.81% (n=35) de los/as alumnos/as ingresaron a la carrera entre los años 2015 a 2018; el 16.67% (n=9), ingresaron del 2011 al 2014; el,11.11% (n= 6) en el año 2019 y, por último, el 7.41%(n=4) entre el año 2007 al 2010.

C.3.2 Planificación del estudio; se hacen explícitas las exigencias de trabajo, a partir de las exigencias que derivan de los problemas de investigación formulados.

Este estudio es de corte transversal- longitudinal se encuadra en la perspectiva mixta cuanti - cualitativa descriptiva.

Para la obtención de los datos se elaboraron instrumentos que pudieran aportar de manera sistémica y ordenada información de la población investigada en relación con las variables objeto de estudio (McMillan & Schumacher, 2005) a fin de conocer las expectativas y experiencias de los/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de

Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, que realizaron su Práctica Profesional durante el año 2023.

Para analizar la información se tomaron como base las características y estructuras de los cuestionarios y entrevistas. Además, se previeron escalas de puntuación elaboradas que permitieron el contraste estadístico de los datos.

Concluido el procesamiento de los datos se procedió a realizar la lectura y análisis de los resultados para luego elaborar las conclusiones pertinentes

C.3.3 Instrumentos para la recolección de los datos.

Para la recolección de datos se elaboraron dos cuestionarios autoadministrados de Google Forms con preguntas semiabiertas y cerradas donde se propuso una escala policotómica tipo Likert. La valoración de la escala se describe en la Tabla 1.

Uno de los cuestionarios tuvo por objetivo obtener información respecto a las expectativas que el alumnado tenía previo a realizar la práctica profesional, el instrumento fue diseñado tomando como referencia el empleado por Ravelli et al. (2022) quien realizó una investigación en relación con las expectativas y la práctica profesional en estudiantes de la Licenciatura en Nutrición. El mismo fue enviado al mail de los/as alumnas a través de la plataforma aula virtual UNL de la cátedra Práctica Profesional, previo a comenzar con su PP en abril 2023

El segundo cuestionario tuvo por objetivo conocer las experiencias del alumnado en la práctica profesional y la autoevaluación de competencias. El instrumento fue diseñado tomando como referencia el utilizado por la cátedra PP, el cual fue previamente validado. Debido a que durante la PP se transitaban por diferentes áreas, el instrumento fue enviado al mail de los/as alumnas a al finalizar cada una de ellas, 3 veces en total a través de la plataforma aula virtual UNL de la cátedra Práctica Profesional.

C.3.3.1 Cuestionario de expectativas.

El mismo estuvo constituido por 5 secciones, de las cuales la primera consistió en la recolección de los datos generales de él/la alumno/a encuestado/a como

1. Datos generales: se solicitó información de algunos datos para caracterizar al alumnado: como correo electrónico, edad, género, año de ingreso a la carrera.

Mientras que en las otras 6 secciones se indagó sobre:

2. Sobre los objetivos y la organización de la PP. Se diferenciaron dos categorías referentes a la opinión del alumnado respecto a la planificación de la PP y los roles a priorizar durante su formación profesional.

3. Sobre los contenidos de la PP. Este apartado constó de 4 categorías:

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

- Sobre los conocimientos de los contenidos.
- Acerca de la opinión referente a los mismos. Los enunciados se presentaron en 9 ítems.

- Sobre asignaturas cursadas previamente relacionadas a cada área de PP.
- A través de una pregunta abierta se reveló la opinión sobre los contenidos esenciales de las asignaturas planteadas previamente.

4. Sobre la Metodología, recursos y actividades de la PP. Este apartado consta de tres incisos.

- Sobre el material de estudio: se realizó una lista de 10 fuentes de información que podían utilizar en el trayecto de la PP.

- Se enumeraron diferentes recursos didácticos a considerar en las diferentes áreas de PP. En cada una de ellas se listaron recursos didácticos comunes y específicos en las áreas Educación- Comunicación y Clínica (10 ejemplos cada una); en el área Servicio de Alimentación (8 ejemplos); en las áreas industria e investigación (12 ejemplos cada una)

- Se presentaron preguntas semiabiertas para ampliar información sobre que otras actividades les gustaría desarrollar en cada área de PP.

5. Sobre la evaluación. Aquí se diferenciaron dos secciones

- En la primera se enumeraron cuatro enunciados respecto al método de evaluación.

- En la segunda se listaron competencias intelectuales; organizacionales; comunicacionales e interpersonales, para evaluar en el trayecto de la PP.

Para resguardar el anonimato, a cada estudiante que respondió la encuesta, a sus respuestas de las preguntas abiertas, se le asignó un código alfanumérico (A1, A2, A3, etc.), que antecede a cada cita textual.

Este cuestionario se presenta en el **ANEXO No 1**

C.3.3.2 Cuestionario de experiencias y autoevaluación de competencias.

El mismo estuvo constituido por 7 secciones, de las cuales la primera consistió en la recolección de los datos generales de él/la alumno/a encuestado/a como:

1. Datos generales/personales: Nombre y Apellido, lugar donde realizó la PP, N° de rotación y área de PP (Educación-Comunicación; Clínica; Servicio de Alimentación; Industria; Investigación).

Mientras que en las otras 6 secciones se indagó sobre:

2. Sobre su desempeño en la PP. Lo cual se presentó en 9 ítems.

3. Sobre las competencias que pudo desarrollar en la PP. Estuvo constituido por 9 ítems y una pregunta abierta que involucra al último ítem, referido a la aplicación de técnicas específicas a la disciplina.
4. Sobre qué otras actividades le hubieran gustado desarrollar en cada área de PP. Se presentó una pregunta semiabierta para ampliar información Se planteó una pregunta abierta para proponer cambios en la PP.
5. Valoración respecto a la práctica. La misma se valoró con una escala cualitativa que incluía las categorías: mala, regular, buena, muy buena.
6. Valoración respecto al vínculo con el/la tutor/a. La misma se valoró con una escala cualitativa que incluía las categorías: mala, regular, buena, muy buena.
7. Mediante pregunta abierta se solicitó el planteamiento de dos fortalezas y dos debilidades de la PP.

Para resguardar el anonimato, a cada estudiante que respondió la encuesta, a sus respuestas de las preguntas abiertas, se le asignó un código alfanumérico (A1, A2, A3, etc.), que antecede a cada cita textual.

Este cuestionario se presenta en el **ANEXO No 2**

C.3.3.3 Entrevista en profundidad semiestructurada.

Se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas la cual se basaron en una guía de preguntas. El entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En la entrevista a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 2015).

El muestreo fue no probabilístico y se seleccionó a las alumnas que estaban disponibles para la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se entrevistó a cuatro estudiantes, mediante el empleo de audios de WhatsApp, los cuales luego fueron transcritos con la App Transcriber.

Las preguntas diseñadas tuvieron en cuenta aspectos posteriores al desarrollo de PP, a fin de profundizar los datos recogidos anteriormente con los instrumentos aplicados. El diseño de un guion de preguntas permitió el aporte de nuevos interrogantes y temas de reflexión surgidos del intercambio que resultan interesantes a los términos de la investigación. El registro de datos de las mismas se realizó a través de audios, estableciendo un ambiente sin interrupciones, con el consentimiento de las personas entrevistadas. Con la finalidad de resguardar el anonimato, a cada estudiante entrevistado se le asignó un código alfanumérico (E1, E2, E3, etc.), que antecede a cada cita textual

Las entrevistas se realizaron durante el mes de febrero de 2025. El guion de las mismas se presenta en el **ANEXO No 3**.

Tabla 1

Escala de Likert

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

C.3.4 Análisis estadístico:

Una vez analizados los cuestionarios se implementaron entrevistas en profundidad semiestructuradas. La misma se basa en una serie de cuestiones o preguntas. El entrevistador cuenta con la libertad de incluir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información de los temas deseados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La información fue analizada cuanti y cualitativamente, a través del empleo de escala de Likert y la 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, Gómez-Restrepo, 2005).

Para analizar la información recolectada, cuantitativamente, se utilizaron tablas de datos para ordenar los mismos y proceder a un posterior análisis. Se utilizó el Software Microsoft Office Excel para analizar los datos. Se calcularon valores de mínimo (min) y máximo (máx.) que corresponden al menor y mayor valor respectivamente que toma la variable; la media ($\bar{X}$) que es el promedio de todos los valores obtenidos en esa variable y el desvío estándar (DS) que mide la dispersión del conjunto de datos obtenidos para una misma variable. Una desviación estándar alta (cercana a 1) indica una gran dispersión de los valores de los datos, mientras

que una desviación estándar baja indica una dispersión angosta de los valores agrupados en torno al valor de la media del conjunto de datos.

La interpretación de los datos se hizo teniendo como referencia el valor de la media, donde $\bar{x}$ mayor a 4 es indicativa de una alta valoración de la variable

C.3.5 Fiabilidad del cuestionario.

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

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

Para calcular el Alfa de Cronbach se utilizó el programa SPSS 1.8 (Statistical Package for Social Sciences). Los criterios utilizados para el análisis e interpretación del coeficiente fueron los propuestos por quienes sostienen que el valor mínimo aceptable para el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,60. Por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90. Por encima de ese valor se considera que existe redundancia o duplicación, es decir, varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo. En la tabla 2 se muestran los rangos antes detallados.

Tabla 2

Escala de interpretación del Coeficiente de Cronbach

Escala	Valoración
0,81-1	Muy alta
0,61-0,80	Alta
0,41-0,60	Moderada
0,21-0,40	Baja
0,01-0,20	Muy baja

Nota: tomado de Ruiz Boliva (2002) y Palllella y Martins (2012)



CAPITULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPITULO II: ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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

C.4.1 Pregunta de investigación 1: ¿Cuáles son las expectativas de los alumnos de la Licenciatura en Nutrición sobre su Práctica Profesional? Para la resolución de esta primera pregunta de investigación, se analizaron los resultados de las expectativas de estudiantes, de la práctica profesional, cohorte 2023, a partir de un cuestionario elaborado ad hoc.

C.4.2 Pregunta de investigación 2: ¿Es posible validar la guía de autoevaluación elaborada por las docentes de la Cátedra de Práctica Profesional? Para dar respuesta al segundo problema de investigación, se realizará una búsqueda bibliográfica que sustente los contenidos que las docentes de la PP consideraron al momento de elaborar el cuestionario de autoevaluación, que posteriormente se les proporcionó a los alumnos al finalizar la rotación de cada área de PP y será validada mediante el Análisis Factorial Exploratorio.

C.4.3 Pregunta de investigación 3: ¿Se relacionan las expectativas iniciales con las experiencias al finalizar la Práctica Profesional? Con el fin de buscar si existe relación entre lo que el alumnado espera antes y vivencian después de la PP, se analizaron los datos obtenidos a partir de los dos cuestionarios mencionados anteriormente y se buscaron relaciones emergentes, cohorte 2023.

C.4.4 Pregunta de investigación 4: ¿Qué competencias surgen del proceso de autoevaluación y de las experiencias de los/las estudiantes de la Licenciatura en Nutrición? Se estudian competencias emergentes de la autoevaluación y experiencias vividas en la práctica profesional, a partir de la triangulación y análisis cualitativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios y las entrevistas al estudiantado. En este último capítulo, con el fin de garantizar la credibilidad del estudio se utilizó la triangulación de momentos (Santos Guerra, 1990) y la triangulación metodológica (Pérez serrano, 1998). La primera implicó, el análisis de los datos previos y posteriores al desarrollo de la asignatura (expectativas iniciales y experiencias finales) y por último, el análisis de dos instrumentos (encuestas y entrevistas). En este sentido la triangulación metodológica consiste en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad

investigada. Denzin (2017) conceptualiza la combinación de diversos métodos como triangulación múltiple.

C.4.1 Pregunta de investigación 1: ¿Cuáles son las expectativas del alumnado de la Licenciatura en Nutrición sobre su Práctica Profesional? Se presentan a continuación los resultados y su respectiva discusión, según el orden de las preguntas del cuestionario, sobre las expectativas de los/las estudiantes de la LN (Licenciatura en Nutrición).

C.4.1.1 SOBRE LOS OBJETIVOS Y LA ORGANIZACIÓN

Este apartado consta de 2 ítems: el primero, muestra datos y análisis (cuanti-cualitativo) sobre objetivos, organización; y el segundo sobre las expectativas del rol profesional.

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 1 respecto a los objetivos y organización de la PP: [$\alpha = 0,711$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 05 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

En la tabla 3, se exhiben los estadísticos descriptivos de los enunciados sobre las expectativas del alumnado, en cuanto a objetivos y organización de la PP.

Tabla 3

Estadísticos sobre los objetivos y la organización de la PP

	N	Min	Máx.	Media	DS
1.Los objetivos de la asignatura están claros desde un principio.	55	2	5	3.79	.942
2.La información del programa es suficiente.	55	1	5	3.41	0,98
3. La explicación del plan de trabajo es adecuada.	55	1	5	3.65	0,89
4.Lo informado sobre la autoevaluación es conveniente	55	2	5	3.81	0,8
5. El horario es adecuado.	55	1	5	3.58	1.06

Adaptada de Ravelli et al.,2022.

Se muestra en la tabla anterior que los ítems 4, 1 y 3 fueron ponderados con las medias más altas ($\bar{x} = 3.81$; 3.79 y 3.65 respectivamente). Los encuentros, seminarios, la comunicación y los horarios de consultas con los docentes al iniciar la PP aportan a este propósito.

Esto se sustenta en la teoría de que las PP deben planificarse, debido a que, en ellas, intervienen tanto los estudiantes, como los tutores de los centros de PP y los docentes de la asignatura. En este sentido, Zabalza (1996) propone fases para el desarrollo de las PP,

siendo la primera la de preparación, en la cual tanto a los estudiantes como a los tutores de los centros de prácticas se les debe indicar el objetivo y alcance de las mismas, como así su función y desempeño que se espera por parte de ellos a nivel formativo y evaluativo.

En este sentido, en un trabajo previo de la misma carrera se detectó que las expectativas que tenía el alumnado era la de tener buena planificación y organización desde el inicio de las mismas (Ravelli et al., 2018).

Sin embargo, Estrada et al. (2013), obtuvieron que las mayores dificultades que presentó la PP estuvieron relacionadas con su organización.

C.4.1.2 SOBRE LOS ROLES DEL LICENCIADO EN NUTRICIÓN

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 2 respecto a la opinión de los roles del LN que deben priorizar: [$\alpha = 0,622$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 05 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

La siguiente tabla exhibe la opinión del alumnado sobre los diferentes roles que el Licenciado en Nutrición (LN) puede desempeñar en su tarea profesional.

Tabla 4

Estadísticos sobre los roles que el alumnado considera que el LN debe desempeñar

	N	Min.	Máx.	Media	DS
Educación- Comunicación	55	3	5	4.72	.559
Servicios de alimentación	55	2	5	4.27	0,83
Clínica	55	3	5	4.80	0,45
Industria	55	2	5	3.92	0,92
Investigación	55	1	5	3.87	1.00

Adaptada de Ravelli et al.,2022.

La tabla 4 muestra que las medias más elevadas corresponden al Área Clínica ($\bar{x}=4.80$) y al Área Educación-Comunicación ($\bar{x}=4.72$). El alumnado ponderó en mayor medida, desempeñar sus competencias profesionales en dichas áreas, lo que podría deberse a la concepción tradicional de la carrera donde se priorizan las gestiones dietéticas en el entorno hospitalario y atención clínica nutricional.

En un trabajo de investigación de Ravelli et al. (2021), realizado en la cohorte 2017, si bien también coincidieron en la elección de las mismas áreas de desempeño, consideraron al Área

Servicio de alimentación con el mismo rol de prioridad que al Área de Educación-Comunicación.

Estos resultados también son coincidentes con las expectativas profesionales de los estudiantes de 2do y 5to año de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, quienes presentaron altas expectativas en cuanto a la realización de posgrados y trabajar en áreas clínicas (Angeli et al., s. f.)

En esa línea, el/la alumno/a A1 manifestó:

Todas las áreas son importantes, pero educación es la que considero prioritaria. Como estudiantes estos últimos años aprendimos muchísimas cosas y teorías sobre la alimentación, pero si no sabemos cómo trasmitirlo y comunicar lo que queremos enseñar y lograr que la población cada vez más pueda elegir y conocer sobre hábitos más saludables medio que no sirve de nada todo lo que sabemos.

En tanto que otros/as alumnos/as expresaron:

A13: “Creo que la educación, y sobre todo la educación alimentaria nutricional, es el pilar de la profesión de un LN y que con una buena formación en educación se pueden abordar mejor el resto de las áreas.”

A52: “Creo que clínica es la más importante, ya que la mayoría creo que le gustaría dedicarse a eso en un futuro, ¡por lo menos a mí! Estaría bueno poder conocer las diferentes áreas y aprender de cada una de ellas.”

De las voces de los estudiantes, resulta relevante resaltar, la importancia de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN), no solo en el Área Clínica, sino en todos aquellos espacios de trabajo donde el LN tiene injerencia. Esta herramienta tan valiosa, tiene implicancia no solo en la PP, sino que se arraiga desde los primeros años de la carrera, posicionando al estudiante sobre todo como comunicador.

Este énfasis en la EAN refleja tanto la apropiación de los contenidos académicos como la construcción de una imagen profesional idealizada, en la que la comunicación se percibe como eje central de la práctica. Esto permite interpretar que las expectativas del alumnado se forman en interacción con la formación recibida y con la representación social del nutricionista, poniendo en evidencia la necesidad de continuar problematizando los límites y alcances del rol en contextos reales de práctica.

Esta última opinión concuerda con lo relevado por Oliva et al. (2010), si bien a un grupo de consultantes, donde perciben que el profesional nutricionista es un profesional completo, capacitado para entregar un buen tratamiento dietoterápico y de calidad, cuyas intervenciones serán efectivas. La confianza que entrega el nutricionista a los usuarios es respaldada por los años de estudio universitario que lo avalan como profesional.

Por otra parte, el alumnado se refirió a la necesidad de transitar por todas las áreas:

A18: “Es importante poder pasar por cada una de las experiencias para poder conocer cómo es realmente cada ámbito en el que nos podemos desarrollar como profesionales y para aprender un poco de cada área”.

A23: “Me parece muy importante el desarrollo de todos los roles ya que todos deben ser medidos por un área de salud que respalde de manera segura lo que se está dando al servicio de la comunidad”.

En cuanto a otros espacios de desarrollo profesional, A28 y A 51 mencionaron respectivamente:

Creo que es amplio el campo de acción que puede tener un Lic. Nutrición y que por mucho tiempo se limitó a ciertos campos (educación, clínica, servicio). Cada vez más aumenta el interés por la investigación y la industria y no están esas opciones en las prácticas cuando debería ser así. Tomar como horas de prácticas a las cientíbecas, formaciones extracurriculares, etc.

Creo que debería haber prácticas en otras áreas que se están abriendo para los y las nutricionistas: en el sector público, como comunicador, investigador, empresario, etc., porque, si continuamos con estas 3 áreas, siento que continúan los estigmas sobre los y las nutricionistas de que pertenecen al consultorio y nada más.

Por otra parte, las manifestaciones estudiantiles también ponen de relieve la necesidad de transitar por todas las áreas de la PP, en tanto cada una ofrece experiencias singulares que enriquecen la formación integral. Asimismo, se plantea la importancia de incorporar espacios emergentes de desempeño (como la investigación, la industria o la gestión en el sector público), lo cual evidencia una demanda de actualización curricular que reconozca la amplitud del campo de acción de él/la LN y contribuya a superar la visión reduccionista que lo circunscribe exclusivamente al ámbito clínico. Estas manifestaciones evidencian que, si bien los estudiantes valoran la diversidad de experiencias en las áreas tradicionales, también construyen expectativas que reflejan un interés por ampliar su rol profesional más allá de los espacios históricamente reconocidos. Esto sugiere que la formación recibida es percibida

como insuficiente para cubrir la totalidad del campo de acción del nutricionista, y que fortalecer la inclusión de nuevas experiencias prácticas podría contribuir a una visión más completa y actualizada de la profesión

Es por ello que, se considera que la PP constituye un ámbito educativo que posibilita la reflexión y el análisis de la problemática social en un área específica de intervención profesional, en la cual confluyen el desarrollo de actitudes y destrezas; y la aplicación y construcción de metodologías y técnicas de investigación e intervención social, con el fin de inducir procesos de cambio social.

C.4.1.3 SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA PP_

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 3 respecto a los contenidos de las PP que esperan desarrollar: [$\alpha = 0,802$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

En primer lugar, se indagó sobre el conocimiento (o no) de los contenidos de la PP. El 69.1% (n=38) del alumnado respondió conocer los contenidos de la asignatura, en tanto que el 30,9% (n=17) dejó de manifiesto, no conocerlos.

Las voces del alumnado lo afirman:

A3: “Diseñar mosaicos y planes alimentarios, valorar el estado nutricional, realizar EAN”.

A14: “Evaluación nutricional, educación nutricional, preparaciones de talleres, preparaciones de planes nutricionales, etc”.

A27: “Capacitaciones, valoración antropométrica y nutricional, realización de planes, menú, mosaicos”.

A45: “Educación, clínica, servicio”.

A55: “Valoración antropométrica, capacitación de profesionales de salud, actividades de educación, manipulación de alimentos, etc”.

Los resultados permiten advertir que el alumnado posee un sólido conocimiento de los contenidos que serán abordados a lo largo de su PP, lo cual puede justificarse considerando que, en el ciclo superior, a través de diferentes asignaturas, se busca posicionar al estudiante como profesional capaz de desempeñarse en distintas áreas de trabajo. Este conocimiento previo no solo refleja la preparación académica alcanzada, sino que también configura las expectativas del alumnado sobre su desempeño, indicando que la formación recibida es percibida como adecuada para enfrentar los desafíos prácticos; no obstante, plantea la necesidad de evaluar si esta percepción se traduce efectivamente en competencias aplicables en contextos reales de intervención profesional.

Los estadísticos descriptivos respecto a las expectativas que generan los contenidos de la PP se visualizan en la siguiente tabla:

Tabla 5

Expectativas del estudiante sobre los contenidos de la PP

Expectativas de contenidos		N	Min	Máx	Medias	DS
1.	Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos	55	3	5	4.67	,579
2.	Complementar la teoría con la práctica.	55	3	5	4.74	,551
3.	Aportar nuevos conocimientos a la formación académica.	55	3	5	4.61	,623
4.	Adaptar los contenidos de las asignaturas anteriores a la realidad de cada centro de PP.	55	3	5	4.70	,598
5.	Actualizar contenidos de asignaturas cursadas anteriormente.	55	3	5	4.43	,811
6.	Capacitar para ejercer profesionalmente	55	3	5	4.78	.533
7.	Conocer realmente la actividad profesional	55	1	5	4.76	,665
8.	Aproximar a escenarios profesionales.	55	3	5	4.65	,584

Adaptada de Ravelli et al., 2022.

Como se observa en la tabla anterior, en orden decreciente los más ponderados son: capacitar para ejercer profesionalmente, conocer realmente la actividad profesional, y completar la teoría con la práctica ($\bar{X}$ = 4.78, 4.76, 4.74 respectivamente). La mayoría de los estudiantes valora la aplicación y ampliación de los conocimientos adquiridos durante los años de estudio. Además, se observa que el alumnado aprecia los aspectos que se relacionan con la realidad profesional y laboral.

Resultados similares se encontraron en las cohortes anteriores evaluadas en 2016 y 2017 (Ravelli et al., 2021).

Chan-Pavon et al. (2018), en esa línea, revelaron que la mayoría del estudiantado realizan la PP por el aprendizaje y la adquisición de experiencia profesional, demostrando comprender los objetivos de la misma, ya que no priorizaron el hecho de que es un requisito obligatorio para obtener la titulación.

En acuerdo con lo anterior, algunas respuestas lo sustentan:

A1: “Poner en práctica la empatía para con las demás personas, aprender o mejorar el trabajo en equipo”.

A11: “Ver realmente los contextos y realidades en los cuales ejercemos y los recursos con los que contamos”.

A36: “ *Crear* contactos para futuro, ida y vuelta con los profesionales. Aprender de áreas que quizás uno no vuelva a ver, o por el contrario, encontrar algo que realmente no sabía que me gustaba”.

A39: “Mis expectativas son tener máxima experiencia con la población, creo que por ahí todo lo que es “teórico”, se puede encontrar buscando en libros o en internet, pero el trato con colegas, público solo se aprende en la práctica”.

A55: “ Empatizar con los pacientes y sus realidades para ayudarlos, aprender a trabajar en equipo”.

Algunos comentarios sustentan las expectativas anteriores:

A1:

Considero que todos los contenidos mencionados se abordan en la Práctica Profesional, y si bien aún no han comenzado, creo que estoy muy de acuerdo. En el enunciado “actualizar contenidos de asignaturas cursadas anteriormente” no estoy tan de acuerdo dado que a veces los lugares donde se realizan las prácticas están de hecho bastante desactualizados en los contenidos.

A11:

Creo que en las asignaturas dan los contenidos teniendo en cuenta “lo ideal”, cuando sabemos que el contexto donde vive la mayoría de las personas no es ese. Por eso creo necesario que se vea la realidad tal cual es y poder adaptar los conceptos a eso.

A55:

Creo que las prácticas son un excelente escenario para conocer más de la profesión, acercarnos a las áreas de aplicación, enfrentar y entender los obstáculos que se pueden presentar como el trabajo con otros profesionales, cuestiones de cada institución, no concordancia con la ideología de algún profesional, etc.

Los resultados permiten advertir que el alumnado espera que la PP constituya un espacio de conexión con la realidad, más allá de los contenidos teóricos abordados en la formación. Se observa que los estudiantes valoran la posibilidad de aprender desde la práctica, empatizar con los pacientes e interactuar con otros profesionales, reconociendo que la facultad enseña un escenario ideal, mientras que las prácticas funcionan como un canal para aplicar lo aprendido, complementar la teoría y desarrollar estrategias para enfrentar y resolver obstáculos presentes en el ejercicio profesional.

La PP es un espacio insustituible de formación, donde la integración de un conjunto de saberes referencia a la iniciación al mundo laboral. En la misma el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que implican la convergencia de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la carrera y en la vida cotidiana (Ravelli et al., 2022).

A continuación, se dejó entrever la opinión del alumnado sobre las asignaturas que cursaron años anteriores y cuyos contenidos pudieran relacionarse a cada una de las áreas de PP.

Tabla 6

Asignaturas cuyos contenidos se relacionan a cada área de PP.

Educación Comunicación	- Servicios alimentación.	de	Clínica.	Industria	Investigación.
Educación para la salud y economía familiar. (36)	Alimentación Institucional. (53)		Nutrición Situaciones Patológicas (52)	en Formulación desarrollo de alimentos (37)	y Estadística (20) Epidemiología General y Nutrición (18) Química * (16)
Nutrición Situaciones Patológicas (25)	en Bromatología Química de alimentos (20)	y	Nutrición Situaciones Fisiológicas (38)	en Tecnología de los alimentos (31)	
Nutrición situaciones fisiológicas. (24)	en Saneamiento ambiental e Higiene de los alimentos. (13)		Evaluación Nutricional (28)	Análisis Sensorial (29)	Microbiología de los alimentos (12)
Otros (47)	Formulación Desarrollo de los alimentos. (12)	y	Fisiopatología Humana (21) Otros (28)	Bromatología y Química de los alimentos (22) Otros (47)	Formulación y desarrollo de los alimentos (10) Otros (67)
	Tecnología de los alimentos. (12)				
	Otros (43)				

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el estudio

*Otros: Está conformado por varias asignaturas (entre 5 y 10). / Química: engloba todas las químicas, pero predomina Química Biológica.

En la tabla 6, se observa cuáles fueron aquellas asignaturas que el alumnado consideró como prioritarias, en término a los contenidos relacionados a las tres áreas principales de incumbencia de la PP.

En el AEC la mayoría del alumnado (36) consideró prioritarias a las asignaturas: Educación para la Salud y Economía Familiar que se encuentra en el 5to año de la carrera, Nutrición en Situaciones Fisiológicas (25) y Nutrición en situaciones Patológicas I y II (24), ambas de 4to año.

Cabe señalar que ESEF se cursa en simultáneo con el desarrollo de las PP, por lo que se puede suponer que muchos de los practicantes no la seleccionaron como prioritaria por desconocimiento de los contenidos que se abordan en esta asignatura ya que este cuestionario fue respondido previo a su cursado. Algunas voces hacen referencia a:

A23: “Hasta el momento no tuvimos materia relacionada con esta área, en este cuatrimestre del año 2023 estamos dando educación para la salud y economía familiar”.

A20: “Me cuesta pensar en materias que me hayan preparado para el área de educación y comunicación. NSP es la única cursada previa a las prácticas que me aportó experiencias sobre educación a través de trabajos integradores y proyectos de extensión”.

En lo que respecta al AC, las asignaturas elegidas son las que tienen relación directa con el tratamiento nutricional de las personas con y sin patologías, siendo las más ponderadas por el alumnado, aquellas que consideran que les aportan los contenidos esenciales para este abordaje. En primer lugar, situaron a Nutrición en Situaciones Patológicas I y II (52), seguido por Nutrición en Situaciones Fisiológicas (38), Evaluación Nutricional (28) y Fisiopatología Humana (21), asignaturas que se posicionan en los años del ciclo superior de la carrera. Sin embargo, hay quienes manifiestan su disconformidad con los pocos contenidos que se abordan de esta área a lo largo de la carrera:

A6: “La mayoría de las asignaturas se vinculan a alguna área en específico, por lo que están correctamente ubicadas en el plan de estudio. Sin embargo, considero que nos faltan materias vinculadas al área clínica”.

A10:

considero que hay materias en las que uno espera que aporten contenidos para esos ámbitos laborales y en lugar de eso profundizan sobre contenidos imposibles de trasladar a esas áreas. Hay materias de 3er y 4to año (Bromatología, Tecnología, Formulación) que repiten contenidos, esto hace que las materias no sean específicas de ciertos temas. En lugar de eso terminamos rindiendo exactamente los mismos contenidos tres veces, pudiéndose unificar los contenidos en una sola e incluir materias que más tengan que ver con el abordaje clínico, el cual siento que prácticamente no se ve incluido en muchas áreas como nos gustaría.

Retomando esto último expresado, resulta importante remarcar que la Comisión de Seguimiento Curricular se encuentra trabajando arduamente desde el año 2023 en el análisis y nueva propuesta del plan de carrera de la LN. Para ello, quienes conforman esta comisión

han puesto en consideración las voces de todos los estamentos, contemplando a alumnos y docentes de las diferentes asignaturas que se dictan a lo largo de toda la carrera, donde se indagó sobre algunos aspectos que hacen a las diferentes cátedras sobre contenidos mínimos, correlatividades y competencias de la carrera, con el fin de asegurar de que el futuro graduado cuente con todos los contenidos necesarios para su posterior salida laboral. Las observaciones del alumnado reflejan tanto una apreciación crítica de la formación recibida como una clara expectativa de adecuación curricular que potencie el abordaje clínico y la especificidad de los contenidos. Esto evidencia que los estudiantes no solo reconocen la preparación actual, sino que también tienen una mirada reflexiva sobre cómo esta puede ser optimizada para responder mejor a los desafíos profesionales que enfrentarán.

En un estudio realizado por Eskandaria et al. 2007 identificaron que es muy importante revisar la currícula de materias, debido a los cambios que se dan en los roles y en las responsabilidades que debe tener un profesional y que para mejorar los resultados de la educación se deben establecer procesos iterativos y continuos para ser evaluadas. Esto concuerda con lo observado en el presente estudio considerando que los estudiantes seleccionaron y valoraron las asignaturas cuyos contenidos podrían vincularse más a determinados centros de prácticas, y que posiblemente estas podrían ser las que atribuyen no solo los contenidos teóricos sino que también las herramientas necesarias para poder desenvolverse en los diferentes campos de la nutrición con una base sólida que les brinde la confianza necesaria para acercarse a la práctica con un actuar más profesional.

En relación al AI, las asignaturas que el alumnado consideraron de interés fueron aquellas en donde el énfasis está puesto en el estudio de los alimentos en sus diferentes perspectivas, como: Formulación y desarrollo de los alimentos (37), Tecnología de los alimentos (31), Análisis sensorial de los alimentos (29) y Química de los alimentos y Bromatología (22).

Servicios de alimentación es otra de las áreas donde se desarrollan las PP y el alumnado destacó a Alimentación Institucional (53) como la asignatura que más le brinda los contenidos propicios para desenvolverse en lo que respecta al rol del licenciado en nutrición en instituciones (sanatorios, hospitales, comedores, etc.), seguido por Bromatología y Química de los alimentos (20), Saneamiento ambiental e higiene de los alimentos (13) , Formulación y Desarrollo de los alimentos (12) y Tecnología de los alimentos (12). Algunos comentarios fueron:

A37:” No recuerdo haber cursado materias del área industria y servicio. La mayoría de las materias que se asocian a las PP las vemos en cuarto recién. NSP fue lo más parecido creo y la que más me va a ayudar”.

Finalmente, el área de investigación fue con la que menos pudieron relacionar las asignaturas, sin embargo, predominaron aquellas del campo de las ciencias exactas como Estadística (20), Epidemiología General y Nutrición (18) que se encuentran dentro de las matemáticas, como también así también, las Químicas en general predominando la Química Biológica (16) que es la que engloba los contenidos vistos en Química General e Inorgánica y Química Orgánica, continuando con asignaturas propia de los alimentos como Microbiología de los Alimentos (12) y Formulación y desarrollo de los alimentos (10).

El hecho de no lograr relacionar asignaturas previas con la investigación se fundamenta en los siguientes comentarios.

A5: “No recuerdo materia en la cual la investigación haya sido prioridad o finalidad de la misma, pero en las materias mencionadas al menos sobre una temática se realizó búsqueda de información”.

A15:

Con respecto a la relación entre las diferentes áreas y las asignaturas cursadas, se podría decir que la gran mayoría de los contenidos son dirigidos a áreas como clínica, educación y trabajos en industrias, pero muy poco se habla o se da acerca de áreas como la investigación o el trabajo en servicios de alimentos.

A34:

Me cuesta relacionar alguna materia con la investigación. Durante la cursada de Química Biológica, uno de los trabajos que realizamos fue acerca del efecto de la sacarosa en el hígado de ratas y si se relacionaba con tener hígado graso o diabetes, que si bien no tuvimos la experiencia de laboratorio tuvimos que buscar información en papers y sitios de carácter científico. Éramos diferentes grupos y a cada uno le tocaron temas diferentes.

En la distinción de cada una de las áreas, se puede observar que el alumnado logra discernir entre las asignaturas que le brindan los contenidos apropiados para desenvolverse en su rol profesional en los distintos centros de prácticas. Cabe destacar que, en un amplio porcentaje, las asignaturas elegidas se encuentran comprendidas en el ciclo superior.

Sin embargo, se deja entrever la disconformidad del alumnado frente a la falta de contenidos propicios para el desenvolvimiento profesional en otras áreas, que, si bien no son las de

mayor casuística, constituyen parte del campo de trabajo de un LN, tal es el caso de la industria y la investigación.

A su vez, resulta pertinente detenerse, en la visión que tiene el estudiante de estas áreas, principalmente en la de investigación, la cual relacionan netamente con el trabajo en laboratorios, dejando por fuera diversas propuestas que ofrece la universidad, en las cuales la investigación es inherente a dichas actividades como, las Formaciones Extracurriculares de Alumnos en docencia, Proyectos de Extensión Universitaria, Pasantías, entre otras. Estas percepciones reflejan que, aunque el alumnado reconoce la preparación que le brindan las asignaturas del ciclo superior, persiste una limitación en la comprensión del alcance del campo profesional, lo que evidencia la necesidad de orientar la formación hacia una visión más amplia e integradora de todas las oportunidades de desarrollo profesional.

Respuestas similares se encontraron en el estudio realizado por Ravelli et al. (2022), quienes evaluaron la cohorte 2016-2017. En ambos estudios se puede vislumbrar que la selección de las asignaturas pudo haber estado influenciada por los contenidos disciplinares que se focalizan en cada una y que son fundamentales para el desempeño profesional en cada una de las áreas, entendiendo que la PP es aquella materia en la que se integran de manera práctica todas las materias estudiadas durante la carrera universitaria y se realiza una experiencia de formación y aprendizaje a través del análisis y la valoración del mundo real de la profesión.

Por ello, se destaca que las asignaturas más elegidas corresponden al ciclo superior de la carrera, más específicamente al 4to y 5to año, donde el alumnado se encuentra frente a contenidos más cercanos al campo profesional.

Sin embargo, en el área de Investigación, predominaron asignaturas del ciclo básico comprendido entre 2do y 3er año.

C.4.1.3.1 SOBRE LOS CONTENIDOS ESENCIALES DE LA PP

Por otro lado, interesa conocer cuáles son los contenidos esenciales que el alumnado considera importantes abordar en cada área de PP. Las respuestas a dicha pregunta resultaron muy variadas, especialmente en las tres áreas que son consideradas prioritarias.

En lo que refiere al Área de Educación- Comunicación se hizo principal hincapié en la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como promotora de salud y prevención del desarrollo de enfermedades mediante la implementación de pautas alimentarias utilizando como herramienta las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA), realización de talleres en diferentes espacios (escuelas, clubes, geriátricos, centros de salud, entre otros.),

empleando un lenguaje adecuado a la población en pos de enseñar y no solo ser transmisores de información.

Algunos de los comentarios, del alumnado fueron:

A7: “Como se realiza un taller, como charlar con las personas, como comunicar o concientizar sobre enfermedades (lenguaje correcto)”.

A11: “Pautas de alimentación, la forma de tratar al paciente logrando comunicar los contenidos de una manera que lo pueda entender, conocer los grupos de alimentos”.

A12: “Conocer cómo se organiza un taller o cómo llevar a cabo una clase para interactuar de la mejor manera, poder poner en palabras simples lo aprendido en esas materias, aprender a usar herramientas didácticas que faciliten el aprendizaje”.

A21: “Cómo abordar un problema desde la educación- comunicación, lograr enseñar y no solo transmitir información”.

Sobre el Área Servicios de Alimentación se puntualizó en un perfil más institucional, considerando como funciones principales todo lo relacionado a los alimentos que se ofrecen en un servicio ya sea desde la evaluación de costos, compras y recepción de la mercadería hasta la planificación, estandarización, y adaptación de diferentes menues según la condición de cada persona. Otro de los temas que resultó de interés fue el conocimiento y la implementación de Buenas Prácticas de Manufactura para lo cual se contempla realizar capacitaciones para el personal que trabaja en esas instituciones.

A continuación, se presentan en forma textual, algunas de las expresiones:

A14: “Principalmente cómo armar un mosaico y la combinación de alimentos, cálculos de costos”.

A23: “Capacitaciones, propuestas en los planes alimentarios, comunicación con el personal y con los pacientes”.

A55: “Buenas prácticas de manufactura BPM”.

En el Área Clínica, la EAN también cobró relevancia en su rol profesional como lo fue en el AEC, como así mismo, el plan alimentario, que en los servicios de alimentación son pensados colectiva e institucionalmente a través del diseño de mosaicos, en esta área se realiza más individualizado obteniendo datos más específicos a través de la Valoración Antropométrica, realización de Anamnesis Alimentaria, sumado a la intervención de equipos interdisciplinarios. Algunos de los comentarios fueron:

A21: “El abordaje de las diferentes patologías, hasta donde llegan mis incumbencias y cuales son mis límites, saber cómo abordar según las diferentes etapas de la vida”.

A41: “Valoración antropométrica y nutricional, realización de planes, patologías nutricionales”.

A53: “Como hacer una valoración nutricional, cuáles son las recomendaciones para las distintas patologías, como armar el plan”.

Los resultados indican que el alumnado considera esencial la comunicación, principalmente en las AEC, AC y ASA. En las dos primeras, esta se da a través de la EAN, tanto en la interacción profesional-paciente como mediante la implementación de talleres y juegos con la comunidad con la que se trabaja. En el ASA, la comunicación es más bien formativa, posicionando al LN como capacitador del personal de distintas instituciones sobre la correcta manipulación de alimentos, por ejemplo, mediante las buenas prácticas de manufactura. A su vez, cabe destacar que estas herramientas comunicativas fueron adquiridas principalmente a partir de las asignaturas que el alumnado consideró prioritarias en cuanto al aporte de contenidos para la realización de su PP.

Este énfasis en la comunicación y en la EAN refleja no solo una apropiación de los contenidos trabajados durante la carrera, sino también una cierta idealización de las funciones del profesional, en la que se priorizan aquellas tareas más visibles y socialmente valoradas. Esto permite pensar que las expectativas del alumnado se construyen en diálogo con la formación recibida, pero también con representaciones previas sobre el rol del nutricionista en cada ámbito, lo cual abre la necesidad de seguir problematizando los alcances y límites de la práctica en contextos reales.

C.4.1.4 SOBRE LA METODOLOGÍA, RECURSOS Y ACTIVIDADES DE LA PP

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 4 respecto a los contenidos de las PP que esperan desarrollar: [$\alpha = 0,695$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

En la tabla 7, se presentan los estadísticos descriptivos sobre las expectativas de las fuentes de información a implementar en la PP.

Tabla 7

Fuente de información importante para estudiar durante la PP

	N	Min.	Max.	Media	DS
Bibliografía (libros recomendados por el profesor/tutor)	55	2	5	4.52	,689
Apuntes/fotocopias del profesor/tutor	55	2	5	4.54	,661
Apuntes o fotocopias de compañeros	55	1	5	2.96	,942
Guías y Trabajos Prácticos	55	3	5	4.14	,707
Recursos audiovisuales (ej. Documentales)	55	1	5	3.90	.948
Internet	55	1	5	3.70	1.30
Artículos de revistas científicas	55	2	5	4.34	,843
Diarios y Revistas de divulgación	55	1	5	3.78	1.24
Información oral aportada por profesores y/o tutores	55	2	5	4.36	,778
Transmisión oral de experiencias profesionales	55	3	5	4.43	,660

Adaptada de Ravelli et al.,2022

En la tabla 7, se observa que la fuente de información que el alumnado considera más apropiada es aquella brindada por el profesional/profesor/tutor, siendo en orden decreciente los más calificados: apuntes/fotocopias del profesor/tutor; bibliografía- libros recomendados por el profesor/tutor; transmisión oral de experiencias profesionales ($\bar{x}$ = 4.54; 4.52; 4.43 respectivamente), seguido por información oral aportada por profesores y/o tutores; artículos de revistas científicas ($\bar{x}$ = 4.36; 4.34 respectivamente). En contraposición, los apuntes/fotocopias de compañeros fueron los menos puntuados ($\bar{x}$ =2.96).

En el estudio realizado por Ravelli et al. (2021) se obtuvieron respuestas similares, ya que la media mayor $\bar{x}$ =4,4 correspondía al enunciado “bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)”, siendo también el menos calificado el enunciado “apuntes o fotocopias de compañeros” con una media de $\bar{x}$ =2.6.

Ante estos resultados, resulta interesante considerar que los profesores y/o tutores suelen disponer de libros de textos, considerados “*de base*” para los contenidos a desarrollar, y, a partir de ellos seleccionan el material bibliográfico de referencia. La bibliografía de referencia

otorga seguridad al estudiante, y se facilita el primer acceso a diversas áreas de conocimiento y a la búsqueda de información. Sin embargo, es cuestionable y constituye muchas veces una desventaja al quedar desactualizado, en comparación a los diversos estudios de investigación que se realizan constantemente y que se publican en revistas científicas que ofrecen el acceso al trabajo original y por lo tanto a la metodología aplicada a las investigaciones lo que lleva a que la información sea más específica respecto a la información que se busca.

El alumnado mencionó, además, las revisiones bibliográficas (páginas web, papers, etc.) recomendadas por profesionales con experiencias en las diferentes áreas, las cuales fueron consultadas para complementar los contenidos abordados en asignaturas anteriores. Por otra parte, tesinas de grado, resúmenes propios elaborados a la largo de la carrera y el relato de experiencias de compañeros/as que realizaron las prácticas años anteriores, resultaron de utilidad en la búsqueda de información.

En un estudio realizado en la provincia de Buenos Aires, se observó que las fuentes bibliográficas y medios de información más nombrados en orden decreciente fueron: “internet”, “libros”, y “congresos” (Millone M V et al., 2011).

Algunos decires sobre el enunciado anterior:

A1:

Si bien es muy importante estudiar a partir de la información científica comprobada, también es muy enriquecedor compartir experiencias y aprender a partir de eso. Por otro lado, también es importante saber diferenciar la información en la que se puede confiar y aquella que la fuente no es muy fiable.

A4: “Realmente creo que es muy importante cualquier información que nos brinde la facultad, docentes, estudiantes que hayan hecho prácticas, para darnos tips y uno saber mejor cómo enfrentar ciertas realidades”.

A8: “Creo que es importante leer bibliografía que nos da la cátedra, información actualizada de papers/investigaciones, ya que cada vez sale información nueva, y además sirve para escuchar experiencias de profesores, colegas”.

A22: “La tecnología en estos casos es de gran ayuda para el asesoramiento y la gran cantidad de información que se brinda”.

A26: " Los materiales que nos pueden brindar nuestros profesores, tutores, compañeros, etc. es muy importante, y parte importante de nuestra formación así también como guías prácticas, documentales, revistas, etc. ".

A55:

Considero que todos los puntos son importantes a la hora de informarnos ya que todos pueden aportar desde una mirada enriquecedora para el ejercicio de la profesión, y a los apuntes de los estudiantes le puse un puntaje menor pero no deja de ser un aporte que brinde también dirección desde la experiencia y desde lo que uno como estudiante puede observar y aprender.

A partir de las voces, se reconoce la necesidad del alumnado de recurrir a diversas fuentes de información, valorando tanto las científicas (papers, investigaciones, bibliografía de cátedra), como así también las experienciales (tomando como referencia las experiencias de sus compañeros como así también de docentes, tutores, y profesionales ya insertos en el ámbito laboral). Esta combinación de recursos pone de relieve que la formación no se limita a la apropiación de contenidos académicos, sino que también incorpora aprendizajes situados que surgen de la práctica y el intercambio.

Esta mirada evidencia una comprensión amplia del proceso formativo, en el que la capacidad crítica para discernir la fiabilidad de las fuentes se torna central. En este sentido, la PP no solo habilita a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido, sino también a ejercitar un juicio profesional que articule teoría, evidencia científica y experiencia, lo cual constituye un aspecto esencial en la construcción de competencias profesionales sólidas.

C.4.1.4.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

C.4.1.4.1.1 ÁREA EDUCACIÓN- COMUNICACIÓN (AEC)

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 4 respecto a las estrategias didácticas del AEC que esperan desarrollar: [$\alpha = 0,785$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

A continuación, se presenta la tabla 8 con las estrategias didácticas para el AEC

Tabla 8

Estrategias didácticas que el estudiante espera se utilicen en el AEC.

Educación- Comunicación					
	N	Min.	Máx.	Media	DS
Clases Expositivas	55	1	5	4.09	,986
Talleres	55	3	5	4.85	,447
Empleo de recursos audiovisuales (películas, videos, música)	55	2	5	4.16	,855
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)	55	1	5	4.10	1.03
Jornadas interdisciplinarias	55	1	5	4.27	,870
Jornadas de Capacitación	55	2	5	4.41	,737
Revisiones Bibliográficas	55	1	5	3.49	1.08
Juegos	55	2	5	4.63	,703
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)	55	1	5	4.05	1.07
Campañas de divulgación para la ciudadanía	55	3	5	4.63	,619

Adaptada de Ravelli et al.,2022

En lo que al AEC respecta, se destacan como estrategias didácticas los talleres ($\bar{x}$ =4.85), los juegos y las campañas de divulgación para la ciudadanía (ambos con una media $\bar{x}$ = 4.63) y las jornadas de capacitación ($\bar{x}$ =4.41).

Si bien estas fueron las más ponderadas, es importante resaltar que todas las estrategias propuestas fueron altamente calificadas con medias ($\bar{x}$) superiores a 4. Quedando por debajo de este puntaje las Revisiones Bibliográficas ($\bar{x}$ =3.49).

Resultados similares se hallaron en el estudio realizado por Ravelli et al. (2021), en el cual los talleres, juegos y campañas de divulgación fueron los que obtuvieron valores de media superiores ($\bar{x}$ = 4.7; 4.5; 4.4 respectivamente).

Estos resultados pueden deberse a las características propias del área. La educación junto a la comunicación para la salud, se constituyen en estrategias de acción fundamentales para el logro del mejoramiento de las condiciones nutricionales de las poblaciones. La comunicación, particularmente, además de cumplir con el objetivo de mantener informada a la población acerca de asuntos relacionados con la nutrición, se fundamenta esencialmente en las interacciones y mediaciones que se dan a través de ella, mediante la implementación de estrategias lúdicas como juego y/o talleres.

La implementación del juego como estrategia didáctica, permite que las personas puedan experimentar, explorar, indagar para construir sus propios conocimientos, constituyendo un proceso clave que contribuye al logro de un aprendizaje significativo, dando relevancia al proceso de entender y comprender la relación existente entre la nutrición y la salud (Caballero et al., 2024).

Ante la consulta sobre otras estrategias didácticas que se proponen en la PP las respuestas fueron:

A27: “Que ellos nos traigan las dudas que quieren aclarar y de ahí armar algo”.

A34: “Investigación de patrones alimentarios”.

A43: “Depende de la población”.

A55: “Imágenes, elementos visuales reales, como exposición de comidas, recursos de consultorio para mostrar a los espectadores, etc.”.

En lo que respecta a esta área, tal como se mencionó con anterioridad, la EAN cobra vital importancia al momento de comunicar, pero no solo mediante la transmisión de conocimientos. Para ello, resulta esencial que el alumnado logre posicionarse frente a diferentes situaciones-problema mediante la implementación de un diagnóstico participativo, a partir del cual los miembros de una comunidad y los actores sociales colaboren para identificar, analizar y priorizar situaciones, necesidades y recursos dentro de un contexto determinado. Desde allí, es posible crear estrategias y herramientas didácticas que resulten más pertinentes y efectivas, favoreciendo un proceso de co-construcción de saberes que potencie la apropiación del conocimiento y promueva cambios sostenibles en los hábitos alimentarios.

C.4.1.4.1.2 ÁREA SERVICIOS DE ALIMENTACIÓN (ASA)

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 4 respecto a las estrategias didácticas del ASA que esperan desarrollar: [$\alpha = 0,808$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 8 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

En cuanto al área SA, se detallan a continuación los resultados obtenidos

Tabla 9

Estrategias didácticas que el estudiante espera se utilicen en el ASA

Servicios de alimentación.					
	N	Min.	Máx.	Media	DS
Clases Expositivas	55	1	5	3.18	1.156
Talleres	55	1	5	4.03	1.12
Empleo de recursos audiovisuales (películas, videos, música)	55	1	5	3.30	1.28
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)	55	1	5	3.56	1.11
Jornadas interdisciplinarias	55	1	5	3.87	1.12
Jornadas de Capacitación	55	2	5	4.60	,655
Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)	55	3	5	4.87	,432
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)	55	1	5	3.56	1.16

Adaptada de Ravelli et al.,2022

En los SA se posicionan como las estrategias más importantes la realización de actividades para capacitar sobre buenas prácticas de manufactura ($\bar{x}=4.87$), las jornadas de capacitación ($\bar{x}= 4.6$) y por último los talleres ($\bar{x} =4.03$). En la investigación de Ravelli et al. (2021), se obtuvieron valores similares. A diferencia de lo que se observa en AEC, las expectativas en

esta área podrían deberse a la representación que tiene el estudiante, donde se enfatiza la capacitación de los recursos humanos en lo que respecta a la manipulación de alimentos. En esa línea, las deficiencias higiénico-sanitarias en los servicios de alimentación hospitalaria están relacionadas con la ausencia de una permanente capacitación en BPM, siendo esta, una herramienta valiosa y específica (Salagado C. & Castro R., 2007).

Solo tres estudiantes, propusieron como estrategias didácticas, clases de cocina (A2); Comparar con otros servicios (A27) y encuestas a los pacientes y/o clientes del servicio sobre la adaptación del servicio, comidas. Etc. (A55).

En esta área, los resultados permiten advertir que el alumnado concibe su participación en los SA principalmente desde un rol formativo y normativo, centrado en la capacitación del personal respecto de las BPM. Este posicionamiento no solo refleja la representación que poseen sobre las funciones del LN en estas instituciones, sino también la valoración de la capacitación continua como herramienta clave para garantizar la calidad higiénico-sanitaria de los alimentos. Sin embargo, las propuestas alternativas, que aquí se presentan, ponen de manifiesto que algunos estudiantes vislumbran la posibilidad de diversificar las estrategias didácticas, incorporando instancias más participativas y de retroalimentación con los distintos actores involucrados. Desde esta perspectiva, se abre la oportunidad de reflexionar sobre cómo enriquecer el área con dispositivos pedagógicos que trasciendan la transmisión de normas y favorezcan procesos de aprendizaje colectivo y contextualizado.

C.4.1.4.1.3 ÁREA CLÍNICA (AC)

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 4 respecto a las estrategias didácticas del área clínica que esperan desarrollar: [$\alpha = 0,798$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 10 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

En la tabla siguiente se presentan los estadísticos descriptivos

Tabla 10

Estrategias didácticas que el estudiante espera se utilicen en el AC.

Clínica					
	N	Min.	Máx.	Media	DS
Clases Expositivas	55	1	5	3.38	1.25
Talleres	55	2	5	4.05	1.06
Empleo de recursos audiovisuales (películas, videos, música)	55	1	5	3.72	1.09
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)	55	1	5	4.01	1.00
Jornadas interdisciplinarias	55	2	5	4.47	,766
Jornadas de Capacitación	55	1	5	4.32	,943
Revisiones Bibliográficas	55	1	5	4.12	1.01
Discusión de casos, ateneos	55	1	5	4.58	,853
Elaboración de dietas	55	1	5	4.63	,729
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej: alimentos y nutrientes, alimentos transgenicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)	55	1	5	4.03	1.15

Adaptada de Ravelli et al.,2022

Se destacan las medias de las expectativas de estrategias didácticas en el AC. La elaboración de dietas, la discusión de casos- ateneos y las jornadas interdisciplinarias obtuvieron valores más elevados ($\bar{x}$ =4.63; 4.58; 4.47 respectivamente). Seguidas por las jornadas de capacitación ($\bar{x}$ = 4.32) y las revisiones bibliográficas ($\bar{x}$ =4.12). En el trabajo de investigación de Ravelli et al. (2021), se reflejaron resultados similares, donde los planes alimentarios y la resolución de casos, ateneos obtuvieron mayores ponderaciones ($\bar{x}$ =4.9 y $\bar{x}$ =4.5 respectivamente).

Lo esperado por el estudiantado, tiene que ver con las incumbencias propias del Licenciado en Nutrición. El Proyecto de Ley de regulación del ejercicio de la profesión de licenciados/as

en nutrición en el Capítulo 3- artículo 8° menciona los alcances de aquellos profesionales habilitados en los incisos b, c y d:

- b) Programar planes de alimentación que se ajusten a las necesidades poblacionales;
- c) Programar planes de alimentación para instituciones públicas y privadas en las que se brinda asistencia alimentaria;
- d) Elaborar planes dietoterápicos para colectividades o individuos con patologías mórbidas o comórbidas, con intervención de profesionales médicos/as cuando factores de riesgo así lo requieran (AADYND, 2021).

Del total de encuestados solo 4, hicieron mención de las estrategias didácticas que pueden complementar el trabajo en el área clínica: (A2) casos clínicos; (A27) abordar patologías que no hayamos visto en la facultad; (A55) charlas sobre experiencias de los profesionales. En tanto uno de ellos aportó (A10) no considero que la elaboración de dietas y la revisión bibliográfica sean estrategias didácticas.

En el AC, se observa una menor diversidad en cuanto a estrategias didácticas propuestas por el alumnado, lo cual puede vincularse con la fuerte centralidad que adquiere la práctica asistencial en este ámbito. La demanda de trabajar con casos clínicos o patologías no abordadas en la cursada, así como la valoración de instancias de intercambio con profesionales que ejercen en esta área, evidencian la expectativa de articular la formación teórica con situaciones concretas de la práctica. En este sentido, más que estrategias didácticas novedosas, los estudiantes esperan espacios que les permitan **integrar, aplicar y problematizar** los saberes adquiridos frente a la complejidad de la realidad clínica, favoreciendo así una aproximación más situada y crítica a la atención nutricional.

C.4.1.4.1.4 ÁREA INDUSTRIA (AI)

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 4 respecto a las estrategias didácticas del AI que esperan desarrollar: [$\alpha = 0,828$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 12 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

Tabla 11

Estrategias didácticas que el estudiante espera se utilicen en el AI.

Industria					
	N	Min.	Máx.	Media	DS
Clases Expositivas	55	1	5	3.32	1.13
Talleres	55	1	5	3.89	1.08
Empleo de recursos audiovisuales (películas, videos, música)	55	1	5	3.60	1.24
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)	55	1	5	3.92	1.06
Jornadas interdisciplinarias	55	1	5	3.92	1.18
Jornadas de Capacitación	55	2	5	4.49	,790
Trabajo de Laboratorio	55	1	5	4,29	1.11
Diseño y formulación de alimentos	55	1	5	4.60	,829
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)	55	1	5	3.94	1.02
Realización de actividades para capacitar sobre Buenas Prácticas de Manufactura (BPM)	55	2	5	4.72	,622
Control de calidad	55	1	5	4.69	,836
Análisis sensorial de los alimentos o productos	55	2	5	4.70	.657

Adaptada de Ravelli et al.,2022

En el AI, los valores más elevados otorgados a las expectativas fueron: realización de actividades para capacitar sobre buenas prácticas de manufactura ($\bar{x}$ =4.72); el análisis sensorial de los alimentos o productos ($\bar{x}$ =4.70), el control de calidad ($\bar{x}$ =4.69), el diseño y formulación de alimentos ($\bar{x}$ =4.6). Estos resultados son similares, pero con diferente puntuación a los hallados en el estudio precedente de Ravelli et al. (2021) en el que se ponderó con más valor al ítem actividades para el control de calidad ($\bar{x}$ =4.8).

Solo un estudiante del total de encuestados aportó (A27) evaluar producción de alimentos ultra procesados.

En el AI el alumnado prioriza actividades prácticas como BPM, análisis sensorial, control de calidad y formulación, centrando sus expectativas en el desarrollo de competencias técnicas concretas.

C.4.1.4.1.5 ÁREA INVESTIGACIÓN (AInv)

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 4 respecto a las estrategias didácticas del AInv a que esperan desarrollar: [$\alpha = 0,845$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 12 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

A continuación, se exhiben los resultados de las expectativas del empleo de RD en investigación.

Tabla 12

Estrategias didácticas que el estudiante espera se utilicen en el AInv.

Investigación					
	N	Min.	Máx.	Media	DS
Clases Expositivas	55	1	5	3.54	1.03
Talleres	55	1	5	3.36	1.14
Empleo de recursos audiovisuales (películas, videos, música)	55	1	5	3.60	1.11
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)	55	2	5	4.21	,853
Jornadas interdisciplinarias	55	1	5	4.18	1.09
Jornadas de Capacitación	55	1	5	4.29	,975
Revisiones Bibliográficas	55	1	5	4.41	1.01
Trabajo de Laboratorio	55	2	5	4.49	4.49

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Diseño y formulación de alimentos	55	1	5	4.27	1.06
Diseño de proyectos de investigación	55	1	5	4.61	,892
Redacción de papers o artículos científicos	55	1	5	4.56	,876
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)	55	2	5	4.09	,986

Adaptado de Ravelli et al.,2022

En la tabla 12 se presenta la puntuación otorgada a las expectativas del estudiante respecto a las estrategias didácticas a implementar en el AInv, en la cual se detalla una alta valoración con medias ($\bar{x}$) superiores a 4, presentándose en forma decreciente: diseño de proyectos de investigación; redacción de papers o artículos científicos, trabajo de laboratorio, revisiones bibliográficas, jornadas de capacitación; el diseño y formulación de alimentos; la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) y las jornadas Interdisciplinarias con medias de ($\bar{x}$ =4.61: 4.5; 4.49; 4.41; 4.29; 4.27; 4.21 y 4.18 respectivamente). En tanto que los talleres $\bar{x}$ =3.6, las clases expositivas $\bar{x}$ = 3.54 y el empleo de recursos audiovisuales $\bar{x}$ =3.36 fueron los menos valorados.

Tres estudiantes proponen, además: realizar pequeños trabajos de investigación sobre algún tema en particular relacionado con la nutrición (A2); buscar errores en los alimentos, es decir evaluar que tan bien hechos están (A27); analizar el impacto de trabajos investigados (A55) En el trabajo realizado por Ravelli et al. (2021), se observaron resultados similares, sin embargo, los recursos didácticos más valorados fueron el trabajo en laboratorios $\bar{x}$ =4.8, formulación de alimentos, proyectos de investigación y redacción de papers todos con $\bar{x}$ = 4.6. Se observa que la formulación de los alimentos tiene una elevada calificación e injerencia tanto en el AI como en el AInv, esto podría deberse a la implicancia de asignaturas específicas que se cursan en ciclo superior de la carrera, coincidiendo con la PP, Pérez y Medrano (2010) señalan que la industria y la investigación de alimentos, tiene la responsabilidad social de implementar y diseminar educación en la comunidad.

C.4.1.4.2 ACTIVIDADES QUE LE GUSTARÍA AL ALUMNADO DESARROLLAR EN CADA ÁREA DE PP

Dentro del cuestionario de expectativas, se indagó por medio de preguntas abiertas el tipo de actividades que le gustaría al alumnado desarrollar en cada una de las áreas en las cuales



podría realizar su PP. A continuación se presentan algunas de las voces del alumnado que dan respuesta a este interrogante:

Área Educación Comunicación

A3: “Talleres educativos de acuerdo a la institución y grupo etario”.

A4: “Realizar muchos talleres y proyectos de extensión”.

A5: “Preparación de recetas saludables, sencillas y económicas”.

A8: “Más que nada talleres, donde se le pueda acercar información a las personas, dando lugar a que se saquen sus dudas, además se pueden hacer talleres sobre cómo preparar alimentos y demás”.

A37: “Talleres a la comunidad donde ésta sea partícipe”.

Área Servicios de Alimentación

A7: “Diseño de mosaicos y lista de compra de los productos”.

A9: “Evaluación de la planificación de menús y estimación de los costos de los mismos”.

A22: “Realización de capacitación de algo que se requiera en el servicio de alimentación (ej. el cuidado en la manipulación de alimentos)”

A24: “Elaborar un mosaico, hacer compras, estandarizar recetas. Bpm”.

A37: “Capacitaciones sobre BPM, calidad del servicio”.

A50: “Charlas sobre BPM, capacitaciones interdisciplinarias”.

Área Clínica

A4: “Tener la experiencia de un consultorio y vivir las realidades que se presentan”.

A5: “Elaboración de herramientas didácticas para usar en consultas”.

A8: “Elaborar pautas/consejos para poder brindarle toda la atención personalizada que la persona necesita”.

A22: “Brindar talleres a los pacientes acerca de inquietudes que tengan sobre la alimentación o alguna cuestión que los aqueje”.

A30: “Interactuar con los consultantes haciendo que sean entendibles realizables los objetivos que nos programamos”.

A41: “Intercambiar conocimientos sobre patologías con médicos”.

Área Investigación

A6: “Investigación en laboratorio”.

A23: “Cómo interpretar un estudio, que información es importante, que datos se tienen en cuenta, como realizar conclusiones”.

A24: “Trabajo de laboratorio”.

A45: “Investigar sobre un alimento en particular”.

A50: “Revisión bibliográfica, realización de trabajos o papers”.

A55: “En los laboratorios trabajos in vitro”.

Área Industria

A1: “Formulación de alimentos ya existentes, pero mejorados en su perfil nutricional”.

A10: “Realizar rotulado nutricional”.

A22: “Brindar nuevas ideas para el desarrollo de alimentos (sería un ejemplo)”.

A23: “Charla sobre casos que se presentan en la industria, rol del nutricionista en una industria”.

A24: “Formulación de alimentos, control de productos”.

A5: “debate sobre los ingredientes de los alimentos fabricados”.

Se podría decir que las voces del alumnado reflejan una coherencia entre sus expectativas y las funciones que esperan desarrollar en cada área de PP, lo cual resulta significativo, ya que sugiere que el alumnado posee una comprensión adecuada de los roles y responsabilidades asociados a las distintas áreas de prácticas. Esto podría ser indicativo de que la carrera LN cuenta con un diseño curricular bien estructurado, en el que las competencias y perfiles profesionales de cada área están bien definidos.

Sin embargo, el hecho de que estas expectativas sean “las esperadas” para cada área podría suponer que la percepción del alumnado esté influenciada por una posible idealización de las tareas que consideran apropiadas. Esto sugiere la importancia de explorar en profundidad cómo estas expectativas se ajustan a las realidades y demandas concretas del ámbito laboral durante el transcurso de las prácticas.

C.4.1.5 SOBRE LA EVALUACIÓN

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 5 respecto a la evaluación r: [$\alpha = 0,835$ (expectativas)] considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

A continuación, se exhiben los resultados.

Tabla 13

Opinión del estudiante respecto a la evaluación.

	N	Min.	Máx.	Media.	DS
El método de evaluación del curso está claro desde el principio	55	1	5	3.72	1.00
La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados	55	1	5	3.87	,903
Que el método en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupos etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo, etc.)	55	2	5	4.20	,755
El método de evaluación sea justo	55	1	5	3.92	,878

Adaptado de Ravelli et al.,2022

En la tabla anterior se observa que la media más alta ($\bar{x}=4.2$) corresponde al enunciado: “que el método en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupos etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo, etc.)”, seguida por el enunciado “el método de evaluación sea justo” ($\bar{x}=3.92$). Sin embargo, es importante considerar que todos los enunciados tuvieron medias mayores a $\bar{x}=3.5$.

Estos resultados coinciden con los del estudio de Porto Currás (2008), en el cual se entrevistó a estudiantes y profesores para analizar sus puntos de vista respecto a la evaluación universitaria. Los estudiantes expresan repetidamente su interés, de que la evaluación sirva para algo más que para atribuir calificaciones y superar materias y cursos, de forma que en ella se valore realmente su aprendizaje, compromiso, interés, esfuerzo y capacidades. A su vez, quieren que se tengan en cuenta otros aspectos tales como la asistencia a clase, los trabajos realizados en grupos, la implicación en las tareas de aprendizaje, la motivación hacia su proceso de aprendizaje, así como la mejoría respecto a los conocimientos previos, aspectos que implican un interés por algo más que aprobar y que reflejan que, por lo menos un porcentaje de los estudiantes encuestados, tienen un interés por su formación que no ven reflejado en la evaluación de la que son objeto.

C.4.1.5.1 SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Fiabilidad de los datos: alfa de Cronbach

Los valores de α para el apartado 6 respecto a las competencias del LN son: [$\alpha = 0,853$ (expectativas)] indican que los resultados de opinión de los 55 estudiantes, respecto a los 15 ítems considerados para las expectativas, presentaron alta fiabilidad.

A continuación, se exhiben los resultados de las expectativas respecto a las competencias que esperan desarrollar.

Tabla 14

Estadísticos de las Expectativas del Alumnado, sobre Competencias a Evaluar en la Práctica Profesional

	Mín.	Máx.	Media	DS
Competencias Intelectuales				
Conocimientos Teóricos	3	5	4,23	,692
Análisis	2	5	4,21	,737
Síntesis	2	5	4,03	,792
Valoración Crítica	3	5	4,38	,706
Solución de Problemas	3	5	4,72	,595
Competencias Organizacionales				
Trabajar Independientemente	4	5	4,03	1,01
Iniciativa	2	5	4,61	,680
Gestión de Tiempo	1	5	4,32	,840
Competencias Comunicacionales				
Comunicación Oral	1	5	4,52	,790
Comunicación Escrita	1	5	4,27	,932
Utilización de Recursos Disponibles	1	5	4,47	,634
Competencias Interpersonales				
Trabajar con otros	3	5	4,76	,507
Motivar a compañeros, profesionales	3	5	4,54	,575
Motivar a pacientes	4	5	4,85	,355
Flexibilidad- adaptación a diferentes situaciones	2	5	4,80	,523

Las PP consisten en una experiencia profesionalizadora que permite al estudiante poner en práctica y consolidar las competencias establecidas a lo largo de la carrera.

Las expectativas sobre las competencias que el alumnado espera desarrollar en el paso por las PP fueron altamente valoradas con medias superiores a 4. A continuación se detallan cada una de las competencias.

En lo que respecta a las Competencias Intelectuales el alumnado consideró como prioritaria la solución de problemas con una media de $\bar{x}=4.72$, y en menor medida la síntesis $\bar{x}=4.38$. En este sentido, Valdovinos (2015) opina que las habilidades intelectuales son necesarias para que el alumno ponga en marcha eficazmente todas las actividades relacionadas con su profesión, sin embargo, estas habilidades no son exclusivas de una profesión se necesitan y se desarrollan en todas las áreas del conocimiento (Horta Castro et al., 2019).

Esto se complementa con las voces de los estudiantes, quienes haciendo alusión a las competencias intelectuales opinan:

A1: “Creo que es importante evaluar los conocimientos teóricos, pero es aún más importante evaluar cómo esos conocimientos se ven reflejados en el análisis, síntesis, valoración crítica y solución de problemas que componen el ejercicio de la profesión”.

A8: “Está bien que se evalúen conocimientos básicos, pero a la vez creo que nos va a pasar que no vamos a saber TODO; que por ahí es más importante aprender a resolver problemas”.

A26:

Es importante que demos nuestro punto de vista siempre desde el respeto, y que sea tenido en cuenta y evaluado para mejorar, en cuanto a los conceptos teóricos es importante que se evalúen creo que para mantenernos atentos a estar siempre informados y con ganas de aprender más.

A34: “A mi modo de verlo, lo más importante es como profesional qué hacemos frente a un problema, cómo respondemos y como nos fortalecemos con los obstáculos y los usamos para crecer aprendiendo de ellos”.

Estos resultados son coincidentes con los de Ravelli et al. (2021) quien también tuvo como ítems más ponderado la solución de problemas con una media de $\bar{x}=4.7$ en tanto que la síntesis fue la que tuvo una media más baja, $\bar{x}=4.0$.

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Otros resultados similares se encontraron en un estudio realizado por Brachem y Braun (2018) en graduados en ciencias de la educación donde observaron que las competencias sistémicas, sociales y personales que se engloban dentro de las competencias genéricas, tenían mayor valoración en relación al procesamiento del conocimiento (Puiggali et al., 2023). Respecto a las Competencias Organizacionales si bien todas tuvieron una alta valoración por parte del alumnado con medias superiores a 4, la iniciativa fue la mayormente valorada con una media de $\bar{x}=4.61$, en tanto que trabajar independientemente obtuvo un valor menor $\bar{x}=4.03$.

Algunos de los estudiantes refirieron:

A1:

Considero que todas estas competencias son importantes al momento de ejercer cualquier profesión, y son cuestiones que deben tenerse en cuenta al momento de evaluar a un practicante, dado que reflejan en cierto grado la responsabilidad y el compromiso con el cual se asume la actividad.

A8: “Es muy importante ver que los estudiantes estamos comprometidos, y que buscamos aprovechar este tipo de aprendizaje”.

A41: “Creo que lo que más debería evaluarse es la iniciativa del alumno. Quizás con poco tiempo logra cosas muy buenas”.

En cuanto a las expectativas del alumnado respecto a las Competencias Comunicacionales, si bien la comunicación oral se ponderó con la media más elevada $\bar{x}=4.52$, la utilización de recursos disponibles se asemeja con una media $\bar{x}=4.47$, quedando la comunicación escrita por debajo con una media $\bar{x}=4.27$.

Los estudiantes comentaron al respecto:

A1:

Creo que la comunicación oral es esencial, dado que es la base del intercambio con las demás personas, sin embargo, la comunicación escrita también debe tener cierto nivel, porque luego se ve reflejada en la comunicación oral. También es muy importante saber aprovechar al máximo todos los recursos disponibles e incluso sugerir recursos novedosos.

A20:

Creo que deberíamos utilizar más las tantas herramientas que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Así podríamos estas creando algo, un soporte que nos sirva para que

nos evalúen pero que a su vez podamos dejar este material que con tanto esfuerzo pudimos haber armado y así poder aportar algo para la población, institución, etc.

A26: “Es algo que durante toda la carrera desarrollamos, no debería ser un problema para que nos desenvolvemos correctamente”.

A50: “Se necesitan nuevos métodos de comunicación para poder desarrollarnos dentro de un ámbito laboral e innovar en los recursos utilizados”.

En un estudio realizado por García & Zanfrillo (2016), donde se analizaron las competencias de las PP supervisadas en diferentes áreas de ingeniería, se observó que la capacidad de comunicarse ya sea en forma oral o escrita y el conocimiento de una segunda lengua no se presenta con gran relevancia entre las reflexiones vertidas por los estudiantes, sino que resulta una competencia elusiva en la presentación de sus informes, es decir una competencia invisible de la propia tarea que realizan sobre el final de la práctica.

Por su parte S. D. Ravelli et al. (2021), obtuvo resultados coincidentes con la presente investigación, donde la comunicación oral se ponderó con una media $\bar{x}=4.60$.

Finalmente, las Competencias Interpersonales, al igual que en el estudio de Ravelli et al. (2021) fueron el conjunto de competencias más valoradas por el alumnado, con valores de media superiores a 4.5, posicionándose en orden decreciente: flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones $\bar{x}=4.80$, trabajar con otros $\bar{x}=4.76$, motivar a pacientes $\bar{x}=4.68$, motivar a compañeros, profesionales $\bar{x}=4.54$.

Entre las competencias interpersonales se encuentra la capacidad del estudiante de integrar equipos de trabajo, reflexionando ampliamente sobre este apartado, dejando constancia de la importancia asignada al trabajo en equipo, a la colaboración, al trato interpersonal, a la relación interdisciplinaria y de diferente experticia que llevó a cabo en el transcurso del trayecto formativo (J. C. García & Zanfrillo, 2016).

C.4.2. Pregunta de investigación 2: ¿Es posible validar la guía de autoevaluación?

Para validar la guía se implementaron tres etapas. En la primera para su elaboración, se realizó una búsqueda bibliográfica, en la cual se recuperaron distintas propuestas sobre las competencias profesionales genéricas y específicas del profesional de la nutrición.

La guía fue realizada en el marco de una Actividad de Formación Extracurricular en investigación de la cátedra Práctica Profesional, inserta en el 5° año del plan de estudios de la carrera Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

(FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), donde se confeccionaron preguntas cerradas y abiertas de auto aplicación, por parte del alumnado, en cada área de rotación AEC; AC; ASA.

En el proceso de elaboración de la encuesta, se realizó una prueba piloto, y se implementó por primera vez en 2019 con un $n=33$ estudiantes. Los resultados de esta primera aplicación del cuestionario de autoevaluación, se encuentran en el siguiente link: [Autoevaluación de los estudiantes de la práctica profesional de la licenciatura en nutrición, 2019](#) (S. Ravelli et al., 2021).

Este instrumento fue sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios, respetando los criterios de calidad: validez y fiabilidad. Se propuso a los jueces (docentes y tutores de PP) analizar los constructos. La elección fue por afinidad o cercanía entre el experto y el investigador y la recogida de información se realizó mediante grupos de discusión (Cabero y Llorente, 2013).

Se tuvieron en cuenta sus aportes para realizar modificaciones oportunas, ya que sus sugerencias avalaron una concordancia con el diseño metodológico del instrumento.

La validez es “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Matín-Arribas, 2004). Los ítems o aspectos elegidos para la elaboración del instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir; la valoración de los expertos es cualitativa pues deben juzgar la capacidad del mismo para evaluar todas las dimensiones que se desea medir, y, en definitiva, las medidas resultantes en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes.

Para determinar la fiabilidad del instrumento se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, considerando valores aceptables a partir de +0.60. Los valores de α para la autoevaluación de las tres áreas fueron [$\alpha = 0,679$].

Por último, para la validación final del cuestionario se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por componentes principales, seguido de Rotación Varimax. Se consideró adecuada una representación con el menor número de componentes a más del 70,2% de la varianza de las 20 preguntas. Se comprobaron los supuestos de aplicación del análisis factorial mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Bartlett. Tabla 15.

Tabla 15

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,696
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	709,049
	gl	190
	Sig.	,000

La tabla anterior presenta el Índice KMO, y mide la adecuación de la muestra. Los valores entre 0.5 y 1 indican que es apropiado aplicarlo (Montoya Suárez, 2007). En el caso de la matriz de datos que se está analizando, se obtuvo un KMO de 0.696 lo que indica que la muestra tomada para el estudio es apropiada y que por lo tanto se puede continuar con la aplicación del análisis factorial.

En cuanto al test de esfericidad de Bartlett se utiliza para probar la hipótesis nula que afirma que las variables no están correlacionadas en la población. Es decir, comprueba si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. Si las variables no están intercorrelacionadas, entonces el test debe presentar un valor (significancia) superior al límite de 0.05. El presente análisis presentó una significancia inferior al límite 0.05 ($p=0,000$), lo cual indica que la matriz de datos es válida para continuar con el proceso de AFE.

Luego se analizó el coeficiente de correlación anti-imagen, se deben observar pocos valores elevados en términos absolutos y no debe haber un número elevado de coeficientes ceros, pues de lo contrario se recomienda no llevar a cabo el análisis factorial (Montoya Suárez, 2007). Esta matriz sirve para saber si es necesario eliminar alguna variable.

Aquí se toman como valores mínimos y máximos respectivamente el 0 y el 1, siendo tanto mejor cuanto mayor sea el valor del MSA. Esto significa que si los valores de la diagonal de la matriz de correlación anti-imagen son altos (superiores a 0.5), se puede continuar con el análisis factorial. Los valores de la diagonal de la matriz deben ser elevados, es decir, si es elevada la proporción de coeficientes grandes en la matriz existe mayor interrelación entre las variables (Sierra Bravo, 1981). En la presente investigación se eliminó la variable más baja *-he colaborado con actividades extras de la institución* (*428).

La matriz – antiimagen se encuentra en el **Anexo No 4** en forma de imagen debido a su gran tamaño.

Otro criterio de extracción es el porcentaje de varianza explicada por la estructura factorial obtenida (varianza acumulada de los factores extraídos en conjunto). En este caso se recomienda que la solución factorial explique, al menos, un 50% de la variabilidad total de la respuesta al test (Merenda, 1997)

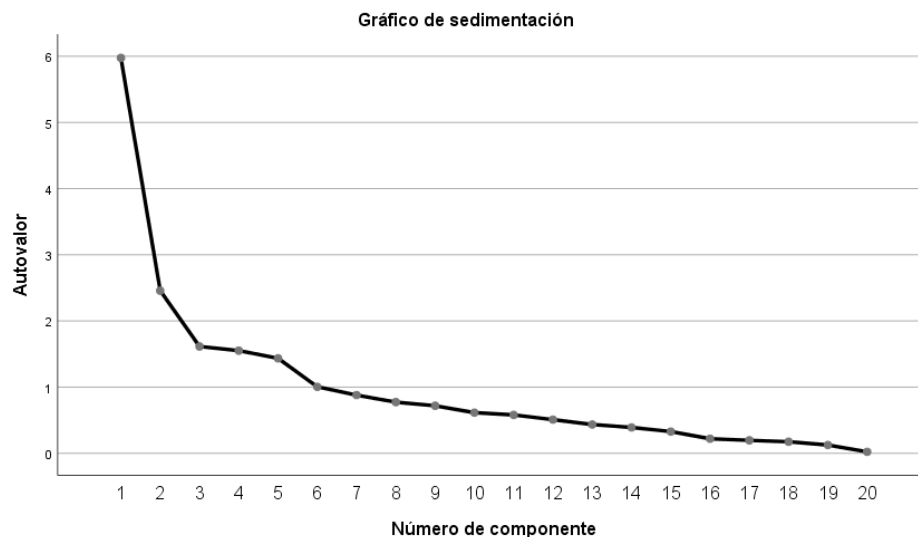
Tabla 16

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% varianza	de % acumulado	Total	% varianza	de % acumulado	Total	% varianza	de % acumulado
1	5,975	29,875	29,875	5,975	29,875	29,875	4,067	20,337	20,337
2	2,458	12,288	42,163	2,458	12,288	42,163	2,844	14,222	34,559
3	1,615	8,073	50,236	1,615	8,073	50,236	2,145	10,724	45,282
4	1,551	7,755	57,990	1,551	7,755	57,990	1,865	9,323	54,605
5	1,435	7,176	65,167	1,435	7,176	65,167	1,609	8,045	62,650
6	1,005	5,023	70,190	1,005	5,023	70,190	1,508	7,540	70,190
7	,879	4,395	74,585						
8	,773	3,865	78,450						
9	,718	3,591	82,041						
10	,614	3,069	85,110						
11	,579	2,897	88,007						
12	,508	2,541	90,549						
13	,435	2,173	92,722						
14	,391	1,955	94,677						
15	,328	1,640	96,317						
16	,220	1,099	97,416						
17	,195	,977	98,393						
18	,174	,872	99,265						
19	,125	,623	99,888						
20	,022	,112	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En el presente trabajo, la identificación de 6 componentes explicó más del 70% de la varianza acumulada. Se presenta además el gráfico de sedimentación. Si bien es un componente de subjetividad, se ha verificado la adecuada confiabilidad del mismo (Kline, 2000). En general, el punto de corte para el número de factores a extraer está determinado por el primer cambio de pendiente en la gráfica. Los autovalores residuales se ubican a la derecha del gráfico, formando una planicie de poca inclinación. En cambio, los autovalores que explican la mayor parte de la varianza se ubican en la parte izquierda formando una fuerte pendiente. En este estudio se observa el punto de corte en el factor 6.



En el **ANEXO No 5**, se presenta la matriz de componente rotado. Las correlaciones entre un ítem y un factor deberían ser de 0.35, al menos, y no debería existir una correlación superior a 0.30 de esa variable con otro factor para obtener una solución aproximada a la estructura simple. En este caso se presentan en negrita los ítems que integran cada componente. Lo deseable, en el caso de las cargas factoriales, es que cada variable “cargará” sólo sobre un factor - idealmente más de 0,5 y ojalá cercano a 1, sin embargo, valores como 0,4 se consideran razonables (Montoya Suárez, 2007).

En ambas validaciones (juicio de expertos y AFE) fue necesario reformular alguna de las preguntas, así una pregunta ambigua, poco clara o contextualmente confusa puede ocasionar una falsa percepción de lo que el investigador solicita validar. No hay duda de que esta metodología de validación proporciona innumerables ventajas para evaluar y ajustar el instrumento de medición.

Cabe destacar que el AFE, aunque constituye una técnica válida con fines exploratorios, llevará a resultados azarosos y poco estables si se desconoce el constructo que se pretende validar o definir, ya que este procedimiento depende completamente de las circunstancias y

datos recabados. En este sentido Eynseck afirmó que, el análisis factorial es un buen comienzo para la validación de cuestionarios (Pérez y Medrano,2010).

C.4.2.1 CUESTIONARIO FINAL DISEÑO POS VALIDACIÓN

Luego de la validación realizada el cuestionario de autoevaluación de PP, se construyó de la siguiente manera:

Estimado alumno(a): Le solicitamos que se autoevalúe en las actividades desarrolladas en su PP.

Al momento de responder complete sus datos personales y marque con un círculo en que rotación y en qué área se está autoevaluado. A continuación, marque con una cruz el nivel de la escala que usted considere representa su grado de acuerdo.

1. Datos Personales:

- Nombre y Apellido:
- Lugar/ Institución donde realizó la práctica:
- Rotación: 1° / 2° / 3°
- Área de PP (marque con un círculo según corresponda): AEC- ASA-AC-AI-AInv

2. Sobre su desempeño en el lugar de PP.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indefinido	De acuerdo	Muy de Acuerdo
1.Me he comprometido con el trabajo de la PP.					
0. Mi actitud hacia las actividades de PP, ha sido buena.					
0. Me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo mismo (a) en los trabajos de la PP.					
0. He aprovechado las consultas y					

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

seminarios para aclarar dudas.					
0. Propuse actividades innovadoras, o diferentes a las que se realizan en el lugar de PP.					
0. Me siento satisfecho (a) con el trabajo realizado.					
0. He cumplido oportunamente con los TP, actividades e intervenciones planificados.					
0. He asistido regularmente a la PP, y espacios destinados a encuentros					
0. Cumplí con el horario acordado con las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades).					

3. Sobre las competencias que pudo desarrollar en cada área de PP

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indefinido	De acuerdo	Muy de Acuerdo
1. Seleccionar estrategias didácticas adecuadas a la población de PP.					
0. Aplicar Recursos Didácticos diversos.					
0. Comunicarse vía: oral, escrita y Tecnológica.					
0. Resignificar contenidos teóricos.					
0. Solucionar problemas presentados durante el trayecto de PP.					
0. Trabajar con otros (interdisciplinariamente)					
0. Motivar a compañeros, pacientes, etc.					
0. Adaptarse a diferentes situaciones.					



Tesis Maestría en Docencia Universitaria

0. Aplicar técnicas específicas de la disciplina (antropométricas, culinarias, dietoterápicas, otras, etc) *					
--	--	--	--	--	--

- En la pregunta 9 describa qué técnicas utilizó:

.....

4. ¿Qué no pudo realizar y qué le hubiera gustado hacer? Manifieste 2 propuestas para mejorar la PP:

.....
.....

5. ¿Qué cambiaría de la PP realizada?

.....
.....

6. Realice una valoración cualitativa del mismo. Marque con una cruz (X):

Mala	Regular	Buena	Muy Buena

7. Realice una valoración del vínculo con el tutor de PP

Mala	Regular	Buena	Muy Buena

8. De su PP

Manifieste dos fortalezas:

Manifieste dos debilidades:

C.4.3 Pregunta de investigación 3: ¿Se relacionan las expectativas iniciales con las experiencias al finalizar la Práctica Profesional? Con el fin de buscar si existe relación entre lo que el alumnado espera antes y vivencian después de la PP, se analizaron los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios mencionados anteriormente y se buscaron relaciones emergentes, cohorte 2023.

El cuestionario de autoevaluación fue aplicado en 3 oportunidades, una vez por cada rotación, a fin que el alumnado pueda autoevaluar su experiencia en el paso de cada una de las tres áreas por las que transitó.

Se presenta en la siguiente tabla un resumen de las autoevaluaciones que serán analizadas de acuerdo a las expectativas descritas en el Objetivo N° 1.

C.4.3.1 EXPERIENCIAS DEL ALUMNADO EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE PP

Las experiencias del alumnado en las diferentes áreas de PP fueron valoradas a partir de tres aspectos principales. En primer lugar, los aspectos actitudinales del estudiantado que incluyen: el compromiso con el trabajo asignado en la PP, la actitud positiva hacia las actividades propuestas en la PP y el esfuerzo/autoexigencia por superar las dificultades en la PP.

En segundo lugar, se encuentran los aspectos organizativos que contemplan el aprovechamiento de los seminarios y clases de consulta, la iniciativa para proponer actividades y la satisfacción con el trabajo en general.

Finalmente, los aspectos participativos volitivos y reflexivos del estudiantado (previsión e interacción didáctica), que evalúan el compromiso con las actividades propuestas valorando el cumplimiento oportuno de los trabajos prácticos, intervenciones y actividades planificadas; la asistencia regular a los trabajos prácticos (Tp), la colaboración en actividades extras propuestas por la institución y el respeto al horario asignado por quien realiza la tutoría.

En estos resultados que se presentan en la tabla 17, se destacan principalmente los aspectos actitudinales y los participativos volitivos/ reflexivos en las tres rotaciones por las que transitaron los estudiantes, con valores de media predominantemente mayores a 4.5.

Estas valoraciones se justifican con el hecho de que se establece una simbiosis entre los centros de práctica y la universidad, en el sentido que de ambas partes se obtienen beneficios, por un lado, la institución universitaria cuenta con espacios idóneos para la ejecución de este importante componente curricular, pues les proporcionan a los estudiantes las vivencias que no son posibles de experimentar en un espacio áulico. Y por otra parte estas organizaciones reciben a los estudiantes, que propician mano de obra calificada y supervisada académicamente, cuyos esfuerzos se perfilan en dar solución a problemas ya existentes o a contribuir a la mejora de procesos en desarrollo, otorgándole, a su vez al estudiante, la posibilidad de seguirse formando y explorando nuevas alternativas y variables del ejercicio profesional con miras de poder llegar a identificar su campo de formación específico o su futura especialidad (Peña et al., 2016).

Tabla 17
Estadísticos descriptivos de las experiencias del alumnado en las tres rotaciones de PP

	Rotación	Min.	Max.	Media	DS
1.Me he comprometido con el trabajo asignado en la PP	1°	5	5	5	0
	2°	3	5	4,77	,490
	3°	3	5	4,68	,528
2.Mi actitud hacia las actividades de PP ha sido buena	1°	4	5	4,88	,324
	2°	3	5	4,80	,436
	3°	4	5	4,74	,438
3.Me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo mismo/a en la PP	1°	3	5	4,76	,479
	2°	3	5	4,63	,517
	3°	3	5	4,61	,520
4.He aprovechado los seminarios y consultas para aclarar dudas	1°	1	5	3,30	1,24
	2°	1	5	3,17	1,17
	3°	1	5	3,40	1,21
5.Propuse actividades innovadoras y/o diferentes a las que se realizan en el lugar de PP	1°	2	5	4,11	,905
	2°	2	5	4,07	,848
	3°	1	5	3,83	1,08
6.Me siento satisfecho/a con el trabajo realizado	1°	3	5	4,74	,581
	2°	1	4	4,61	,791
	3°	3	5	4,40	,739
7.He cumplido oportunamente con los Tp, actividades e intervenciones planificadas	1°	4	5	4,90	,293
	2°	3	5	4,82	,459
	3°	3	5	4,83	,411
	1°	5	5	5	0

8.He asistido regularmente a la PP y espacios destinados a encuentros	2°	3	5	4,90	,346
	3°	4	5	4,85	,308
9.He colaborado en las actividades extras de la institución	1°	1	5	4,65	,896
	2°	1	5	4,38	,957
	3°	1	5	4,43	,924
10.Cumplí con el horario acordado por las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades)	1°	4	5	4,93	,258
	2°	4	5	4,88	,316
	3°	4	5	4,85	,359

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el estudio

C.4.3.1.1 ASPECTOS ACTITUDINALES DEL ESTUDIANTADO EN LA EXPERIENCIA DE PP.

La ponderación del ítem 2 “actitud positiva hacia las actividades propuestas en la PP”, evidencia una notable apreciación por parte del estudiantado ($1^{\circ}R \bar{x} = 4,88$; $2^{\circ}R \bar{x} = 4,80$; $3^{\circ}R \bar{x} = 4,74$). La evaluación concuerda con lo expresado por los/as estudiantes en el estudio de Fernández et al. (2024), en dónde las reflexiones finales revelan una nueva perspectiva sobre la profesión y el trabajo. Resignifican el vínculo sobre “conocimientos aprendidos”; el hacer profesional; refiriendo la “integración”, “implementación”, “contrastación” de los mismos en el espacio de práctica. A decir de los autores: “Hasta no adentrarse en el territorio, no se puede ver lo que pasa realmente, y es allí donde aprendemos y comenzamos a desarrollarnos como futuros profesionales de la salud” (Fernández et al., 2024).

Estos aspectos, a su vez, entablan una relación con las expectativas sobre los contenidos de la PP, analizadas en el objetivo 1, donde el alumnado las ponderó con valores de media mayores a 4. Principalmente se destacan en orden decreciente capacitar para ejercer profesionalmente, conocer realmente la actividad profesional, y completar la teoría con la práctica ($\bar{x} = 4.78$, $\bar{x} = 4.76$, $\bar{x} = 4.74$ respectivamente).

Continuando con el ítem 3 “me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo mismo/a en la PP”, se han evidenciado altas valoraciones en las tres rotaciones ($1^{\circ}R \bar{x} = 4,76$; $2^{\circ}R \bar{x} = 4,63$; $3^{\circ}R \bar{x} = 4,61$). Fernández et al. (2024), complementa esta información con la que ha sido recabada en su estudio, donde los estudiantes indican que: “*el contenido y la exigencia es muy grande...*”, “*Al principio sentimos mucha incertidumbre*”.

C.4.3.1.2 ASPECTOS ORGANIZATIVOS DEL ESTUDIANADO EN LA EXPERIENCIA DE PP.

Al hacer referencia al ítem 4 “he aprovechado los seminarios y consultas para aclarar dudas”, se puede observar que fue uno de los menos puntuado en las 3 rotaciones ($1^{\circ}R \bar{x}= 3,30$; $2^{\circ}R \bar{x}= 3,17$; $3^{\circ}R \bar{x}= 3,40$).

Estos resultados están en línea con los hallazgos del estudio realizado por Manchinelli en el cual se intentó dar cuenta del diseño de una propuesta de autoevaluación autónoma de las clases de consulta, donde se observó que las mismas en los últimos años eran cada vez menos valoradas por el alumnado como espacios de aprendizaje (Manchinelli et al., s. f.).

Respecto al ítem 6 “me siento satisfecho/a con el trabajo realizado”, se observan puntuaciones elevadas en las tres rotaciones ($1^{\circ}R \bar{x}= 4,74$; $2^{\circ}R \bar{x}= 4,61$; $3^{\circ}R \bar{x}= 4,40$). Estos datos son coincidentes con un estudio realizado por Fernández et al. (2024), donde se evidenció que para los estudiantes en general, la práctica resultó enriquecedora y superó sus expectativas, expresando con sus palabras que pudieron aplicar conocimientos previos con una mirada crítica, con una cátedra que acompaña en el aprender- haciendo: “enriquecedora, invita a repensar el rol”, “Me hizo comprender lo importante de trabajar directamente con las personas y los entornos en los que viven para diseñar intervenciones más adecuadas y adaptadas a las necesidades y características específicas de una población determinada”.

C.4.3.1.3 ASPECTOS PARTICIPATIVOS VOLITIVOS Y REFLEXIVOS DEL ESTUDIANADO EN LA EXPERIENCIA DE PP

Dentro de estos aspectos el ítem 7 “he cumplido oportunamente con los trabajos prácticos, actividades e intervenciones planificadas” obtuvo valores de media altas ($1^{\circ}R \bar{x}= 4,90$; $2^{\circ}R \bar{x}= 4,82$; $3^{\circ}R \bar{x}= 4,83$).

Sin embargo, estos resultados contrastan con el estudio de Fernández et al. (2024), que señala dificultades entre los/as estudiantes para realizar planificaciones participativas, especialmente al identificar problemas o situaciones. Esto se atribuye a la tendencia de depender de profesionales para definir problemas y soluciones. A pesar de las demandas de mayor tiempo, trabajo y comunicación que requiere esta modalidad, los/as estudiantes ganan confianza y experiencia a medida que la practican (Fernández et al., 2024).

El ítem 10 correspondiente a la organización “cumplí con el horario acordado por las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades)”, fue puntuado con valores

elevados en las tres rotaciones (1°R $\bar{x}$ = 4,93; 2°R $\bar{x}$ = 4,88 ;3°R $\bar{x}$ = 4,85). En el C 4.1.1 el primer ítem valorado, respecto a las expectativas del alumnado, se refirió a los objetivos y organización de la PP. Las más ponderadas fueron: lo informado sobre la autoevaluación es conveniente; los objetivos de la asignatura están claros desde un principio; la explicación del plan de trabajo es adecuada ($\bar{x}$ = 3.81; 3.79 y 3.65 respectivamente).

Al escuchar las voces de los estudiantes respecto a las experiencias vividas sobre la organización, parecería que la organización de los espacios y planificación estuvo poco presente, debido a que proponen:

A25 (1° R): “Mayor organización de los horarios de las prácticas”.

A29 (1° R): “Posibilidad de planificar un menú, poder cocinarlo”.

A38 (1° R): “Sería importante realizar un cronograma de talleres durante todo el mes, para planificar con mayor tiempo”.

A16 (2° R): “Mayor organización por parte de las tutoras, más momentos de participar en el consultorio”.

A45 (2° R): “Planificar otro tipo de actividades para realizar durante el tiempo que sobra por ejemplo cuando no hay gente en consultorio”.

A43 (3° R): “Mayor organización y planificación de las actividades propuestas”.

Se plantea aquí la importancia de la planificación de las actividades, en todas las rotaciones. Se requiere una preparación metodológica donde todos los participantes deben intervenir para que se cumplan los objetivos planteados. Es necesario diseñar un grupo de actividades coordinadas para que sean más completas y generalizadoras, garantizando su independencia y creatividad en la adquisición de los conocimientos en cada etapa de su ejecución (Ventura et al., 2015).

Adquiere notoriedad lo que una alumna manifiesta respecto al reconocimiento de los lugares de PP. El/la A44 menciona: “antes de elaborar el plan del programa, hubiera estado bueno que recorran el lugar y vean las condiciones con las que se contaba debido a que nos plantearon hacer actividades que no se adecuaban al espacio y tiempo”.

En este aspecto sería interesante considerar que cada estudiante es activo participante de su PP, por lo que cada uno debería relevar las potencialidades formativas de los contextos y la interacción entre los conocimientos de la academia para enfrentar procesos de salud (Ventura et al., 2015), además de conocer las necesidades e intereses sociales e individuales. De esta manera se promovería, desde el espacio curricular el desarrollo de cualidades personales y competencias profesionales.

C.4.3.2 Sobre las áreas y roles del licenciado en nutrición.

La carrera Licenciatura en Nutrición es reconocida en el ámbito de las ciencias de la salud, y posee una identidad propia que se expresa en la diversidad de roles institucionales, comunicacionales, educativos, psicosociales, que el profesional puede desempeñar. En ese aspecto quienes aspiren a esta profesión deben adquirir un conocimiento integral del abanico de oportunidades laborales en el que pueden desarrollarse.

En este contexto las universidades, proponen en los años superiores de la carrera la realización de Prácticas Profesionales (PP), cuyo objetivo es acercar al estudiante a escenarios reales y diversos enriqueciendo su experiencia formativa. De esta manera no solo se busca facilitar el tránsito por el mundo laboral, sino también ser coherente con el perfil profesional que prescribe el currículo (Universidad Gastón Dachary [UGD], 2023).

En la tabla expuesta a continuación se exhiben las frecuencias y porcentaje sobre las áreas donde se desarrollaron las PP

Tabla 18

Estadísticos de las áreas que transitó el alumnado durante las tres rotaciones de PP

	Rotación	Frecuencia	Porcentaje
1. Área Clínica	1°	17	40,48
	2°	23	36,50
	3°	20	29,85
2. Área Educación Comunicación	1°	15	35,71
	2°	22	34,92
	3°	24	35,82
3. Área Servicio de Alimentación	1°	10	23,81
	2°	18	28,57
	3°	22	32,83
4. Área Industria	1°	0	0

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

	2°	0	0
	3°	1	1,49
5.Área Investigación	1°	0	0
	2°	0	0
	3°	0	0
Nota: elaboración propia de los datos obtenidos durante el estudio.			

En la tabla se observa frecuencias y porcentajes del alumnado que transitó por cada área en las tres rotaciones propuestas por la cátedra. Se observa que el AC fue la más elegida por los estudiantes en la primera rotación, representada con una frecuencia (f) $f=17$ lo que equivale al 40.48% de los encuestados. Seguido por el AEC con una $f=15$ representando el 35.71% y finalmente el ASA con una $f=10$ que constituye el 23.81% restante. Estos hallazgos, guardan una relación con lo expresado en las expectativas enunciadas en el C 4.1.2, en donde las medias más elevadas corresponden al AC ($\bar{x}=4.80$), al AEC ($\bar{x}=4.72$) y al ASA ($\bar{x}=4.27$).

Cabe destacar que, el procedimiento empleado para la elección de los lugares de PP, en una primera oportunidad es por orden de mérito (promedio según historia académica del estudiantado). Si bien, en un principio quienes poseen los promedios más elevados cuentan con el beneficio de poder elegir su primer centro de prácticas, la selección de las demás áreas donde se realizarán las siguientes dos rotaciones son otorgadas por las docentes, constituyéndose las rotaciones consecutivas, a saber:

En la segunda rotación una $f=23$, (36,50%) de los estudiantes estuvo en el AC, una $f=22$ (34,92%) en el AEC y una $f=18$ (28.57%) restante en el ASA. En lo que respecta a la tercera y última rotación el AEC estuvo conformada por $f=24$ (35,82%), el ASA por $f=22$ (32,83%), el AC por $f=20$ (29,85%), y finalmente solo un estudiante (1.49%) transitó por el área de industria (AI).

En cuanto a las áreas en las que se desarrollaron las PP en el presente estudio, se observa que las experiencias se concentraron principalmente en el AC, ASA y AEC. Por otro lado, no se realizaron PP en las AI e Alnv, una situación que puede atribuirse a la falta de propuestas de instituciones o empresas dispuestas a recibir practicantes, lo que a su vez limita la posibilidad de establecer convenios formales por parte de la Facultad. Ante esta situación la primera alumna entrevistada E1 aportó:

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Aunque a ciencia exacta no sabría decir por qué no estaban los lugares de práctica supongo que son más difíciles de conseguir porque yo sé que las profesoras que están encargadas de práctica profesional todo el tiempo están buscando lugares y haciendo vínculos con hospitales o centros de día o lo que sea y capaz que es un poco más complicado conectar con empresas por ahí para que tomen pasantes.

En tanto que la segunda manifestó:

E2: “Tal vez no están las prácticas en esas áreas porque no son lugares en donde el nutricionista tenga como un reconocimiento que por ahí en las otras áreas sí”.

Al indagar en las entrevistas, si habían tenido interés en incursionar en esas áreas manifestaron:

E2:

Y bueno si me hubiese gustado laboratorio investigación por ahí tuvimos varias materias al principio de la carrera en laboratorio y no es un área que me guste y también a donde vivo no se si tendría posibilidades de trabajar en esa área, pero en industrias sí me hubiese gustado mucho porque a donde vivo sí hay un parque industrial con muchas industrias relacionadas a los alimentos y tendría muchas posibilidades.

E3:

Sí me hubiese gustado haber hecho algo de eso porque en lo personal yo no quiero hacer clínica y me hubiese gustado ver otras áreas porque a veces uno sale y cree que la nutrición es el servicio o atender pacientes y después te das cuenta que tiene un montón de ramas y un montón de actividades que podés hacer y que al no verlo en la facultad no lo sabemos.

E4: “Y sí, sí me hubiese gustado asistir a algún laboratorio o alguna industria eh como parte de las prácticas profesionales hubiese sido más interesante”.

Es importante señalar que la investigación, como área de PP, no se restringe exclusivamente al trabajo en laboratorios. Por el contrario, ofrece múltiples posibilidades para los estudiantes, como el desarrollo de proyectos de extensión universitaria, actividades vinculadas a la docencia mediante formación extracurricular, y la participación en equipos interdisciplinarios. Por ello, la promoción de estas alternativas podría diversificar la formación profesional y enriquecer el perfil de egreso de los futuros Licenciados en Nutrición, ampliando su visión

Tesis Maestría en Docencia Universitaria
sobre las oportunidades laborales y académicas en este ámbito. En relación a esto la estudiante (E1) comentó:

La parte de investigación de todas formas por suerte también hay mucha cientibecas por ahí los estudiantes de nutrición siempre están medios metidos en la parte de investigación por ejemplo para hacer tesis en el caso de que surja algún proyecto, entonces bueno creo que si bien no está contemplado en las prácticas o bien no se presenta en esos lugares usualmente tenemos la oportunidad como estudiantes de buscar por otros lados como por ejemplo en proyectos que salen todo el tiempo la verdad y está bueno aprovechar estos espacios también.

Retomando lo expresado anteriormente, en una primera instancia, el AC fue la más elegida por el alumnado. Se puede inferir que esta elección se debería a las representaciones sociales orientadas a la práctica, y que contribuye a la construcción de una realidad común de un conjunto social (Rodríguez Salazar & García Curiel, 2007).

Este resultado puede interpretarse como “lo esperado” o “lo tradicional”, dado que, al iniciar la carrera de LN, la motivación en la mayoría de los /as ingresantes se centra en el interés por el ámbito clínico-médico.

Esta inclinación se vincula comúnmente con el ejercicio profesional en entornos relacionados con la atención personalizada a pacientes (consultorios), reflejando así una de las expectativas iniciales con una visión sesgada, que incluye confección de planes alimentarios y consultoría.

Sin embargo, al revisar las voces del alumnado respecto a esta área, las siguientes afirmaciones, dan cuenta del proceso de aprendizaje y las propuestas para mejorar las trayectorias según las incumbencias del LN.

A24 (1° R):” En consultorio externo, personalizar cada consulta”.

A33 (1° R):” Tener más citas con los pacientes ya que no teníamos un seguimiento”.

A2 (2° R): “Incorporar más a los/as practicantes en las instancias de consulta nutricional, ya sea dándoles un espacio para brindar pautas o realizar acotaciones, o permitiéndoles llevar adelante la consulta”.

A29 (3° R): “Para mejorar la PP plantearía la idea de que la rotación de clínica sea más larga, para poder tener una mayor experiencia en esta área. A su vez, poder conocer diferentes espacios como consultorios, hospitales, CAPS, etc.”.

Demétrio et al. (2011), afirma que estas opiniones tienen que ver con el enfoque tradicional en que se esperan solo gestiones dietéticas en el entorno hospitalario y atención clínica nutricional, sin reconocer las incumbencias profesionales de forma integral e interdisciplinaria y que se trate al individuo desde lo humano, subjetivo, cultural, social e histórico.

En segundo lugar, lo más seleccionado por el alumnado fue AEC. En esa línea, la educación alimentaria nutricional (EAN) se constituye como una labor prioritaria en el ejercicio de la profesión, dado que cualquiera sea el campo de acción del nutricionista, uno de sus principales objetivos será lograr comportamientos alimentarios que promuevan la salud (Lucarelli et al., 2017). El rol en Educación se percibe no solo como una función específica en el campo laboral, sino como una dimensión de todo el quehacer profesional, que aparece atravesando la práctica del nutricionista en un “área”, “actividad”, “ámbito” o “campo” ubicuo y permanente en el quehacer profesional, que puede ser ejercido de manera individual o colectiva, ya sea en hospitales, comedores o escuelas (Del Campo et al., 2017).

Algunas de las voces de los estudiantes dan cuenta de sus experiencias en esta área son:

A30 (1° R): “Una de las fortalezas fue el vínculo creado con los chicos que asisten al centro de día y que me demostró que es un ámbito que no había considerado, pero quisiera desenvolverme como Licenciada en Nutrición”.

A19 (2° R):

Aprendizaje práctico: los talleres nutricionales realizados brindan a los participantes la oportunidad de aprender habilidades prácticas relacionadas con la alimentación y la nutrición. El seguimiento de las personas que asisten al centro de día es continua y se realizan reuniones para debatir diferentes temáticas y problemáticas, permitiendo un avance en los mismos.

A32 (2° R):

Participar con el equipo interdisciplinario del MDS ha sido muy enriquecedor para nosotros como practicantes, porque pudimos aprender mucho de cada una de las profesionales que lo conforman. Los talleres se han realizado en una gran variedad de instituciones, por lo que los grupos etarios por los que pasamos han sido muy

diversos y eso contribuyó mucho a poder plantear diferentes actividades, pensar lo adecuado para cada uno, etc.

A35 (3° R): “Es un campo laboral distinto. Es muy bueno para aprender a desenvolverse frente a las personas”.

Por otra parte, la nutrición colectiva resulta vital, ya que además de educar puede gestionar de manera integral el ASA con la finalidad de resguardar la seguridad y calidad alimentaria, en busca de satisfacer las necesidades nutricionales de las personas en estado de salud o enfermedad.

Respecto a las experiencias, el alumnado expone debilidades, que se consideran como la no realización de sus expectativas iniciales, en el trayecto por esa área:

A9 (1° R): “Que nos hagan más partícipe a la hora de modificar el mosaico de menú, por ejemplo, y que no sea solo acomodar los alimentos”.

A48 (2° R): “Principalmente mayor participación en el armado de los menús”.

A49 (2° R): “Que podamos los practicantes participar un poco más en la realización de actividades dentro de la cocina”.

A27 (3° R): “Realizar talleres a los encargados de la cocina, sobre todo de buenas prácticas de manufactura y POES”.

Este trabajo coincide con un estudio previo, el cual concluyó que debido al rol limitado del LN en el nivel sistema de gerenciamiento de Santa Fe, la labor del LN se reduciría a la distribución y control de raciones en algunos casos (Ravelli et al., 2021).

C 4.3.3 Sobre las experiencias respecto a los contenidos de la PP

En el C.4.1.3, el alumnado ponderó las expectativas sobre los contenidos de la PP, con valores de media mayores a 4. Principalmente se destacan en orden decreciente capacitar para ejercer profesionalmente, conocer realmente la actividad profesional, y completar la teoría con la práctica ($X = 4.78$, $x = 4.76$, $x = 4.74$ respectivamente).

Lo expresado por el alumnado respecto a los contenidos que consideran esenciales para su PP, corresponden mayoritariamente a las asignaturas del ciclo superior, que les proporcionan

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

los conocimientos y las herramientas necesarias para poder desempeñarse en las tres áreas que entienden como las más trascendentales en su formación profesional, donde las actividades que pretenden desarrollar en cada área se relacionan directa o indirectamente con lo abordado académicamente en dichas asignaturas. Lo que se deja entrever en las entrevistas. A continuación, se presentan las voces de las entrevistadas E1; E2 y E3.

Sí, totalmente hay muchas asignaturas que participaron e influyeron mucho en que yo me pueda desarrollar bien en las prácticas. Eh principalmente en nutrición en situaciones patológicas para abordar la parte clínica, así como también evaluación nutricional, nutrición en situaciones fisiológicas.

Sí, las materias que me ayudaron mucho con las prácticas fueron NSF, ESEF NSP, saneamiento, alimentación institucional, aunque por ahí en NSF yo la cursé virtual porque fue en época de pandemia y si sentí esa falta de práctica de del uso de los elementos de la balanza del tallímetro y esas cosas, pero bueno lo pude igual practicar en las mismas prácticas.

Sí, para la primera práctica me sirvió ESEF porque nosotros preparábamos talleres y en ese momento la estábamos cursando entonces nos re sirvió esa materia y también alimentación institucional para la parte de servicio para estandarizar nos sirvió para eso digamos. Yo creo que esas dos materias más que nada.

Algunas voces que también hacen alusión a lo anteriormente mencionado en las diferentes áreas se detallan en las siguientes tablas:

Tabla 19

Expectativas y Experiencias del alumnado en las tres rotaciones en ASA.

EXPECTATIVA CONTENIDOS	ASIGNATURA DE REFERENCIA	EXPERIENCIA
A14: "Principalmente como armar un mosaico la combinación de alimentos, cálculos de costos".	AI (4to año)	A2 (1ºR): "Ampliación del campo, de desempeño profesional, dado que el servicio de alimentación no suele ser un área en el que pensemos demasiado cuando nos preguntamos cómo queremos ejercer nuestra actividad profesional".



Tesis Maestría en Docencia Universitaria

A18: "Organización de la planta física de un servicio, conceptos de alimento siempre en avance, buenas prácticas de manufactura, optimización de recursos disponibles".

A55: "Buenas prácticas de manufactura BPM".

A11 (2° R): "Vi y aprendí en vivo y en directo todo el equipamiento, planta de una cocina y conocer la dinámica de los cocineros y las BAPIs que te ayudan y orientan".

A1 (3° R): "La organización en el trabajo fue muy buena. Se aprende mucho sobre cómo funcionan los servicios de alimentación en los hospitales".

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el estudio.
AI (Alimentación Institucional).

Tabla 20

Expectativas y Experiencias del en las tres rotaciones en AC.

EXPECTATIVAS CONTENIDOS	ASIGNATURA DE REFERENCIA	EXPERIENCIA
A10: "Conocer la patología de la persona, saber cómo tratarla y qué alimentos priorizar y cuáles evitar, brindar una alimentación completa".	NSP I y II (4to año)	A40 (1° R): "Práctica del lenguaje a emplear para dirigirnos a los demás, buscando técnicas y ejemplos que posibiliten una comprensión sencilla y práctica".
A17: "Desarrollo de planes nutricionales de cada patología y paciente a tratar y fisiopatología de cada enfermedad".		A30 (2° R): "Es un lugar sumamente enriquecedor para adquirir experiencia y ampliar conocimientos, dado que recibe consultantes de todas las edades y permite abordar una diversidad de condiciones de salud contribuyendo así, de manera significativa a mi desarrollo como futuro profesional".
A42: "Valorar parámetros antropométricos, clínicos, bioquímicos y alimentarios. Programar menú dietoterápicos (para diferentes patologías). Intervenir en equipos multidisciplinarios".		A29 (3° R): "Nos desafiamos cada día con la posibilidad de encontrarnos con pacientes de distintas patologías como diabetes, hipertensión, anemia, hígado graso, obesidad, desnutrición, enfermedades autoinmunes, entre otras y nos permitió exponernos a una variedad de escenarios nutricionales y aumentar nuestra capacidad para adquirir experiencia en áreas especializadas de la nutrición".

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el estudio
NSP (Nutrición en Situaciones Patológicas)

Tabla 21

Expectativas y Experiencias del alumnado en las tres rotaciones en AEC

EXPECTATIVAS CONTENIDOS	ASIGNATURA DE REFERENCIA	EXPERIENCIA
A1: "Elaboración de pautas nutricionales, adecuación del lenguaje de acuerdo con el contexto, adecuación de las recomendaciones de acuerdo con el contexto".	ESEF (5to año)	A31 (1°R): "Creo que cualquier persona es capaz de adquirir conocimientos, pero tener los conocimientos y además poder transmitirlos de manera "humana" lo hacen muy pocos".
A10: "Pautas de alimentación, la forma de tratar al paciente logrando comunicar los contenidos de una manera que lo puedan entender, conocer los grupos de alimentos".		A40 (2°R): "Aprendí a mejorar mi comunicación y a adaptarme a la población".
A18: "Conceptos y aplicación de diferentes recursos de educación alimentaria nutricional, pedagogía, promoción de la salud y prevención de la enfermedad".		A53 (3° R): "Hace que seamos creativos y adaptemos nuestros talleres y conocimientos a la población destinataria, de la cual siempre aprendemos algo nuevo. Además, la PP permite que desarrollemos una mejor oratoria".

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante el estudio
ESEF (Educación para la Salud y Economía Familiar)

Las voces relevadas en los cuestionarios y entrevistas, exponen y aprecian los conocimientos adquiridos durante los años previos de su trayectoria académica. Además, se observa que el alumnado aprecia los aspectos que se relacionan con la realidad profesional y laboral. Este desempeño estudiantil controlado en un ambiente real de trabajo proporciona importantes y notables ventajas a la formación, pues el pasante recibe un acompañamiento académico e institucional para aprender cosas incluso por ensayo y error, probar y comprobar el efecto de sus acciones profesionales, vincularse con pares u otros profesionales y entender su aporte disciplinario a la sociedad (Peña et al., 2016).

Las prácticas dentro del contexto educativo tienen el propósito de brindarle al estudiante la oportunidad de insertarse dentro de la realidad correspondiente a su especialidad o área académica. Ello le permite conocer las situaciones probables en las que se desenvolverá al egresar, y además plantear posibles alternativas y soluciones que favorezcan el funcionamiento del contexto en el que se desarrollan (Peña et al., 2016).

Los centros superiores de formación de profesionales establecen lo que se conoce como currículum formativo, que presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación, las ciencias aplicadas y finalmente un prácticum que supone la aplicación por parte de los alumnos del conocimiento teórico adquirido anteriormente (Costa, 2019).

C.4.3.4 Sobre la experiencia respecto la metodología, recursos y actividades de la PP

C.4.3.4.1 Estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas hacen referencia al uso de procedimientos para realizar diferentes actividades orientadas al proceso formativo, contribuyendo a la interacción entre el docente, el estudiante y el conocimiento, promoviendo el progreso en el proceso educativo, además aportan a la mejora de la comunicación e interrelación con los actores de este proceso, de un modo dinámico, creativo e interactivo (Jiménez Jiménez et al., 2023). Se definen como procedimientos flexibles y adaptativos que incluyen técnicas u operaciones específicas en función de condiciones y contextos para solucionar problemas y demandas académicas, las cuales requieren de la aplicación de competencias metacognitivas para el logro de los aprendizajes (Quemé Oroxom, 2022).

En el C.4.1.4.1 se indagó sobre la metodología, recursos y estrategias didácticas que el alumnado consideraba que podrían implementar en su transcurso por las diferentes áreas de PP, contemplando en cada una de ellas su rol profesional.

Sobre las expectativas en el AEC, ponderaron en orden descendiente; los talleres ($\bar{x}$ = 4.85), los juegos y las campañas de divulgación para la ciudadanía (ambos con una media $\bar{x}$ = 4.63) y las jornadas de capacitación ($\bar{x}$ = 4.41), como los recursos y/o estrategias a emplear.

Al indagar sobre sus experiencias, predomina la implementación de técnicas culinarias mediante la realización de diferentes talleres. Específicamente detallan:

A15 (1° R): “En esta primera rotación, implementé técnicas antropométricas como peso y talla, culinarias en talleres de cocina, diseño de mosaico de menú”.

A36 (1° R): “Empleé en el proceso, técnicas culinarias en talleres de cocina”.

A23 (2° R): “Pude aplicar recetas, juegos didácticos, presentaciones”.

A25 (2° R): “En general muchos talleres de cocina”.

A2 (3°R): “Principalmente técnicas culinarias, a través de talleres de cocina. Además, estrategias educativas”.

A12 (3° R): “Las técnicas que aplique son más que nada poder adaptar información sobre nutrición y alimentación a un lenguaje sencillo a través de juegos y actividades, y culinarias en forma de recetas que hicimos”.

Por lo relatado, se puede inferir que lo esperado respecto a este ítem fue desarrollado por los/las estudiantes. La variedad de contextos en los que puede desarrollarse profesionalmente, facilita la implementación de estrategias que intentan la aprehensión de conceptos relacionados al contexto de PP. A decir de Pérez Cardona (2020), la diversidad de escenarios, posibilita la búsqueda de estrategias para la obtención de aprendizajes perdurables.

La mayoría menciona al taller como estrategia empleada en el AEC (A15, A36, A2). La promoción de hábitos saludables, técnicas dietéticas, mensajes educativos, se resignifican y construyen a través de la participación activa de los involucrados. De Barros y Gissi (1980) mencionan que el taller es un proceso pedagógico en el que estudiantes y profesores unidos desafían problemas específicos de la realidad. Y en esa línea es que el alumnado, a través de actividades prácticas ejecutadas en equipo, intercambian sugerencias u opiniones con sus tutores, beneficiarios y otros profesionales para alcanzar un objetivo trazado para resolver algún problema que se presente.

Como se observa en las respuestas del alumnado, Espejo et al. (2022) menciona que la cocina es una de las opciones que está siendo ampliamente utilizada para realizar EAN, y es lo que se conoce como “cocinas educativas”, constituyen aquellos lugares donde los individuos puedan adquirir habilidades culinarias a través de clases de cocina, como la información nutricional de alimentos, en busca de que los participantes a dicho taller puedan mejorar sus elecciones alimentarias, preparar sus propias comidas en sus casas, y aprender a leer etiquetado nutricional. Asegurando de esta forma la calidad de la EAN en adultos

Los comentarios de A23 y A12, identifican el juego como estrategia didáctica. En este sentido, se otorga relevancia al mismo y a la influencia que ejerce el juego en los niños para el logro de aprendizajes (Ravelli et al., 2021).

Siguiendo con lo expresado por el alumnado en sus expectativas, consideraron que en el ASA las estrategias más importantes a implementar serían la realización de actividades para capacitar sobre buenas prácticas de manufactura ($\bar{x}=4.87$), las jornadas de capacitación ($\bar{x}=4.6$) y por último los talleres ($\bar{x}=4.03$).

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

En relación a lo anteriormente mencionado, fueron pocos quienes experimentaron el rol de capacitar, siendo solo 3 estudiantes, en las tres rotaciones, los que refirieron haber realizado actividades de esa índole. Lo cual se expone en voces:

A16 (1° R):

Realizamos una capacitación sobre BPM Y POES para el personal de cocina, en el que tuve que utilizar tanto material didáctico, como tecnológico, para que ellos logren comprender y aprender de otra forma lo que hacen normalmente, pero tal vez desde otra perspectiva.

A35 (1° R):” Principalmente el trabajo interdisciplinario y técnicas didácticas al momento de hacer la capacitación al personal de cocina”.

A22 (3° R): “Aplicamos bastante las BPM”.

Ante estas respuestas se incursionó mediante el empleo de entrevistas a los estudiantes, con el fin de profundizar sobre el por qué consideran que no pudieron cumplir con sus expectativas iniciales en esta área a lo cual comentaron:

E1:

El hecho de que no se hayan realizado capacitaciones por parte de los estudiantes pienso que puede tener que ver con o bien una falta de iniciativa del estudiante de decir che vamos a hacer un taller de buenas prácticas de manufactura o bien capaz que el estudiante lo plantea y desde el lugar o desde la empresa son muy cerrados a que se hagan ese tipo de talleres.

E3:

En mi caso yo hice servicio de alimentación en el hospital de niños y en ese caso yo sí di charlas de buenas prácticas de manufactura a los cocineros y a los que servían la comida, pero no siento que haya desempeñado mi rol profesionalmente porque era como que era muy estructurado ahí como eran las cosas y era como todos así porque es así. De hecho, cuando tuve que hacer el taller la capacitación de buenas prácticas se me dio información de ellos o sea ella me dijo tenés que dar de acá de un libro que tenían ellos que sea hospital de niños.

En esta área también se mencionó la EAN, con la implementación de talleres, siendo una de las incumbencias que el LN desarrolla en todos los ámbitos. En relación a ello comentaron:

A4 (2° R): “Utilicé técnicas culinarias, realizando talleres”.

A15 (2° R):

Realizamos talleres de educación nutricional a niños de 2 a 3 años a través de cuentos, juegos y cocina. Además, hicimos un taller sobre higienización de verduras para las cocineras de los comedores municipales y de los jardines donde hicimos una parte teórica y una práctica.

A47 (3° R): “Realicé educación alimentaria nutricional, como así también aplicar técnicas culinarias”.

Sin embargo sus funciones predominaron en el área de cocina del SA, por lo que resulta interesante remarcar que un/a LN que trabaja en empresas que brindan servicios de alimentación, desempeña un papel importante en la planificación y supervisión de las opciones de alimento y la calidad nutricional de las comidas que se ofrecen, siendo sus responsabilidades: control de calidad, diseño de menús, control de porciones, análisis nutricional, implementación de normas de calidad, manejo presupuestario, evaluación de proveedores, cumplimiento de regulaciones y adaptación a necesidades dietéticas especiales. De esta manera el profesional juega un papel clave en garantizar que las opciones de alimentos sean saludables, seguras y adecuadas para las necesidades nutricionales de los individuos que reciben el servicio. Retomando lo dicho anteriormente también se encarga de educar y asesorar sobre una alimentación equilibrada. (AADYND,2024).

Siendo estas las actividades mayormente desarrolladas en esta área, donde el alumnado al ser consultado sobre qué técnicas específicas de la disciplina realizó mencionó:

A2 (1° R): “Técnicas culinarias: relacionadas con el pesaje de alimentos, elaboración de mosaicos de menú, entre otras”.

A17 (1° R): “Estandarización, inventarios, mosaicos de menú”.

A11 (2° R): “En el comedor utilice mucho los cálculos sobre rendimiento, costo, modificaciones por subdivisión, cocción y servido, aplicar los conocimientos sobre

temperatura y características organolépticas de cocción y servido, educación y planificación de talleres”.

A48 (2° R): “Técnicas culinarias. Se procuraba en los distintos menús la combinación de los macronutrientes y la armonía del plato”.

A17 (3° R):

Sólo pude aplicar en cierto sentido técnicas dietoterápicas a la hora de planificar nuevos menús, pero estos solo eran generales y/o vegetarianos, no se abordan en este lugar patologías. Otras destrezas que pude desarrollar fueron las aprendidas en tecnología de los alimentos, a la hora de estandarizar recetas y calcular sus costos.

A33 (3° R):

Sobre todo, desarrolle técnicas culinarias en los momentos que tocaba ayudar en la cocina. Luego en cuanto al trabajo administrativo (control de stock, estandarización, costos) pude aplicar diferentes técnicas de orden y organización para mejorar la productividad y eficiencia de la empresa.

Resulta interesante destacar que el alumnado manifestó en gran medida haber implementado técnicas culinarias como estrategia en todas las áreas en las que desarrolló su PP. Este hallazgo adquiere especial relevancia al considerar que la asignatura “Técnicas Dietoterápicas” es de carácter optativo, lo que significa que no está integrada como una materia obligatoria dentro del plan de estudios de la carrera de LN. Esto plantea una reflexión sobre la importancia de incluir contenidos relacionados con las técnicas culinarias en la formación obligatoria, dado que su aplicación trasciende áreas específicas y resulta útil en contextos diversos, ya sea en el ámbito clínico, comunitario o de servicios de alimentación. Cabe mencionar que, actualmente, el plan de estudios de la carrera está siendo revisado con el objetivo de potenciar los contenidos esenciales que se deben brindar a los estudiantes. En este contexto, los resultados aquí presentados podrían aportar elementos valiosos para considerar la inclusión de asignaturas o contenidos obligatorios que fortalezcan competencias prácticas, como el uso de técnicas culinarias, fundamentales en el ejercicio profesional. Finalmente se destacan las medias más altas de las expectativas sobre el empleo de estrategias didácticas en el AC. La elaboración de dietas, la discusión de casos- ateneos y las jornadas interdisciplinarias obtuvieron valores más elevados ($\bar{x}$ =4.63; $\bar{x}$ =4.58; $\bar{x}$ =4.47 respectivamente).

De acuerdo con las experiencias relatadas por los estudiantes que transitaban por la clínica se destaca principalmente la dietoterapia, que es la actividad que fue mayormente valorada en sus expectativas iniciales.

En este escenario aparece nuevamente la EAN, que se focaliza en el abordaje terapéutico de los consultantes. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la educación terapéutica tiene como objetivo ayudar a las personas a adquirir o mantener las habilidades necesarias para manejar de mejor manera su vida con una enfermedad crónica, incluyendo el aspecto nutricional.

En el ámbito de la nutrición aplicada, para lograr un impacto positivo, se requiere generar cambios en el comportamiento de la relación individuo-alimento. Un pilar fundamental de este cambio es la educación alimentaria nutricional, que implica un conocimiento profundo en alimentos, comunicación efectiva y aspectos relacionados a la psicología y sociología de la alimentación (Espejo et al., 2022).

Algunas de las voces del alumnado en relación a las técnicas empleadas se detallan a continuación:

A22 (1°R): “Antropométricas, culinarias, dietoterápicas, recursos visuales y materiales”.

A33 (1°R): “Antropométricas, culinarias, dietoterápicas y de educación alimentaria nutricional”.

A6 (2°R): “Dietoterápicas para indicar pautas de acuerdo a la patología que presentaba cada consultante. Antropométricas para registrar el peso de los consultantes”.

A18 (2°R): “Utilizamos técnicas antropométricas en el consultorio (uso de balanza y tallímetro), también dietoterápicas a la hora de atender a los consultantes y armar los recursos según el motivo de consulta para luego enviárselo”.

La discusión de casos - ateneos y las jornadas interdisciplinarias no estuvieron presentes como actividades desarrolladas, sin embargo, estas no solo estaban valoradas altamente en sus expectativas, sino que también las proponen como intervenciones importantes.

A28 (1°R): “Que se pueda participar y hacer más ateneos”.

A25 (3°R): “Más clases o ateneos para mejorar la experiencia ante determinadas patologías”.

A36 (3° R): “Se nos podría incluir en los ateneos, dar charlas a los cirujanos ya que tienen poco conocimiento de la parte nutricional (desde mi punto de vista)”.

Los ateneos multidisciplinarios se organizan de manera conjunta con docencia e investigación y los diferentes servicios de acuerdo a la existencia de casos clínicos complejos, a fin de discutir de manera interdisciplinaria lo referente a los protocolos de estudios diagnósticos y tratamientos. Siendo el principal objetivo generar conocimiento a través del razonamiento y la reflexión sobre los aspectos clínicos y patológicos del o de los casos clínicos en discusión, así como también generar un ambiente de intercambio positivo que nutra el conocimiento de los participantes sobre todos los aspectos de la patología del o de los casos clínicos presentados (Hospital de Alta Complejidad en Red El Cruce, 2023)

C.4.4. Pregunta de investigación 4: ¿Qué competencias surgen del proceso de autoevaluación y de las experiencias de los/las estudiantes de la Licenciatura en Nutrición?

Se estudian competencias emergentes de la autoevaluación y experiencias vividas en las prácticas profesionales, a partir de la triangulación y análisis cualitativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios y las entrevistas al estudiantado. En este último capítulo, con el fin de garantizar la credibilidad del estudio se utilizó la triangulación de momentos (Santos Guerra, 1990) y la triangulación metodológica (Pérez serrano, 1998). La primera implicó, el análisis de los datos previos y posteriores al desarrollo de la asignatura (expectativas iniciales y experiencias finales) y por último, el análisis de dos instrumentos (encuestas y entrevistas). En este sentido la triangulación metodológica consiste en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada. Denzin (2017) conceptualiza la combinación de diversos métodos como triangulación múltiple.

C.4.4.1 COMPETENCIAS QUE SURGEN DE LA EXPERIENCIA DE LA PP.

Las prácticas profesionales tienen un objetivo, al fin y al cabo, formativo. Los estudiantes experimentan un primer contacto con el mundo laboral, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en su formación académica, pero este periodo también es una buena oportunidad para aplicar, contrastar y desarrollar sus competencias transversales, esenciales para desempeñar el trabajo con éxito y convertirse en buenos profesionales (Instituto de Ingeniería del Conocimiento,s/f).

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

El término competencias hace referencia a las habilidades y capacidades adquiridas durante la formación de grado para la resolución de diferentes problemas y situaciones que se presentan en la PP (Díaz Barriga 2006).

A partir de lo expuesto, se presentan en la Tabla N°22, los resultados obtenidos en la autoevaluación respecto a las competencias adquiridas por el alumnado de las tres rotaciones de PP de la LN.

Se identifican las Competencias Genéricas (CG) y Competencias Específicas (CE).

Se resumen en la siguiente tabla:

Competencias	Categorías	Variable
Competencias Genéricas	Competencias intelectuales (CI)	Resignificar contenidos teóricos. Solucionar problemas presentados.
	Competencias organizativas (CO)	
	Competencias comunicativas (CC)	Comunicación oral, escrita o tecnológica.
	Competencias Interpersonales (CInt)	Adaptarse a diferentes situaciones. Trabajar con otros. Motivar a compañeros/pacientes.
Competencias específicas	Constituyen el sustento para el fortalecimiento de las competencias profesionales.	Selección de estrategias didácticas adecuadas a las diversas poblaciones. Aplicación de recursos didácticos. Aplicación de técnicas específicas de la disciplina.

Tabla 22 Estadísticos de las competencias desarrolladas por el alumnado en la PP

			Rotación	Min.	Máx.	Media	DS
Competencias generales	Intelectuales	1. Resignificar contenidos teóricos	1°	3	5	4,54	0,627
			2°	2	5	4,58	0,663
			3°	2	5	4,41	0,8
		2. Solucionar problemas presentados durante el trayecto de PP	1°	4	5	4,7	0,461
			2°	3	5	4,65	0,543
			3°	3	5	4,53	0,611
	Comunicativas	3. Comunicarse vía: oral, escrita y tecnológica.	1°	1	5	4,56	0,789
			2°	3	5	4,66	0,595
			3°	3	5	4,64	0,62
	Interpersonales	4. Adaptarse a diferentes situaciones	1°	4	5	4,72	0,423
			2°	3	5	4,73	0,514
			3°	3	5	4,73	0,538
		5. Motivar a compañeros/pacientes	1°	3	5	4,5	0,664
			2°	3	5	4,5	0,737
			3°	3	5	4,38	0,815
		6. Trabajar con otros (interdisciplinariamente)	1°	1	5	4,68	0,707
			2°	2	5	4,92	0,8
			3°	2	5	4,65	0,664
Competencias específicas		7. Seleccionar estrategias didácticas adecuadas a la población de PP	1°	1	5	4,4	0,92
			2°	1	5	4,57	0,776
			3°	1	5	4,4	0,817
		8. Aplicar recursos didácticos diversos	1°	1	5	4,27	0,423
			2°	1	5	4,34	0,514
			3°	1	5	4,31	0,538

En la tabla anterior se observa que las competencias fueron ponderadas con valores medios($\bar{x}$) superiores a 4. Es decir que durante su trayectoria pudieron desarrollar competencias tanto genéricas como específicas, en las 3 rotaciones.

C.4.4.1.1 COMPETENCIAS GENÉRICAS EVALUADAS POR EL ALUMNADO

Las CG se refieren a las competencias transversales, transmisibles a multitud de funciones y tareas. Estas son comunes a la mayoría de profesiones y están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos (Solanes Puchol et al., 2008). Por esta razón, sirven y se emplean en todas las profesiones contribuyendo al desempeño en el campo laboral brindando elementos necesarios para desenvolverse eficazmente en el área de trabajo (Zepeda-Hurtado et al., 2017). Además, se vinculan con el desarrollo personal, ya que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico, sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica (Tejeda Díaz, 2016).

C.4.4.1.1.1 Competencias comunicacionales

En torno a las CC, el ítem 3 “comunicarse vía oral, escrita, tecnológica” ha tenido un promedio de (1° R $\bar{x}$ = 4,56; 2°R $\bar{x}$ = 4,66; 3°R $\bar{x}$ = 4,64) en las tres rotaciones. Estos valores tienen concordancia con lo expresado en las expectativas que el alumnado le atribuía a dichas competencias en el C 4.1.5.1, siendo la comunicación oral la más ponderada con una media de $\bar{x}$ =4.52, seguida por los recursos disponibles $\bar{x}$ =4.47, quedando la comunicación escrita por debajo con una media $\bar{x}$ =4.27.

En cuanto a la comunicación oral, su propósito principal es enseñar y transmitir información que enriquezca al receptor con nuevos conocimientos. Además, busca persuadir y convencer mediante argumentos lógicos, ideas fundamentadas y razones válidas, influyendo en la voluntad del oyente para que acepte planteamientos o realice acciones específicas. En el contexto actual, la oratoria también tiene como objetivo captar y mantener la atención del público mediante mensajes dinámicos que entretengan, complazcan y motiven al oyente (Vásquez Sánchez, 2022).

En la misma línea, Jara Pérez & Valdebenito Garrido (2018), citan a Escamilla (2008), quien define a las competencias lingüísticas como el “conjunto de habilidades y destrezas que integran el conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, valoración y expresión de mensajes orales y escritos adecuados a las diferentes intenciones comunicativas para responder de forma apropiada a situaciones de diversa naturaleza en diferentes tipos de entorno”. En este

sentido, los futuros profesionales de la LN que realizan intervenciones comunitarias deben utilizar un lenguaje adecuado pero comprensible en su contexto laboral adaptado a la realidad socio cultural del consultante que recibe las prescripciones nutricionales para así poder persuadir, lográndose una recepción adecuada del mensaje por parte del usuario. Al respecto las entrevistadas E2 y E3 comentaron:

Creo que las que más pude practicar o desarrollar fueron la las organizativas más que nada para cuando me tocó planificar talleres y las de comunicación al redactar informes, a al estar con los consultantes o charlar también con los tutores a otros profesionales también usé las tic para para también el tema de los talleres y bueno y también diseñé folletería, infografía y demás.

En el caso de la comunicación sí yo creo que perfeccioné digamos esa habilidad más allá de que sentía que en la facultad no nos enseñan pude desarrollar un poco y aprendí a comunicarme y a hablar con los pacientes porque por ejemplo en el caso cuando hicimos el pesaje de los niños había que explicarles a los padres cosas y eso también estuvo bueno para desarrollar mejor esa comunicación.

La comunicación es una de las habilidades para la vida del siglo XXI, y se relaciona con otras competencias como son, la resolución de problemas, pensamiento crítico, colaboración y alfabetización informal (Jara Pérez & Valdebenito Garrido, 2018).

Lo anteriormente expresado deja en claro que el hecho de ser un profesional competente implica, la posibilidad de resolver problemas en los diferentes escenarios laborales en los que las habilidades comunicativas orales y escritas son un factor determinante para una solución efectiva (Serna M., 2020).

C.4.4.1.1.2 Competencias intelectuales.

En cuanto a las expectativas sobre estas competencias, que incluyen conocimientos teóricos, análisis, síntesis, valoración crítica y solución de problemas, el alumnado priorizó la solución de problemas, con una media de $\bar{x}=4.72$. Este aspecto, ítem 2, se mantuvo bien valorado a lo largo de las tres rotaciones, (1° R $\bar{x}=4.70$; 2° R $\bar{x}=4.65$; 3° R $\bar{x}=4.53$).

Si bien fueron altamente valoradas, la entrevistada E3 comentó en cuanto a esta competencia:

En el caso del servicio en el hospital de niños si había algún problema yo no tenía que resolver nada, sino ir a la nutricionista a cargo mío, decirle las cosas que pasaban, por

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

ejemplo, no sé, cuando fuimos a llevar la comida, me han dicho cosas o me han pedido dietas o que algo se dio mal y nada, mi respuesta tenía que ser, bueno, lo hablo con la nutricionista y después se comunica con vos. Así que en ese caso siempre tenía que decírselo a ella. No podía resolver algo yo.

A su vez añadió: “no me preguntaban qué pensaba, si bien yo podía hacer preguntas si tenía alguna duda, pero nada más que eso digamos. No es que se tenía en cuenta mi opinión era como esto y ya”.

Un hallazgo similar fue reportado por Medina Sánchez et al. (2024), quienes estudiaron las habilidades necesarias para resolver problemas durante la práctica profesional en internos de enfermería. Identificaron que competencias como el cálculo de dosis de medicamentos, basadas en una sólida formación académica, facilitaron la identificación y análisis de situaciones en unidades hospitalarias. Esto permitió a los internos desarrollar habilidades prácticas respaldadas por fundamentos empíricos y académicos.

Por otro lado en el estudio de Costa (2019), cuyo objetivo fue describir desde el punto de vista de los estudiantes la experiencia de realizar las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la carrera de LN de la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos, se observó que los/as alumnos/as al iniciar las PPS tenían sensaciones de temor o incertidumbre, lo que mayormente se relacionaba con enfrentarse a lo desconocido; la posibilidad de cometer errores o el hecho de sentir que no tienen los conocimientos necesarios para resolver las situaciones que se plantean. Uno de los estudiantes mencionó: “al inicio del periodo de prácticas principalmente experimenté incertidumbre y miedo de cometer un error o no tener los conocimientos necesarios para resolver determinadas situaciones. Pero a medida que fue pasando el tiempo dichos sentimientos fueron siendo mitigados por sensación de seguridad, confianza y realización personal”.

En este sentido, el 'saber cómo actuar' se enlaza con los contenidos abordados en las distintas asignaturas de la carrera universitaria, aportando al estudiante una base lógica y fundamentada para su desempeño profesional (Medina Sánchez et al., 2024).

Otras de las competencias valoradas como parte de las expectativas del estudiantado fueron (conocimientos teóricos $\bar{x}=4,23$; análisis $\bar{x}=4,21$; síntesis $\bar{x}=4,08$ y valoración crítica $\bar{x}=4,76$), todas estas se engloban en el ítem 1, resignificar los contenidos teóricos, cuyas valoraciones en las tres rotaciones fue (1° R $\bar{x}= 4,54$; 2°R $\bar{x}= 4,58$; 3°R $\bar{x}= 4,41$).

En el estudio realizado por Fernández et al. (2024) se analizó el relato de experiencias del alumnado sobre las PPS de la LN de la Universidad Nacional de La Matanza, quienes al valorar la vinculación entre la base teórica y la práctica sostienen, en su mayoría, que existe un buen vínculo entre los contenidos previos y aquellos considerados necesarios para la

práctica. Otros señalan dificultades para la integración de conocimientos y la realidad vivenciada valorando la reflexión y diálogo entre teoría y práctica.

Resultados similares se evidenciaron en la investigación de Costa (2019), donde los estudiantes reconocieron tener una buena formación de base, detallando algunas de las asignaturas que les aportaron los contenidos que fueron rescatados y utilizados en el desarrollo de sus PPS. Al respecto en palabras de una de las alumnas de la presente investigación:

E4:

Sí, una de las materias principales pudo haber sido ESEF porque realicé mucho de educación en esos espacios también ayudó mucha nutrición en situaciones patológicas porque te brinda contenido específico acerca de la dietoterapia de cada patología lo cual lo vi en el área clínica cuando me tocó hacer esa práctica.

En un estudio realizado por Pinto Ayala et al.(2024) donde el objetivo de la investigación fue analizar la percepción de los diferentes actores de la práctica pre profesional de estudiantes de la Carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, tanto en educación regular como en educación especializada, se observó que en cuanto al apoyo recibido de la universidad el 62,5% los practicantes en la Escuela Especializada consideró adecuada su formación, y un 16.67% estuvo totalmente de acuerdo con su preparación. En la Escuela Regular, el 42.85% coincidió y el 28.57% estuvo completamente de acuerdo. Esto refleja que la mayoría valoran la preparación universitaria para enfrentar los retos de su práctica (Pinto Ayala et al., 2024).

Como sostiene Guyot (2005) citado en Galeano Martínez et. al., (2011), la relación teoría-práctica es uno de los desafíos cruciales que permitiría resolver la cuestión del pensamiento como instrumento para la transformación de la realidad, un auténtico diálogo entre el pensar y el hacer. La teoría es una caja de herramientas dispuesta a ser usada en pos de accionar en la realidad.

C.4.4.1.1.3 Competencias interpersonales.

Las CInt fueron las más valoradas en las expectativas del alumnado, con valores de media ($\bar{x}$) superiores a 4.5, posicionándose en orden decreciente: flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones $\bar{x}$ =4.80, trabajar con otros $\bar{x}$ =4.76, motivar a pacientes $\bar{x}$ =4.68, motivar a compañeros, profesionales. $\bar{x}$ =4.54, siendo la competencia adaptarse a diferentes

situaciones, ítems 4, una de la más puntuada en las 3 instancias, con un promedio ($> = 4,72$). Siendo este resultado similar al hallado en el C.4.1.5.1.

En relación a esto, de las entrevistas surgieron los siguientes aportes:

E1:

La parte de flexibilidad y adaptación al cambio por ahí que creo que en todas las instancias de la vida nos va a servir esa parte de adaptación y de entender que todos los contextos son un poco distintos y nos tenemos que amoldar a eso, porque si algo me brindó las prácticas fue la diversidad de lugares porque la verdad que a pesar de haber hecho tres rotaciones pasé por cinco lugares de práctica y todos eran muy distintos entre ellos. Entonces a partir de eso me pude adaptar mucho a los cambios y creo que eso me sumó un montón para en un futuro desempeñarme como nutricionista.

E2: “Adaptación también más que nada en Conín creo que ahí pude ver y practicar lo social digamos de conocer a la gente de barrio y poder bajar toda mi teoría para que las personas puedan entenderme”.

Siguiendo en la misma línea, trabajar con otros interdisciplinariamente, ítems 6, obtuvo la misma valoración de las expectativas en relación al promedio de las experiencias en las 3 rotaciones con ($> = 4,72$). Lo que fue expresado como fortaleza por el alumnado:

A13 (3°R AC): “El trabajar en equipo ayudó a desenvolverme y perderle el miedo al consultorio”.

A 37 (3°R AC): “Destaco el trabajo interdisciplinario, ya que estuve en continuo aprendizaje”.

En alusión a esto como propuesta de cambio en la PP el/la A6 (1°R ASA) mencionó: “sería bueno contar con un compañero para debatir situaciones”.

Estas voces son coincidentes con lo presentado en el estudio de Fernández et al (2024), donde los/as estudiantes sostienen que el intercambio de experiencias con otros/as compañeros/as fortalecía el trabajo en territorio e invitaba a la autorreflexión. “Compartir con un otro, sentirse interpelada con experiencias de compañeros ayudó mucho a la autoconfianza y sentirse acompañada por ese colectivo que se encontraba en la misma situación mejoraba nuestro recorrido con cada práctica reflexiva”, otro de los estudiantes

comentó “nos permitía reflexionar y saber que era un espacio para ir más allá, pensando cómo nos atraviesan, qué pensamos y cómo nos sentimos en este camino y sobre todo que nos llevamos como futuros/as nutricionistas”.

En este sentido, las organizaciones de la salud, consideran que es necesario sincronizar las diversas actividades de los profesionales que allí se desempeñan, en una conjunción donde cada talento aporta su energía, interactúa y permite que fluya una dinámica colectiva, a fin de que la institución logre cumplir con sus metas y objetivos, donde el compromiso, el sentido de responsabilidad y confianza son la base de lo que se conoce como trabajo en equipo (Paravic Klijn & Lagos Garrido, 2021).

C.4.4.1.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EVALUADAS POR EL ALUMNADO.

Las CE se refieren principalmente a los conocimientos y capacidades necesarias para el desarrollo particular de una labor con relación a una disciplina o ciencia en particular (Beneitone et. al 2004 citado por Magaña Medina (2022).

En las experiencias, el alumnado valoró altamente en las tres rotaciones a la “selección de estrategias didácticas adecuadas a la población de PP” ítem 7 (1° y 3° $\bar{R} = 4,40$; 2° $\bar{R} = 4,57$) y la “aplicación de recursos didácticos diversos” ítem 8 (1° $\bar{R} = 4,27$; 2° $\bar{R} = 4,34$).

Estas competencias al formar parte de la disciplina fueron descritas por el alumnado en el relato de sus experiencias en cada área de PP, lo que se ve reflejado con las voces del alumnado en el C.4.3.4.1. A su vez se complementan estos resultados con lo aportado mediante las entrevistas en profundidad, donde las entrevistadas E2; E3; y E4 expresan respectivamente:

Sí pude usar las estrategias didácticas más que nada en el área educación y consultorio, incluso en una de las prácticas que se dictaban talleres ya armados por la institución pude hacer algunas sugerencias para mejorar los talleres usando este tipo de estrategias.

En el área de educación fue mejor aplicar recursos didácticos y estrategias porque en realidad fue la práctica más completa que tuve. También adaptar cosas a las distintas poblaciones porque en esa práctica también hicimos un taller de cocina para niños así que ahí tuvimos que hacer un montón de juegos para explicarle a los chicos cosas de cocina de la comida así que estuvo buena esa práctica donde pude desarrollar todo básicamente.

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Las prácticas que abarcaba el área de educación fueron donde más utilicé estas estrategias didácticas y pude planear y llevar a cabo mucha más cantidad de actividades. Por el contrario, siento que no las pude desarrollar tanto en el área de servicio de alimentación como en clínica.

Las estrategias permiten la implementación de la didáctica para la enseñanza y el aprendizaje planificados con los múltiples medios de representación y expresión; debido a que ofrece mejora en diversas actividades, herramientas, materiales de aprendizaje y métodos de evaluación; por último, motivan a los estudiantes a desarrollar sus competencias comunicativas dependiendo de sus capacidades (Álvarez y Chamorro, 2017).

Finalmente, en el ítem 9, se valoró la competencia de aplicar técnicas específicas de la disciplina (antropométricas, dietoterápicas, culinarias, entre otras), la cual obtuvo las siguientes valoraciones en el paso por las tres rotaciones ($1^{\circ} R \bar{x} = 4,56$; $2^{\circ} R \bar{x} = 4,25$; $3^{\circ} R \bar{x} = 4,00$).

En relación a las expectativas en el C.4.1.4.2 el alumnado respondió mediante preguntas abiertas cuáles serían aquellas actividades que les gustaría desarrollar en cada área de PP. Cabe destacar que, si bien existieron respuestas muy variadas, se destacaron actividades que consideraron de mayor índole en su desempeño como profesional en cada área de trabajo.

Esta elección concuerda con la competencia profesional, que se entiende como el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados con la profesión en todas las situaciones que se pueden enfrentar en el ejercicio de la práctica profesional. (Gómez-Rojas, 2015).

En la tabla 23 se visualizan las expresiones del alumnado de sus expectativas iniciales y las experiencias en cuanto a la aplicación de técnicas específicas en cada área de rotación. Tal como se viene desarrollando a lo largo del trabajo, se realizará hincapié en las tres áreas por las que mayoritariamente se transitó: AEC; ASA; .AC.

Tabla 23

Expectativas y Experiencias del alumnado sobre las actividades de la PP

EXPECTATIVAS INICIALES AEC	EXPERIENCIA
AEC	
A10: "Visitas a jardines, geriátricos, participación de ellos a través del juego".	A47 (2°R): "Trabajamos con madres de niños a través del juego con técnicas de inicio, desarrollo y final".
A22: "Realización de talleres de cocina".	A2 (3°R): "Principalmente apliqué técnicas culinarias a través de talleres de cocina".
A37: "Talleres a la comunidad donde esta sea participe".	A1 (1°R): "Realicé medidas antropométricas para el pesaje de los concurrentes y emplee técnicas culinarias mediante los talleres de cocina".
ASA	
A24: "Elaborar un mosaico, hacer compras, estandarizar recetas, BPM".	A9 (3°R): "Estandaricé recetas, planifiqué el mosaico de menú, calculé costos y controlé stock".
A37: "Capacitaciones sobre BPM, calidad del servicio".	A16 (1°R): "Realizamos una capacitación sobre BPM y POES al personal de cocina".
A41: "Visualizar patologías y al mismo tiempo el tipo de plan y comparar".	A9 (2°R): "Pongo una puntuación intermedia ya que en si no se me permitía aplicar técnicas en los pacientes. Solo ir a consultar como estaban, si tenían alguna sintomatología o reacción adversa a un alimento".
AC	
A3: "Atención al paciente, abordaje nutricional, educación alimentaria, antropometría".	A22 (1°R): "Apliqué técnicas antropométricas, culinarias, dietoterápicas, Utilicé recursos visuales y materiales".
A8: "Elaborar pautas/consejos para poder brindarle toda la atención personalizada a la persona que lo necesita".	A20 (3°R): "Realice educación alimentaria de manera verbal y escrita".

A24: "Consultoría, recordatorios, encuestas, seguimientos, anamnesis".	A51 (2°R): "Realicé mediciones antropométricas, anamnesis alimentaria, cuestionarios, recetas para talleres".
--	---

La tabla presentada recoge las voces del alumnado respecto a sus expectativas iniciales y las experiencias vividas durante cada rotación de PP. Si bien en varios comentarios se observa que las expectativas se asemejan a sus experiencias no siempre existe coincidencia. Tal es el caso del AEC donde, algunos de los estudiantes esperaban realizar actividades como talleres de cocina o dinámicas con la comunidad, y posteriormente describieron experiencias que, si bien incluían aspectos de estas expectativas, también incorporaron tareas complementarias o diferentes, como por ejemplo las medidas antropométricas.

Estos resultados son especialmente interesantes porque ponen de manifiesto la diversidad de tareas que puede desempeñar un/a Licenciado/a en Nutrición, independientemente del área específica en la que se encuentre trabajando. Esto evidencia que, aunque cada área de PP tiene roles y funciones esperadas, las competencias del LN son transversales y adaptables a las necesidades del contexto. De este modo, el alumnado no solo se enfrentó a tareas específicas de su área de práctica, sino que también asume actividades que, si bien no eran inicialmente esperadas, se encuentran dentro de las incumbencias profesionales del LN.

Esto resalta la versatilidad del rol del profesional en nutrición, así como la importancia de una formación integral que les permita responder de manera efectiva a las demandas del entorno laboral en distintas áreas.

Siguiendo con los resultados expresados en la tabla, se observa que algunos estudiantes expresaron disconformidad respecto al rol que se les otorgó en las instituciones, señalando debilidades relacionadas principalmente con la falta de organización o la escasa comunicación/acompañamiento por parte de los/as tutores/as. Estas percepciones se reflejan en los comentarios recogidos a lo largo de las tres rotaciones (R):

A15 (1°R-AEC): "Hubo días que estuvimos con tiempo libre y nos hubiese gustado tener cosas para hacer, de hecho, después se nos juntaron muchas responsabilidades en el último mes".

A12 (2°R-AEC): "Hubo desorganización en la institución y dificultad para cambiar comportamientos".

A50 (3°R-AEC): "Fallas o desencuentros en la comunicación con las tutoras, algunas actividades se suspendían en el día en que iban a ser desarrolladas o se avisaban con poco tiempo de anticipación".

A9 (1°R-ASA):

No te hacen muy partícipe a la hora de modificar algo, como por ejemplo el mosaico de menú o la dieta de algún paciente, y esto lleva a que no puedas llevar a la práctica tus conocimientos ni te saques esos miedos a la hora de salir al mundo laboral.

A9 (2°R-ASA): “Poco tiempo por parte de mi tutora para guiarme y brindar conocimiento”.

A42 (3°R-ASA): las debilidades que encuentro son el horario y pocas actividades (una de ella era recepción de tickets)”.

A28 (1°R-AC): “Falta de comunicación”.

A43 (2°R-AC): “Había días que la tutora era muy cambiante con ciertos criterios y se dejaba muchas tareas a nosotras que no nos correspondían”.

A49 (3°R-AC): “Falta de tiempo y organización en algunos casos”.

Tal como se mencionó anteriormente, una de las debilidades señaladas fue la falta de comunicación y acompañamiento por parte de los/as tutores/as. Estos profesionales asumen un compromiso tanto con la universidad como con los/as estudiantes que reciben en sus instituciones, con el objetivo fundamental de formar profesionales responsables, capaces de desempeñarse con independencia, seguridad y flexibilidad en diversos contextos. Asimismo, buscan garantizar que los estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios que demanda cada profesión, en correspondencia con sus exigencias particulares.

La labor de los/as tutores/as se caracteriza por una comunicación constante y una relación de orientación y ayuda, considerada esencial para el logro de una formación integral. Además, su acompañamiento estimula el desarrollo personal y profesional de los/as estudiantes, fortaleciendo su proceso de aprendizaje (Medina Alfonso, 2016).

Es por ello que las PP, deben desarrollarse como ejercicio conjunto, tutelado y observado donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo del estudiante, trabajando situaciones prácticas que favorezcan el desarrollo de su cultura profesional al interactuar con situaciones problemáticas reales. Es en esta instancia formativa donde se posibilita a los estudiantes el intercambio multidisciplinario en el ejercicio profesional, se facilita la ruptura de los límites entre la teoría y la práctica y los acerca cada vez más a la realidad en diferentes situaciones (Ventura et al., 2015).

Por tanto será responsabilidad del tutor, la coordinación y la comunicación con el resto de profesionales con los que el estudiante se encontrará en el desarrollo de sus actividades, además de colaborar con el personal docente de la Universidad para la planificación del aprendizaje, favoreciendo de esta manera la necesidad de superar las diferencias entre la teoría y la práctica (Siles et al., 1996, 1997), o también, resaltando la importancia de las dimensiones culturales que diferencia el aula del centro de prácticas desde la perspectiva del pensamiento crítico (Siles et al., 2004).

En el estudio de Fernández et al. (2024), respecto al trabajo de tutoría, refieren el acompañamiento y guía en un contexto de libertad de pensamiento y acción. A su vez, valoran la posibilidad de reflexión continua sobre el hacer y el rol profesional. Sobre sus PP mencionan: “...una práctica muy llevadera y libre, donde uno puede expresar sus sentimientos y sus conocimientos sin sentir presión, ni estar condicionado por tutores u otros/as.”, “...ante las consultas que teníamos logró guiarnos de forma certera y además nos dio el espacio para poder trabajar de forma independiente confiando en nuestro propio criterio”.

Sin embargo, otros señalan que el tiempo de práctica fue escaso para cerrar algunas propuestas y proponen un mayor acompañamiento de la tutora en relación en el proceso de inserción: “...podría ser mejor en cuanto al acompañamiento en los primeros recorridos” lo que es coincidente con algunas de los comentarios del alumnado que participó del presente trabajo (Fernández et al., 2024).

A modo de cierre, se presenta la reflexión de una estudiante entrevistada, la cual sintetiza varias de las competencias desarrolladas durante la PP y evidencia cómo las experiencias vividas permiten integrar aspectos fundamentales del ejercicio profesional. En sus palabras se destacan las competencias interpersonales, como el trabajo en equipo y el intercambio interdisciplinario con otros profesionales, así como la adaptación a las características de la población destinataria. Además, se resalta el desarrollo de competencias específicas, evidenciado en el diseño de estrategias didácticas efectivas, que potencian las competencias comunicativas al transmitir conocimientos de manera clara y accesible, y las competencias organizativas, al subrayar la importancia de la planificación en el diseño de recursos. Estas habilidades se articulan en el contexto profesional real, demostrando la riqueza de la experiencia vivida durante la PP.

E1 expreso:

Si tengo que decir que a mí al principio me costó como encontrar esas estrategias y esos recursos para que sean adecuadas a la población destinataria, creo que con el pasar de las semanas uno ya se iba adaptando a la población que tenía enfrente y todo se volvía más sencillo a la hora de elaborar y diseñar recursos.

A su vez la entrevistada agregó:

Creo que acá también, cobra mucha importancia el intercambio con otros profesionales, nosotros que estuvimos en centros de día estuvo bueno charlar con las terapeutas ocupacionales por ejemplo, de hecho había practicantes de terapia ocupacional que nos ayudaban y aconsejaban en cuanto a los recursos a utilizar, entonces destaco mucho la importancia del intercambio, tanto con nuestras tutoras que nos dan montón de consejos para aplicar distintas estrategias didácticas como con otras personas que forman parte del equipo de trabajo.

C.4.5 LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente estudio se identificaron tanto limitaciones como fortalezas. En relación con las primeras, debe considerarse que la investigación se realizó en una cohorte específica de estudiantes, particularmente quienes cursaron la Práctica Profesional en el año 2023. Si bien existe un antecedente en el año 2017 en el que se evaluaron aspectos similares, entre ambos estudios se evidencia una brecha temporal de seis años en la que no se indagaron las expectativas ni las experiencias del alumnado respecto de la Práctica Profesional.

Otro aspecto a considerar fue la disponibilidad limitada de fuentes bibliográficas específicas. Dada la diversidad de variables analizadas, resultó complejo encontrar antecedentes que permitieran sustentar de manera sólida los resultados o establecer comparaciones con otros estudios en profundidad.

No obstante, este trabajo presenta importantes fortalezas. Entre ellas, se destaca el abordaje cuanti-cualitativo, que permitió triangular la información y enriquecer el análisis. Asimismo, la participación activa de los estudiantes constituyó un aporte sustancial: a través de sus respuestas en cuestionarios y entrevistas, ellos se consolidaron como verdaderos protagonistas del estudio. De este modo, la investigación se erige como un espacio de escucha y comprensión de lo que los estudiantes piensan y sienten en torno a su formación, lo que contribuye a generar propuestas de mejora en la Práctica Profesional y en la formación de futuros profesionales.



CAPITULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO II: ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO V

CONCLUSIONES

La Práctica Profesional constituye la última etapa de la formación universitaria y desempeña un papel crucial en la preparación del futuro graduado. A través de su recorrido, el estudiante se aproxima a escenarios reales en los que podría desempeñarse en un futuro cercano. El paso por diferentes áreas de incumbencia del Licenciado en Nutrición no solo le proporciona herramientas prácticas, sino que también le ofrece experiencias valiosas para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales claves para su desempeño laboral. En este contexto, las expectativas que los estudiantes experimentan antes de finalizar su carrera están profundamente influenciadas por su formación académica previa y las vivencias compartidas por sus pares.

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes que realizaron su práctica profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral durante el año 2023, cuyo objetivo fue analizar el proceso de autoevaluación de competencias profesionales, las expectativas y experiencias de los/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición respecto a su Práctica Profesional.

La muestra estuvo compuesta por 55 estudiantes, quienes respondieron al cuestionario de expectativas en abril del mismo año. La mayoría de los participantes tenía entre 21 y 25 años y el ingreso a la carrera estuvo comprendido entre los años 2015 y 2018.

El primer objetivo fue describir las expectativas de los alumnos de la Licenciatura en Nutrición sobre su Práctica Profesional. Para dar respuesta al mismo se utilizó un Cuestionario autoadministrado de Google, que estuvo conformado por 5 sesiones, donde se indagó sobre las expectativas de los/as estudiantes sobre la práctica, incluyendo aspectos propios de la asignatura Práctica Profesional, como así también los relacionados a su rol profesional.

Uno de los aspectos valorados fue **sobre los objetivos y la organización de la asignatura de PP**, en el cual todos sus ítems obtuvieron valoraciones cercanas pero inferiores a $\bar{x} = 4$, siendo el ítem correspondiente a *lo informado sobre la autoevaluación es conveniente* el más puntuado. Esto puede verse influenciado por el tiempo que se destina desde la cátedra a informar al estudiantado sobre cómo será la metodología del cursado, considerando que solo disponen de un encuentro áulico previo a que comiencen con su práctica. En dicho encuentro el equipo docente, comunica al alumnado los objetivos de la asignatura, que incluyen no sólo la asistencia a los centros de prácticas, sino que también a seminarios de debate con otros/as compañeros/as y la entrega de trabajos prácticos correspondientes al área en la cual están

realizando su práctica, lo que constituye parte del método de evaluación. A su vez, en el mismo encuentro se les informa sobre cuáles serán los horarios de consulta y quien es el/la docente a cargo, ya que cada docente se encarga de dirigir y/o supervisar un área en particular.

En este sentido, el hecho de estar todo concentrado en un único encuentro puede suponer que la información aportada no sea lo suficientemente comprendida por el/la estudiante.

Al analizar **los roles que el alumnado consideraba como prioritarios para un/a LN**, Clínica y Educación fueron los más ponderados, seguido a ellos se encontró el Servicio de Alimentación. Esto puede deberse a las preferencias del estudiantado respecto a su desempeño en dichas áreas o bien a lo que socialmente es considerado como función del profesional de la Nutrición. Lo que deja por debajo a la Industria y a la Investigación.

Al indagar **sobre las expectativas en cuanto a los contenidos de la PP**, se observó que *capacitar para ejercer profesionalmente, conocer realmente la actividad profesional y completar la teoría con la práctica, fueron* las más puntuadas. Esto denota el interés de los/as alumnos/as por aprender desde la experiencia de la PP, considerando que el trabajo en territorio es único, inabarcable e indefinible, teniendo como reto el construir su identidad profesional.

En cuanto a **las asignaturas cuyos contenidos se relacionaban a cada área de PP**, se observó que aquellas que se ubican en el ciclo superior fueron las más seleccionadas, lo cual podría resultar predecible ya que son consideradas asignaturas troncales en la formación académica e incluso sus programas y planificaciones se enmarcan en dichas áreas.

Estas podrían decirse que son aquellas asignaturas que el alumnado considera que brindan los contenidos esenciales para su desarrollo como profesional en cada una de las áreas por las que transiten.

Otro de los apartados que fue analizado para dar respuestas al primer objetivo de la presente investigación, fue **sobre la metodología, recursos y actividades de la PP**. Dentro de esta categoría se consultó sobre cuál/es consideraban que eran las fuentes de información más importantes al momento de estudiar y/o consultar en sus prácticas, siendo los *apuntes/fotocopias del profesor/tutor; bibliografía (libros recomendados por el profesor/tutor) y la transmisión oral de experiencias profesionales*, las más ponderadas por el estudiantado, ya que probablemente consideren estas fuentes más confiables en relación a las que pueden obtener por otros medios, y el hecho de que sea el mismo docente/tutor quien les proporcione la información les otorga mayor seguridad.

En cuanto a los **recursos didácticos (RD)** se evaluaron diferenciándolos en cada área por la cual se pretende que el alumnado transite.

Tesis Maestría en Docencia Universitaria

- En el AEC las mayores expectativas se tuvieron para *talleres; juegos y campañas de divulgación*. Una de las asignaturas que el/la estudiante consideró como prioritaria para trabajar en este área fue ESEF, en la misma se pretende, educar a la población, en diferentes contextos y principalmente lo hacen utilizando estos RD, por lo que esta apreciación puede deberse a los contenidos recientemente aprendidos, considerados posiblemente como recursos que permiten una mejor transmisión y comprensión del mensaje, ya que se trata de estrategias que tienen el plus de ser novedosas y a su vez participativas involucrando de manera directa a las personas con quienes se está trabajando..
- En lo que respecta al ASA se posicionaron como los RD más importantes el *capacitar sobre buenas prácticas de manufactura y las jornadas de capacitación*. En este sentido se observa que el estudiantado se posiciona en un rol de capacitador, principalmente en aquellas personas que manipulan alimentos, a fin de asegurar la calidad alimentaria en un servicio de alimentación ya sea público o privado.
- Por su parte, en el AC, las mayores expectativas se vieron en lo que refiere a la *elaboración de dietas; discusión de casos y ateneos*, actividades que se relacionan directamente a las incumbencias de el/la LN, y que son abordadas con mayor precisión en los últimos años de la carrera.
- En el área Industria, *capacitar sobre buenas prácticas de manufactura y el análisis sensorial de alimentos o productos*, constituyeron los RD con valores de media más alta, esto puede deberse a que el/la estudiante contempla la posibilidad de trabajar en la industria, considerando que sus aportes pueden ser muy valiosos en cuanto a la generación de nuevos productos inocuos, seguros y saludables.
- En el área de investigación, las mayores valoraciones se vieron principalmente en *diseño de proyectos de investigación*, lo que se puede asociar directamente a los primeros pasos del estudiante en esta área con la elaboración de la tesis para acceder al título de grado. Otro de los RD ponderados fue la *redacción de papers o artículos científicos*, que muchas veces viene de la mano con los resultados obtenidos en los *trabajos de laboratorio*, que también fue altamente valorado y lo que para una gran mayoría es lo que se conoce como investigación.

Los RD, ponderados en cada una de las áreas, posteriormente se vieron reflejados en las respuestas de cuales serían aquellas actividades que les gustaría desarrollar en cada lugar de prácticas.

Para finalizar con este primer objetivo, la última sección incluyó a **la evaluación** donde el valor de media más elevada fue el *método en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales*

o de grupos etc.) *guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo, etc.)* lo que puede entenderse como una respuesta lógica, considerando que el último año de la carrera suele ser muy intenso para quienes deciden hacer el bloque completo, por lo que resulta entendible que pretendan una evaluación acorde a como vienen trabajando ya que el hecho de tener todo al día hace que la aprobación sea más accesible frente a otro tipo de evaluación que pueda conllevar un tiempo extra de preparación.

Respecto a las opiniones iniciales **sobre las competencias que consideran que deberían ser evaluadas** las más valoradas fueron:

- En las competencias intelectuales la *solución de problemas*, posicionándose el alumnado con la capacidad de poder solucionar los problemas, relacionados a su labor, que puedan presentarse en su práctica;
- en las competencias organizacionales consideran que la *iniciativa*, es de suma importancia para que su práctica sea enriquecedora;
- En las competencias comunicacionales ponderan a la *comunicación oral*, siendo una de las principales habilidades que debe adquirir un profesional de la salud, el saber comunicar con un lenguaje claro y apropiado para la población a fin de que el mensaje que se pretende transmitir sea comprendido por el receptor;
- En las competencias interpersonales son dos las que lideran esta categoría, por un lado la *flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones*, donde se toma conciencia de que para poder cumplir con el rol profesional es necesario poder flexibilizar y adaptarse a los diferentes escenarios con los que se puedan encontrar y por otro lado *trabajar con otros*, ya sea con un par que acompañe el proceso de aprendizaje como también de manera interdisciplinaria para ver las realidades desde otro punto de vista y aprender.

Siguiendo con los objetivos, el segundo específico, fue la validación de la guía de autoevaluación elaborada previamente por las docentes de la cátedra Práctica Profesional la misma se pudo validar mediante el juicio de expertos y con el estadístico de Análisis Factorial Exploratorio (AFE), en ambas validaciones se necesitó de la reformulación de alguna pregunta, de modo que el instrumento utilizado para la autoevaluación del estudiantado proporcione los componentes claves que se desean estudiar.

En el tercer objetivo específico se buscó relacionar las expectativas iniciales con las experiencias al finalizar la PP, para responder al mismo se utilizó como instrumento un cuestionario de Google autoadministrado que estaba constituido con la guía de autoevaluación previamente validada.

En dicho instrumento se autoevaluaron de acuerdo a su desempeño en la PP. En el mismo se tuvieron en cuenta tres aspectos: actitudinales, organizativos y participativos volitivos

Respecto a los **aspectos actitudinales**, *la actitud positiva hacia las actividades propuestas en la PP*, fue la que tuvo las valoraciones más elevadas en las tres rotaciones, esto demuestra el entusiasmo del estudiante de estar en la última etapa formativa enriqueciendo lo aprendido en las aulas a través de la práctica, como el compromiso que tienen no solo con la institución que los recibe, sino que también con la universidad que genera y gestiona estos espacios para potenciar la formación académica del futuro graduado. Esto a su vez puede justificar la alta valoración en las tres rotaciones de otro de los aspectos actitudinales *me he esforzado en superar mis dificultades*.

En cuanto a los **aspectos organizativos**, *me siento satisfecho/a con el trabajo realizado*, fue el más valorado en las tres rotaciones. Estos resultados guardan relación con lo anteriormente mencionado sumado al esfuerzo que cada alumno/a hizo por aprovechar de este espacio tan ansiado como es la PP.

Estas cualidades, entusiasmo, compromiso, esfuerzo, se ven reflejadas en los **aspectos participativos volitivos**, donde el estudiantado valoró ampliamente *he cumplido oportunamente con los trabajos prácticos, actividades e intervenciones planificadas* en las tres rotaciones, mostrando a su vez interés por *participar de las actividades propuestas por docentes y/o tutores*. A su vez, se suma la responsabilidad que también mostraron, al valorar altamente en las tres rotaciones, *cumplí con el horario acordado por las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades)*.

También se indagó **sobre los roles y áreas de prácticas que transitaban los/as estudiantes**, siendo las que obtuvieron un mayor porcentaje de participación en las tres rotaciones el AC y el AEC y seguido a estas el ASA, solo un estudiante transitó por el área industria y ninguno por investigación.

Esto puede deberse a la dificultad de la universidad de establecer convenios con sectores dedicados a la producción industrial e investigaciones, lo que se puede atribuir al desconocimiento de estos sectores de lo que el profesional de la nutrición puede contribuir en esta labor, ponderando para estas ocupaciones principalmente a técnicos, licenciados e ingenieros en el ámbito alimenticio, encasillando así al LN en el ámbito sanitario, lo que puede argumentar la alta oferta de instituciones de esta índole para el desempeño de los/as futuros/as egresados/as.

En cuanto a la experiencia, **sobre los contenidos utilizados en las diferentes áreas de PP**, se destaca que las asignaturas que habían considerado de utilidad en las expectativas fueron las mayormente consultadas por el estudiantado, debido a que son las que propiciaban los contenidos esenciales para cada una de las áreas, y esto se vio reflejado en las voces de los/as alumnas en su relato de experiencias.

Al realizar la comparación de los RD que priorizaban en sus expectativas se observó que en el AEC los talleres fueron ampliamente utilizados tal como lo esperaban, siendo los de cocina los talleres mayormente empleados, lo que puede responder a la necesidad de la población con la que han trabajado.

También mediante la implementación de juegos didácticos que fueron ampliamente utilizados, sobre todo en poblaciones infantiles, dado que a través del juego se logra captar más la atención de los/as niños/as. Siendo ambos RD de mucha utilidad para realizar EAN.

En el ASA, por el contrario, no se logró cumplir con la expectativa de realizar capacitaciones, solo algunos de los/as estudiantes manifestaron haber podido realizar este tipo de intervenciones, destacando en su mayoría la monotonía del trabajo en esta área, lo que pudo desembocar en una falta de iniciativa por parte del practicante para proponer actividades que se encuentren por fuera de lo que se les ha indicado que deben hacer.

En lo que al AC respecta, la elaboración de dietas fue la más ponderada en las expectativas y lo mismo se ve reflejado en las experiencias destacando a la dietoterapia y a la EAN como los RD mayormente empleados. Siendo resultados esperados, dado que es una de las incumbencias principales del LN y es de suma importancia destacar que estas dos actividades deben ir de la mano para lograr la adherencia al tratamiento de la persona que se acerca al profesional de la nutrición.

El último objetivo específico estuvo destinado a valorar las competencias que surgen del proceso de autoevaluación y de las experiencias de los/las estudiantes de la Licenciatura en Nutrición. Para dar respuestas al mismo se diferenciaron las competencias en genéricas que son aquellas comunes a todas las profesiones (intelectuales, comunicativas e interpersonales) y las específicas de la profesión puntualmente se hizo referencia a la selección de estrategias y recursos didácticos adecuado a la población y la aplicación de técnicas específicas del campo disciplinar.

En lo que **respecta a las competencias genéricas** se observaron los siguientes resultados: Las competencias comunicacionales que incluyen *comunicarse vía oral, escrita, tecnológica* fueron ampliamente valoradas por el alumnado en las tres rotaciones, en este sentido cabe destacar que una de las funciones fundamentales del LN es la educación y qué mejor herramienta para lograrlo que una comunicación sólida, precisa y receptiva ya sea por medio de la escritura, la utilización de la amplia variedad de recursos disponibles ya sean digitales o no y/o la oralidad que fue altamente valorada en las expectativas como una de las competencias importantes a ser evaluadas.

En lo que respecta a las competencias intelectuales, *la solución de problemas*, también adquirió una alta valoración tanto en las expectativas como en las experiencias de las tres rotaciones, siendo una competencia muy importante en el rol profesional ya que nunca se

está exento de que se presenten situaciones emergentes a los cuales se les deba dar soluciones en ocasiones rápidas y en otras precisas con mayor margen de tiempo. El hecho de *resignificar los contenidos teóricos* también obtuvo valoraciones elevadas en las tres rotaciones, lo que a su vez va de la mano con el hecho de ser capaces de poder solucionar los problemas que se presentan, ya que la conexión de la teoría con la práctica hace al quehacer profesional.

En las competencias interpersonales, el hecho de *adaptarse a diferentes situaciones* tuvo valores altos en las tres rotaciones, siendo coincidente a lo que valoraron en sus expectativas. Al realizarse la PP en diferentes ámbitos el estudiante se encuentra permanentemente en adaptación. Cabe destacar que cada rotación tiene una duración máxima de 3 meses, por lo que en ocasiones en ciertos estudiantes esto puede ser un limitante, ya que cuando logran tener sentido de pertenencia vuelven a rotar lo que hace que deban comenzar un nuevo proceso de adaptación, no solo al lugar de práctica sino que a todo su entorno, ya sea con el personal de la institución, modalidades de trabajo, población asistencial, horarios, entre otras cuestiones que hacen a la práctica.

En estas competencias *trabajar con otros (interdisciplinariamente)* también contó con un promedio de valoración alto en las tres rotaciones, siendo coincidente con sus expectativas, ya que el hecho de trabajar con un par puede generar sensación de seguridad al no sentirse solo/a para afrontar una práctica que se desarrolla en un lugar nuevo y desconocido el cual puede generar miedos e incertidumbre. Relacionada al trabajar de manera interdisciplinaria, esto se ve principalmente en centro de día o geriátricos, ya que son instituciones que por el tipo de población que asiste suelen estar conformadas por un amplio equipo profesional que involucra distintas disciplinas a fin de abordar a la persona de una manera integral.

Como **competencias específicas** tanto la *selección de estrategias didácticas adecuadas a la población de PP y la aplicación de recursos didácticos diversos* obtuvieron valoraciones superiores a 4 y esto a su vez resulta coincidente con lo expresado tanto en las expectativas como en el relato de experiencias de la utilización de RD específicos para cada área. Sin embargo, se notó que estas competencias tuvieron mayor libertad en el área de educación-comunicación y efectivamente esto puede verse reflejado con el tipo de actividades que se llevan a cabo en esta área, frente a otras que suelen ser más estructurales y sin tanta apertura a la implementación de estrategias y recursos didácticos.

Por último en relación a las expectativas iniciales **en cuanto a las actividades que les gustaría desarrollar en cada área de PP** y las efectivamente realizadas expresadas en sus relatos de experiencias, dan cuenta de la multiplicidad de roles que tiene el/la LN, ya que si bien existen coincidencias en lo que se pretendía hacer y lo que realmente se hizo, también

se pudo observar que lejos de realizar solo “las incumbencias propias del área” se llevaron a cabo actividades consideradas ajenas a la misma.

A lo largo de toda la investigación, se destacó a la Práctica Profesional (PP) como un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario, evidenciándose que, en la mayoría de los casos, las experiencias vividas y el desarrollo de competencias estuvieron alineados con las expectativas iniciales. Sin embargo, existen limitaciones en torno a la PP, como el hecho de que esta se ubique al final de la carrera, el trayecto por cada área de incumbencia del Licenciado en Nutrición (LN) no sea suficiente, y que no siempre se garantice el paso del estudiante por todas las áreas. En primer lugar, esto resulta relevante al considerar que los tiempos de aprendizaje no son homogéneos entre los estudiantes: mientras algunos logran adaptarse y consolidar su confianza profesional en pocos meses, otros recién comienzan a sentirse seguros al finalizar este período.

Asimismo, no todos los estudiantes completan la carrera en el tiempo previsto, lo que puede llevar a que la PP se realice años después de cursar asignaturas fundamentales, generando la necesidad de refrescar conocimientos previos, lo cual puede enlentecer el proceso de aprendizaje. Además, la superposición de la PP con el cursado o la preparación de exámenes de otras asignaturas puede limitar la integración de conocimientos, ya que estos no siempre están completamente afianzados.

Estas limitaciones evidencian la necesidad de repensar el diseño de la PP, para que los estudiantes se enfrenten a escenarios reales desde los primeros años de la carrera. Tal es el caso de la extensión universitaria, ya que se observa que aquellos estudiantes que han tenido una experiencia participativa en esta modalidad llegan a la práctica con mayor seguridad, a diferencia de aquellos que se exponen a la realidad profesional solo en el último tramo de la carrera. En este sentido, la circularización de la extensión, propuesta en el nuevo plan de estudio, promete ser una estrategia valiosa para favorecer la preparación y el desarrollo integral de los estudiantes, facilitando su integración al mundo profesional desde etapas más tempranas.

Reflexiones y recomendaciones para la docencia en la práctica profesional.

Los resultados de este trabajo invitan a repensar la PP no solo como un espacio de cierre formativo, sino también como un proceso que requiere mayor articulación pedagógica. A partir de lo hallado, se pueden delinear algunas orientaciones para la tarea docente:

- **Ampliar la información y el acompañamiento inicial**

El alumnado valoró positivamente la claridad de los objetivos y la organización de la asignatura, pero el hecho de que haya un único encuentro de inicio previo a la realización de PP puede resultar insuficiente, más aun considerando que muchos de los/as estudiantes van a tener su primer acercamiento totalmente incierto en su quehacer profesional.

En este sentido, sería oportuno que existan espacios previos de visitas en diferentes centros de prácticas en donde el/la alumno/a pueda visualizar como se disponen los equipos de trabajo y cuáles son sus incumbencias como futuros LN en las diferentes áreas que se proponen.

A su vez, resultaría interesante, que el año previo al desarrollo de PP, se generen espacios de intercambio con compañeros que actualmente estén realizando sus prácticas profesionales, donde el relato de experiencias permita clarificar sus expectativas y reducir el grado de incertidumbre.

Siguiendo la misma línea, el incluir y reconocer las experiencias previas de extensión universitaria como parte del proceso formativo, podría potenciar la seguridad y autonomía del estudiante.

- **Favorecer la continuidad y la integración de áreas:**

En el relato de experiencias se mostró la disconformidad del alumnado respecto a que no siempre se garantiza el paso por todas las áreas de incumbencia del LN, por lo que se podrían diseñar itinerarios más equitativos y con mayor tiempo de permanencia en cada área lo que facilitaría la apropiación de competencias. Esto se podría lograr articulando la práctica profesional con las asignaturas de 4to año que de una u otra manera se vinculan con las áreas de trabajo que se proponen, generando así un primer contacto con la realidad profesional. Reforzando de esta manera la articulación teórica-práctica mediante la implementación de estrategias didácticas que permitan resignificar los contenidos aprendidos en el aula dentro de contextos reales.

- **Promover un rol activo del estudiante:**

Se evidenció que, en algunos ámbitos, como servicios de alimentación, prevaleció una dinámica pasiva y rutinaria. Si bien las docentes de PP aconsejan a los estudiantes a que propongan actividades novedosas en los centros de prácticas, esto resulta no ser suficiente, ya que en algunos relatos de experiencias los estudiantes manifestaron sentirse limitados en cuanto a la recepción de nuevas propuestas en determinadas instituciones, lo que termina desmotivándolos. Por lo que sería interesante que las docentes puedan dialogar con los tutores sobre la importancia de promover la iniciativa del estudiante habilitando espacios de co-construcción.

La PP constituye un espacio privilegiado de aprendizaje situado, pero requiere de un acompañamiento docente intencional y sostenido, capaz de orientar al alumnado en la construcción de su identidad profesional y en la apropiación crítica de sus competencias.



CAPITULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO II: ANTECEDENTES Y MARCO TEORICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate, S., & Lyons, S. (2020). La inclusión de prácticas profesionales en la formación de grado: una mirada curricular. *Textos curriculares en contexto: Saberes, sujetos e instituciones*, 73-84. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5025/pm.5025.pdf>
- Angeli, L. S., Pascualini, F., Retrive, M. I. R., Verta, M., & Wallinger, marina laura. (s. f.). Expectativas profesionales de los estudiantes de 2do y 5to años de la licenciatura en nutrición de la universidad de Buenos Aires. *Revista Nutrición Investiga*.
- Araya Leal, S., Bianchetti Saavedra, A., Torres Hinojosa, J., & Véliz Rojas, L. (2018). Expectativas y experiencias de aprendizaje en la práctica profesional de estudiantes del área de la salud Learning expectations and experiences in the proffessional practice of students from the health area. *Educación Médica Superior*, 32(1), 118-129. <http://scielo.sld.cu>
- Armengol Asparó, C., Castro Ceacero, D., García, M. J., Massot Verdú, M., & Sala Roca, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas Dietistas. (2021). Proyecto de ley de ejercicio profesional. <https://www.aadynd.org.ar/descargas/profesionales-legales/proyecto-de-ley-de-ejercicio-profesional.pdf>
- Bernardelli, S. B. (2024, agosto). *Rol del Estado en las políticas para la educación superior de la Argentina, en los s. XX y XXI*. CUIDARAS-Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. <https://www.salud.unicen.edu.ar/index.php/noticias/convocatorias/becas/docentes/rol-del-estado-en-las-politicas-para-la-educacion-superior-de-la-argentina-en-los-s-xx-y-xxi>
- Bezanilla Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>.
- Blanco, V. (2018). La evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(2).

- Bordas, I. M., & Cabrera, F. A. (2023). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48.
- Caballero, A. J. D., Telis, M. S., Eckertd, M. C., Becerra, M. F., Chirino, C., Gänswein, V. F., Bastida, D. S., Clerici, C., Fernández Bazán, E., & de los Santos, A. (2024). Educación alimentaria nutricional a través del juego: una revisión sistemática. *Actualización en Nutrición*, 25(1). <https://doi.org/10.48061/san.2024.25.1.9>
- Campoverde Celi, W. G., González García, W. A., Franco Flores, A. K., & Estrada Rodríguez, D. R. (2023). Entrenamiento profesional en buenas prácticas de control y vigilancia sanitaria de los servicios de alimentación en los estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética. *Tesla Revista Científica*, 3(2), e220. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i2.e220>
- Casanova Romero, I., Canquiz Rincón, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIV(4), 114-125.
- Casillas Martín, S. (2008). El proceso de evaluación de la docencia en la universidad. *Papeles Salmantinos de Educación*, 11, 89-104.
- Castillo, J. antonio, & Ganga Contreras, F. (2021). Gobernanza universitaria: análisis de situación desde la perspectiva de la Ley de Educación Superior Argentina. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 40(2). <https://orcid.org/0000-0002-6151-4318FranciscoGanga-Contreras2https://orcid.org/0000-0001-9325-6459>
- Cejas Martínez, M. F., Manzano Rueda, M. J., Cayo Lema, L. E., & Villa Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 25(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Chan-Pavon, M. V., Mena-Romero, D. A., Escalante-Euán, J. F., & Rodríguez-Martín, M. D. (2018). Contribution of the Internship in the Professional formation in the Students of Chemical Engineering Faculty at the Autonomous University of Yucatan (México). *Formacion Universitaria*, 11(1), 53-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>
- Chartier, M. E., & Paulini, R. (2024). Consideraciones éticas sobre el uso de inteligencia artificial en las prácticas profesionales en nutrición humana. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, 14(2), 42-57. <https://doi.org/10.22481/rbba.v14i2.15602>
- Comité de Nutricionistas en Empresas AADYND. (2024, abril). *Nutricionistas en empresas*. Recuperado de <https://www.aadynd.org.ar/img/proyectos/nutricionistas-en-empresas-aadynd.pdf>

- Costa, M. G. (2019). Las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Licenciatura en Nutrición. La experiencia desde el punto de vista de los estudiantes. *Ciencia, Docencia y Tecnología - Suplemento*, 9, 178-191.
- Del Campo, M. L., Martinich, É. M., Navarro, A., & Alzate, T. (2017). El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Universidad y Salud*, 19(2), 215. <https://doi.org/10.22267/rus.171902.84>
- Delgado, R. (2012). La Práctica Profesional como Espacio de Aprendizaje. Una perspectiva desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 8(2), 71-104.
- Demétrio, F., Braga De Paiva, J., Fróes, A. A. G., Freitas, M. do C. S., & Santos, L. A. da S. (2011). A nutrição clínica ampliada e a humanização da relação nutricionista-paciente: contribuições para reflexão. *Revista de Nutrição*, 24(5), 743-763.
- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Duche Pérez, A. B., Paredes Quispe, F. M., Gutiérrez Aguilar, O. A., & Carcausto Cortez, L. C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Elichalt Gómez, Marta. (2015). *Repensando las prácticas preprofesionales como espacios de enseñanza y aprendizaje de competencias profesionales : el caso de la práctica hospitalaria del curso Nutrición Clínica*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Espejo, J. P., Tumani, M. F., Aguirre, C., Sanchez, J., & Parada, A. (2022). Educación alimentaria nutricional: Estrategias para mejorar la adherencia al plan dietoterapéutico. *Revista Chilena de Nutrición*, 49(3), 391-398. <https://doi.org/10.4067/s0717-75182022000300391>
- Estrada, D., Tricas, A., & Sanfeliu, V. (2013). Expectativas, habilidades y dificultades que presentan los alumnos durante el practicum hospitalario. *Revista Científica de Enfermería*, 6, 1-15.
- Fernández, A., Iglesias, M. A., & Reynoso Peitsch, D. (2024). Prácticas profesionales supervisadas de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza. Discusiones y aperturas sobre el rol de

- licenciados/as en nutrición: entre lo esperado y lo innovador en los territorios. *ReDSaI*, 3(1), 41-45. <https://doi.org/10.54789/rs.v3i1.28>
- Flores Valero, M. F., & Delgado Freire, O. M. (2019). El desarrollo de competencias intelectuales en los estudiantes universitarios y su impacto en la calidad del aprendizaje. *Opuntia Brava*, 11(1). <http://orcid.org/000-0002-5464-1677>
- Galdeano Bienzobas, C., & Barderas, A. V. (2010). *Competencias profesionales* (Vol. 21, Número 1).
- Gallardo, M., & Guzmán, S. I. (2022). *Experiencias vividas durante las prácticas profesionalizantes*. Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba.
- García, J. C., & Zanfrillo, A. I. (2016). Análisis de competencias en las prácticas profesionales supervisadas en la carrera de ingeniería industrial. In *III Congreso Argentino de Ingeniería (CADI) y IX Congreso Argentino de la Enseñanza en Ingeniería (CAEDI)*.
- García, R. (2015). Evaluación por competencias en la formación universitaria: Alcances y Desafíos. *El currículo por competencias en la educación superior*, 87.
- Giacchino, A. (2023, octubre 6). *Educación universitaria en la Argentina actual*. Universidad Maimónides.
- Gómez-Rojas, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49-55. <http://www.medigraphic.com/rmawww.medigraphic.org.mx>
- Hermida Cazar, X. A., Urbina Salazar, A. del R., Tasé Martínez, M. J., Toaquiza Aguagallo, N. C., & Jiménez Jiménez, M. J. (2023). Factores personales y socioeconómicos que influyen en las prácticas pre profesionales de los estudiantes de enfermería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 11914-11935. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4238
- Hernández García, O. E., & Padilla González, L. E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica (México)*, 34(98), 221-251.
- Hernández Hernández, G., & Fernández Pérez, J. A. (2010). Expectativas Profesionales: Un Estudio de Caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 18-27.
- Hernández-Pérez, L. M., Moreno-Monsiváis, M. G., & Cheverría-Rivera, S. (2022). Autoevaluación de competencias profesionales de enfermería, en un hospital

- público de tercer nivel en Guanajuato, México. *Horizonte Sanitario*, 21(2), 240-249. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n2.4681>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill Education.
- Hincapié Parejo, N. F., & Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(1), 106-122.
- Horta Castro, Z., Pérez Bejerano, M., & Rodríguez Jiménez, A. (2019). Las habilidades intelectuales en la formación de profesionales de la sociedad del conocimiento. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/habilidades-intelectuales.html>
- Hospital de Alta Complejidad. (2023, diciembre). *Destacan la importancia de los ateneos interdisciplinarios para alcanzar el mejor tratamiento del paciente*. HAC. *Hospital Guayaquil*, 1(1). <https://revista.hospitalguayaquil.gob.ec:9092/index.php/revista/article/view/33/48>
- Instituto de Ingeniería del Conocimiento (IIC). (s. f.). ¿Cómo impactan las prácticas profesionales en las competencias de los estudiantes? IIC. Recuperado el 6 de febrero de 2025, de <https://www.iic.uam.es/rr-hh/como-impactan-practicas-en-competencias-de-estudiantes/>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (s.f.). *Práctica profesional del INET* [PDF]. Recuperado de <https://ifdcsanluis-slu.infed.edu.ar/sitio/upload/practica%20profesional%20del%20inet.pdf>
- Janesick, Valerie. J. (2015). « *Stretching* » exercises for qualitative researchers (4ta ed.). Sage Publications.
- Jara Pérez, M. M., & Valdebenito Garrido, C. (2018). Instrumentos de evaluación para la medición de habilidades comunicativas y la toma de decisiones pedagógicas en estudiantes de práctica profesional integrada de la carrera de Nutrición y Dietética de Universidad de las Américas. *Revista Educación Las Américas*, 7, 40.
- Jiménez Jiménez, A. J., Cartuche Andrade, M. P., & Valle Vargas, M. E. (2023). Estrategias Didácticas: acciones efectivas para fortalecer la ortografía. *Tesla Revista Científica*, 3(2), e152. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i2.e152>
- Lema, S. N., & Graciano, B. A. (2012). Evaluación de las Prácticas Pre-profesionales de una Escuela de Nutrición: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Argentina de Educación Médica*, 5(1).

- López, L. B. (2015). El perfil profesional del nutricionista desde 1935 al 2015: Breve reseña del camino recorrido. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 65(1).
- López López, M. del C., & Fernández Herrería, A. (2010). Reflexiones y Demandas de Egresados de la Universidad de Granada sobre la Formación Práctica: Aportes para la Mejora del Espacio Europeo de Educación Superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(31).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/734>
- López López, M. del C., León Guerrero, M. J., & Pérez García, P. (2018). The competency-based approach in the Spanish university context. The vision of the teaching staff. *Revista de Investigacion Educativa*, 36(2), 529-545.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Calvo, G., Regno, P. Del, & Viñas, W. (2017). *Prácticas profesionales alternativas en el campo de la Nutrición Eje 2: Transformación de la enseñanza*. 1-8.
- Magaña Medina, D. E. (2022). Competencias interpersonales, efectos en autoeficacia y competencias para el desempeño en el trabajo: perspectivas del pregrado. *Acta Universitaria* 32, 1.
<https://doi.org/doi.http://doi.org/10.15174.au.2022.3458>
- Manchineli, C., Sancho, M. J., & Trifonoff, A. (s. f.). Nuevos escenarios: las clases de consulta en el nivel superior y su pertinencia curricular. *Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior*.
- Máquez, M., & Buglione, M. B. (2013). *Prácticas Profesionalizantes: Una estrategia del proceso enseñanza - aprendizaje*. <https://n2t.net/ark:/13683/eZc2/a4m>
- Martín, J. F., & Montero, S. M. (2013). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Argentina*. OEI. www.oei.es/homologaciones/argentina.pdf
- Matín-Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios Formación continuada El cuestionario es un instrumento para la recogida de información, diseñado para cuantificarla y universalizarla. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Una introducción conceptual. En J. L. Posadas (Ed.), *Pearson educación*. (5.ª ed.). PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Medina Alfonso, I. L. (2016). Las funciones del tutor de la carrera de pedagogía psicología. *Atenas*, 3(31), 32-44.

- Medina Crespo, J. A., & Valdés Rodríguez, M. C. (2019). La competencia comunicativa profesional en el contexto universitario y organizacional. *Revista Conrado*, 15(68), 238-243. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-7052-5668>
- Medina Sánchez, P. I., Torres Torres, C. J., & Rebolledo Malpica, D. (2024). Competencias de los Internos de Enfermería en la Resolución de Problemas en la Práctica del Cuidado. *Revista Especialidades HAGP*, 3. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11645011>
- Meretoja, R., Isoaho, H., & Leino-Kilpi, H. (2004). Nurse Competence Scale: Development and psychometric testing. *Journal of Advanced Nursing*, 47(2), 124-133. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03071.x>
- Millone M V, Olagnero G F, & Santana E C. (2011). Alimentos funcionales: análisis de la recomendación en la práctica diaria. *Diaeta*, 29(134). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73372011000100002&lng=es&tlng=en
- Montoya Suárez, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia Et Technica*, 35(1). <https://moodle2.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/5443>
- Nolla Domenjó, M. (2019). Learning and clinical practices. En *Educacion Medica* (Vol. 20, Número 2, pp. 100-104). Fundacion Educacion Medica. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.019>
- Paravic Klijn, T., & Lagos Garrido, M. E. (2021). Trabajo en equipo y calidad de la atención en salud. *Ciencia y Enfermeria*, 27(41). <https://doi.org/10.29393/ce27-41tetm20041>
- Peiró Andrés, A. (2008). Percepción de los alumnos de enfermería de las cualidades, aptitudes y valores observados en los profesionales durante sus prácticas asistenciales. *Etica de los Cuidados*.
- Peña, T., Castellano, Y., Deinys, D., & Padrón, W. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma*, 37(1), 211-230. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100011&lng=es&tlng=es
- Peñuela Guerrero, G., & Contreras Vargas, J. (2015). Programa internacional de estadías Outdoor Sculpture Conservation Internship at Kykuit, Rockefeller

- Brothers Fund, Nueva York, Estados Unidos de América. *Intervención (México DF)*, 6(12), 85-93.
- Pérez Cardona, L. (2020). La cocina como estrategia para mejorar la enseñanza y aprendizaje de los conceptos de bioquímica. *Tecné, Epísteme y Didaxis: TED*, 47, 127-142.
- Pérez serrano, G. (1998). Investigación cualitativa retos e interrogantes. *Madrid Muralla*.
- Pertegal Felices, M. L., Castejón Costa, J. L., & Martínez Ruiz, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 237-260.
- Pinto Ayala, B. E., Saldaña Gómez, D. P., & Neira Quintero, V. P. (2024). práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación: escuela especial vs. regular. *Revista San Gregorio*, 1(60), 17-27.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3187>
- Piña-Jiménez, I., & Ponce-Gómez, G. (2020). Análisis y autoevaluación de las competencias tutoriales en un programa de posgrado en enfermería. *Enfermería Universitaria*, 17(2), 187-201.
<https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.2.774>
- Porto Currás, M. (2008). *Evaluación de estudiantes universitarios: ¿Toma de decisiones colegiada?*
- Puiggali, J., Tesouro, M., & Felip, N. (2023). Analysis of generic competencies of the undergraduate education degree: a study from the student perspective of the University of Girona. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V29I2.27017>
- Quemé Oroxom, H. J. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-35.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.48738>
- Ravelli, S. D., Domínguez, J. M., & Falicoff, C. B. (2021). La Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición: expectativas y percepciones de alumnos, tutores y docentes sobre su rol profesiona. *Inter-Cambios Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(2). <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.6>
- Ravelli, S. D., Falicoff, C. B., & Domínguez Castiñeiras, J. M. (2022). Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional. *Revista RAES*, 14(25), 227-245.

- Ravelli, S., Vignatti, A. U., & Guattini, M. (2021). Autoevaluación de los estudiantes en la práctica profesional de la Licenciatura en Nutrición, 2019. *Aula Universitaria*, 22, e0019. <https://doi.org/10.14409/au.2021.22.e0019>
- Resolución y planificación profesional práctica profesional. Expte. N° 123.383/15. SANTA FE, 16 de marzo de 2016.
- Rodríguez Salazar, T., & García Curiel, M. de L. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación* (1.ª ed.). Editorial CUCSH-UdeG.
- Romero-Palacios, P. J., Romero-López, M. A., Gómez-Jiménez, F. J., & Miranda-León, M. T. (2012). Practical learning in clinical medicine for students in the third course of medicine degree. Achievement of cognitive objectives. *Educación Médica*, 15(4), 235-246. www.educmed.net
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 377-386.
- Rugeles Contreras, P. A., González, B. M., & Metaute Paniagua, P. M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 132-138. <http://www.nobosti.com/spip.php?article44>.
- Salagado C., M. T., & Castro R., K. (2007). Importancia de las buenas prácticas de manufactura en cafeterías y restaurantes. *Vector*, 2, 33-40.
- Salvatierra, M. D., & Otero Signorelli, M. (2020). La Experiencia De Las Prácticas Pre-Profesionales: Del Oficio De Estudiante Al Quehacer Profesional. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(4), 53-69. www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifpPágina|53
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. (Vol. 137). Akal, S.A.
- Serna M., E. (2020). *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (E. Serna M., Ed.; 3a., Vol. 1). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Solanes Puchol, Á., Núñez Núñez, R., & Rodríguez Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Tejeda Díaz, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6).

- Tobón Tobón, S., & Jaik Dipp, A. (2012). *Experiencia de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. (Red Durango de Investigadores Educativos A. C., Ed.; Primera edición).
- Universidad Gastón Dachary [UGD]. (2023, enero 18). *Nutrición: La importancia del rol social de los profesionales*. UGD. <https://ugd.edu.ar/es/noticia/2233-nutricion-la-importancia-del-rol-social-de-los-profesionales>
- Universidad Nacional del Litoral (UNL). (2005). *Licenciatura en Nutrición*. <https://www.unl.edu.ar/carreras/licenciatura-en-nutricion/>
- Vásquez Sánchez, A. M. (2022). Oratoria y competencias comunicativas orales en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4398-4417. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1806
- Ventura, J. R. O., Amargó Santana, V. E., Ferrer Chinae, B. A., & Ríos Obregón, J. M. (2015). Las prácticas profesionales y la formación laboral en la carrera de sistema de información en salud. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18.
- Zepeda-Hurtado, M. E., Campos-Monroy, L., & Cuéllar-Orozco, M. (2017). El Proyecto Aula, metodología para el desarrollo de competencias profesionales. *Científica*, 21(2), 135-142.
- Zúñiga, D., Leiva, I., Calderón, M., Tomicic, A., Padilla, O., Riquelme, A., & Bitran, M. (2015). Estrategias del aprendizaje inicial de la clínica: más allá de los hábitos de estudio. Percepciones de estudiantes y docentes clínicos. *Rev Med Chile*, 143, 1395-1404.

ANEXOS**Anexo 1: Cuestionario de expectativas del alumnado respecto a la PP. Cohorte 2023.**

Cuestionario de expectativas respecto a la Práctica Profesional (PP). Cohorte 2023.

Licenciatura en Nutrición. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

Universidad Nacional del Litoral

Estimado/a Alumno/a: este cuestionario tiene como finalidad indagar su expectativa de la Práctica Profesional (PP) en la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) - Universidad Nacional del Litoral (UNL). El mismo está enmarcado en la tesis final de la Maestría en Docencia Universitaria realizado por una de las docentes de las asignaturas Nutrición en Situaciones Patológicas I y II.. AGRADECEMOS SU RESPUESTA antes del.... dede 2023. (fecha de encuentro de PP)

Datos Personales:

Apellido y nombre:

Edad:

Dirección de correo electrónico:

Año de Ingreso a la Carrera:

I- Sobre los objetivos y la organización

1- Respecto a la planificación de la PP. Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	1	2	3	4	5
Los objetivos de la asignatura están claros desde el principio.					
La información sobre el programa, es suficiente.					
La explicación del plan de trabajo, es adecuada.					
Lo informado sobre la evaluación, es conveniente.					
El horario es adecuado					

2-Los objetivos de la PP deben considerar los diferentes roles que el Licenciado en Nutrición (LN) puede desempeñar en su tarea profesional. ¿Qué roles piensa que deberían priorizarse en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1



representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	1	2	3	4	5
Educación-Comunicación					
Servicios de alimentación					
Clínica					
Industria					
Investigación					

II- Sobre los contenidos de la PP

1-¿Conoce los contenidos de la PP? Si – No. Mencione algunos

2- Con respecto a los contenidos de la PP, ¿cuáles son sus expectativas? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	1	2	3	4	5
Contactar con la realidad y adecuarse a los contextos					
Complementar la teoría con la práctica					
Aportar nuevos conocimientos a la formación académica					
Adaptar los contenidos de las asignaturas anteriores a la realidad de cada centro de PP					
Actualizar contenidos de asignaturas cursadas anteriormente					
Capacitar para ejercer profesionalmente					
Conocer realmente la actividad profesional					
Aproximar a escenarios profesionales					
Otra/s. Mencione cuál/es:					

Fundamente sus respuestas:

2- Con respecto a las asignaturas cursadas previamente, ¿cuáles se relacionan con cada área? Mencione al menos 3 en cada una de ellas.

- a) Educación- Comunicación:
- b) Servicio de Alimentación:
- c) Clínica:
- d) Industria:
- e) Investigación:

Fundamente sus respuestas:

3- De las asignaturas planteadas anteriormente mencione 3 contenidos esenciales, que piensa serán importantes en cada área de la PP.

a) Educación- Comunicación:

b) Servicio de Alimentación:

c) Clínica:

d) Industria:

e) Investigación:

Fundamente sus respuestas:

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

1- ¿Cuál es la fuente de información que considera importante para estudiar durante la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Fuentes	1	2	3	4	5
Bibliografía (libros recomendados por profesor y/o tutor)					
Apuntes o fotocopias del profesor y/o tutor					
Apuntes o fotocopias de compañeros					
Guías y trabajos prácticos					
Recursos audiovisuales (Ej.: documentales)					
Internet					
Artículos de revistas científicas					
Diarios y revistas de divulgación					
Información oral aportada por profesores y/o tutores					
Transmisión oral de experiencias profesionales por parte de profesores y/o tutores					
Otra/s. Mencione cuál/es:					

Fundamente sus respuestas:

2- ¿Qué estrategias didácticas espera que se utilicen en cada área de PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Educación-Comunicación	1	2	3	4	5
Clases expositivas					
Talleres					



Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)					
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)					
Jornadas interdisciplinarias					
Jornadas de capacitación					
Revisiones bibliográficas					
Juegos					
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)					
Campañas de divulgación para la ciudadanía					
Otra/s. Mencione cuál/es:					

Fundamente sus respuestas:

Servicios de Alimentación	1	2	3	4	5
Clases expositivas					
Talleres					
Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)					
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)					
Jornadas interdisciplinarias					
Jornadas de capacitación					
Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)					
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)					
Otra/s. Mencione cuál/es:					

Fundamente sus respuestas:

Clínica	1	2	3	4	5
Clases expositivas					
Talleres					
Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)					
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)					
Jornadas interdisciplinarias					



Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Revisión Bibliográfica						
Jornadas de capacitación						
Discusión de casos, ateneos						
Elaboración de dietas						
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)						
Otra/s. Mencione cuál/es:						

Fundamente sus respuestas:

Industria	1	2	3	4	5
Clases expositivas					
Talleres					
Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)					
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)					
Jornadas interdisciplinarias					
Jornadas de capacitación					
Trabajo en laboratorios					
Diseño y formulación de alimentos					
Realización de actividades para capacitar sobre Buenas prácticas de Manufactura (BPM)					
Control de calidad					
Análisis sensorial de los alimentos o productos					
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)					
Otra/s. Mencione cuál/es:					

Fundamente sus respuestas:

Investigación	1	2	3	4	5
Clases expositivas					
Talleres					
Empleo de Recursos audiovisuales (películas, videos, música)					
Utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)					
Jornadas interdisciplinarias					



Tesis Maestría en Docencia Universitaria

Jornadas de capacitación					
Revisión Bibliográfica					
Trabajo en laboratorios					
Diseño y formulación de alimentos					
Diseño de proyectos de investigación					
Redacción de papers o artículos científicos					
Discusión y debate de controversias socio-científicas relacionadas con la nutrición (ej.: alimentos y nutrientes, alimentos transgénicos, los alimentos naturales y no naturales, etc.)					
Otra/s. Mencione cuál/es:					

Fundamente sus respuestas:

3- ¿Qué otras actividades le gustaría desarrollar en cada área?

a) Actividades del área Educación Comunicación:

b) Actividades del área Servicio de Alimentación:

c) Actividades del área Clínica:

d) Actividades del área Investigación:

e) Actividades en Industria:

Fundamente sus respuestas:

V- Con respecto a la Evaluación

1- Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Enunciados	1	2	3	4	5
El método de evaluación del curso está claro desde el principio					
La metodología de evaluación se ajusta a los contenidos desarrollados					
Que el modo en que se evalúe (exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guarde relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)					
El método de evaluación es justo					



Fundamente sus respuestas:

2- Según su opinión, ¿Qué competencias deberían ser evaluadas durante su desempeño en la PP? Manifieste su grado de acuerdo con los enunciados en una escala de 1 a 5. El 1 representa la calificación más baja (muy en desacuerdo) y el 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Competencias intelectuales	1	2	3	4	5
Conocimientos teóricos					
Análisis					
Síntesis					
Valoración crítica					
Solución de problemas					
Fundamente brevemente su elección					

Competencias de organización	1	2	3	4	5
Trabajar independientemente					
Iniciativa					
Gestión del tiempo					
Fundamente brevemente su elección					

Competencias de comunicación	1	2	3	4	5
Oral					
Escrita					
Utilización de recursos disponibles (tecnológicos, audiovisuales)					
Fundamente brevemente su elección					

Competencias interpersonales	1	2	3	4	5
Trabajar con otros					
Motivar a compañeros, profesionales					
Motivar a pacientes					
Flexibilidad/adaptación a diferentes situaciones					

Anexo N° 2: Cuestionario de experiencias y autoevaluación de competencias de los/as alumnos/as que realizaron su PP en el año 2023.

Estimado alumno(a): Le solicitamos que se autoevalúe en las actividades desarrolladas en su PP.

Al momento de responder complete sus datos personales y marque con un círculo en que rotación y en qué área se está autoevaluado. A continuación, marque con una cruz el nivel de la escala que usted considere representa su grado de acuerdo.

1. Datos Personales

- **Nombre y Apellido:**
- **Lugar/ Institución donde realizó la práctica:**
- **Rotación:** 1° / 2° / 3°
- **Área de PP (marque con un círculo según corresponda):** AEC- ASA-AC-AI-AInv

2. Sobre su desempeño en el lugar de PP.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indefinido	De acuerdo	Muy de Acuerdo
1. Me he comprometido con el trabajo de la PP.					
2. Mi actitud hacia las actividades de PP, ha sido buena.					
3. Me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo mismo (a) en los trabajos de la PP.					
4. He aprovechado las consultas y seminarios para aclarar dudas.					
5. Propuse actividades innovadoras, o diferentes a las que se realizan en el lugar de PP.					
6. Me siento satisfecho (a) con el trabajo realizado.					



Tesis Maestría en Docencia Universitaria

7. He cumplido oportunamente con los TP, actividades e intervenciones planificados.					
8. He asistido regularmente a la PP, y espacios destinados a encuentros					
9. Cumpí con el horario acordado con las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades).					

3. Sobre las competencias que pudo desarrollar en cada área de PP

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indefinido	De acuerdo	Muy de Acuerdo
1. Seleccionar estrategias didácticas adecuadas a la población de PP.					
2. Aplicar Recursos Didácticos diversos.					
3. Comunicarse vía: oral, escrita y Tecnológica.					
4. Resignificar contenidos teóricos.					
5. Solucionar problemas presentados durante el trayecto de PP.					
6. Trabajar con otros(interdisciplinariamente)					
7. Motivar a compañeros, pacientes, etc.					
8. Adaptarse a diferentes situaciones.					
9. Aplicar técnicas específicas de la disciplina (antropométricas, culinarias, dietoterápicas, otras, etc) *					

- En la pregunta 9 describa qué técnicas utilizó:
- ¿Qué no pudo realizar y qué le hubiera gustado hacer?

4. Manifieste dos propuestas para mejorar la PP.

5. ¿Qué cambiaría de la PP realizada?



6. Realice una valoración cualitativa del mismo. Marque con una cruz (X):

Mala	Regular	Buena	Muy Buena

7. Realice una valoración del vínculo con el tutor de PP

Mala	Regular	Buena	Muy Buena

8. De su PP

Manifieste dos fortalezas:

Manifieste dos debilidades:

Anexo N° 3: Entrevista en Profundidad Semiestructurada a alumnos/as que realizaron su PP en el año 2023.

Entrevista en Profundidad a alumnos/as que realizaron su PP en el año 2023

Fecha:

Nombre:

Objetivos:

- Relacionar las expectativas iniciales con las experiencias al finalizar la Práctica Profesional.
- Valorar las competencias que surgen del proceso de autoevaluación y de las experiencias de los/las estudiantes de la Licenciatura en Nutrición

Introducción

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

Te comento, el objetivo de esta investigación es: analizar el proceso de autoevaluación de competencias profesionales, las expectativas y experiencias de los/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición respecto a su Práctica Profesional.

A través de esta entrevista, buscamos profundizar sobre tus experiencias y desarrollo de competencias genéricas y específicas en tu transcurso por la Práctica Profesional.

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

A con



Relación entre las expectativas y las experiencias de la PP

- ¿Crees que la Práctica Profesional cumplió con tus expectativas?
- ¿En qué área de PP sentiste que pudiste desarrollar tu rol profesional de la manera esperada? ¿En cuál no? ¿Por qué?
- El área industria y el área investigación son consideradas de incumbencia del Licenciado/a en Nutrición en el plan de estudio, sin embargo, solo un estudiante pudo transitar por una de esas áreas ¿Por qué pensás que no hubo rotaciones en esas áreas? ¿Te hubiera gustado pasar por alguna de ellas?

Desarrollo de competencias genéricas

A modo de resumen, las competencias genéricas son aquellas comunes a todos los profesionales. Las podemos clasificar en INTELECTUALES-involucran la resignificación de los contenidos teóricos y cómo a partir de ellos se pueden solucionar problemas que surjan de la PP- ORGANIZATIVAS- se refieren a la capacidad de organizarse con los horarios, con los compañeros, con los tutores, con las actividades propuestas en el ámbito de PP- COMUNICATIVAS- que tipo de comunicación se utiliza mayoritariamente oral, escrita, las TIC- INTERPERSONALES- el hecho de trabajar con otros interdisciplinariamente, motivar a compañeros/pacientes, profesionales.

- Respecto a estas competencias genéricas ¿Hay alguna que consideras que desarrollaste en mayor medida? ¿Y cuál crees que no tanto? ¿por qué?

Desarrollo de competencias específicas

Las competencias específicas o disciplinares se definen así porque son aquellas propias de la profesión, en este caso la LN. En este caso se evaluó la selección de estrategias didácticas acordes a la población y el empleo apropiado de recursos didácticos.

Respecto a estas competencias: ¿Pudiste seleccionar las estrategias didácticas adecuadas a la población? ¿Recuerdas cuales empleaste? y en cuanto a los recursos didácticos ¿Consideras que utilizaste los apropiados? ¿Recordas cuales implementaste?

Reflexión y Cierre:

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

RESPUESTAS:

<https://docs.google.com/document/d/1Mv6TxvvMekvc08P75MDNpE87NXJSA3bV/edit>



ANEXO No 4: Matriz Anti-imagen

Matrices anti-imagen		Me comprometo con el trabajo asignado en la PP	Me comprometo o con el trabajo asignado en la PP	Me actúo hacia las actividades de PP ha sido buena	Me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo misma en los trabajos de PP	He aprovechado las consultas y seminarios para aclarar dudas	Propongo actividades innovadoras, o diferentes a las que se realizan en el lugar de PP	Me siento satisfecho/a con el trabajo realizado	He cumplido oportunamente con los TP, actividades e intervenciones a planificadas	He asistido regularmente a la PP y espacios destinados a encuentros	Cumplí con el horario acordado con las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades)	Seleccionar estrategias didácticas adecuadas a la población de PP	Aplicar recursos didácticos diversos	Comunicarme vía oral, escrita y tecnológica.	Reasignar contenidos técnicos.	Solucionar problemas presentados durante el trayecto de PP.	Trabajar con otros (interdisciplinarios)	Mejorar a compañeros, pacientes, etc.	Adaptarme a diferentes situaciones.	Aplicar técnicas específicas de la disciplina (antropométricas, culinarias, dietoterápicas, etc.)
Coherencia anti-imagen	Me comprometo con el trabajo asignado en la PP	.053	-.041	.022	.032	-.001	-.011	.005	.014	-.067	.014	.007	.008	-.016	-.014	-.011	.049	-.038	.042	.015
	Me comprometo con el trabajo asignado en la PP	-.041	.040	-.028	-.050	-.003	.021	-.026	-.028	.056	-.017	-.008	-.007	.034	.018	.012	-.045	.034	-.048	-.005
	Me actúo hacia las actividades de PP ha sido buena	.022	-.028	.550	-.063	.034	-.066	-.004	.018	-.004	-.040	.007	.049	-.003	-.070	-.039	.093	-.031	-.048	-.038
	Me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo misma en los trabajos de PP	.032	-.050	-.063	.390	-.088	-.006	.053	-.022	-.089	.003	.004	-.012	-.106	-.089	-.041	.087	-.019	.084	-.057
	He aprovechado las consultas y seminarios para aclarar dudas	-.001	-.003	.034	-.048	.599	-.238	.063	.036	.033	-.027	-.024	.001	-.053	.008	.134	-.089	-.182	.042	.128
	Propongo actividades innovadoras, o diferentes a las que se realizan en el lugar de PP	-.011	.021	-.066	-.006	-.238	.565	-.112	-.068	.037	-.030	-.020	-.003	.015	.065	-.145	.077	.055	.023	-.136
	Me siento satisfecho/a con el trabajo realizado	.005	-.026	-.004	.053	.063	-.112	.327	-.005	.008	-.001	-.042	-.007	-.177	-.018	.029	-.022	-.115	-.003	-.049
	He cumplido oportunamente con los TP, actividades e intervenciones planificadas	.014	-.028	.018	-.022	.036	-.068	-.005	.315	.022	-.116	.040	.009	-.011	.047	.005	-.026	-.033	-.023	.055
	He asistido regularmente a la PP, y espacios destinados a encuentros	-.067	.056	-.004	-.089	.033	.037	.008	.022	.281	-.162	-.081	.028	.005	.110	-.034	-.048	-.001	-.050	-.047
	Cumplí con el horario acordado con las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades)	.014	-.017	-.040	.093	-.027	-.030	-.001	-.116	-.162	.242	.056	-.012	.034	-.116	-.005	.011	.058	-.003	-.047
	Seleccionar estrategias didácticas adecuadas a la población de PP	.007	-.008	.007	.004	-.024	-.020	-.042	.040	-.081	.056	.327	-.206	.055	-.096	.051	.048	.039	-.111	.007
	Aplicar recursos didácticos diversos	.006	-.007	.049	-.012	.001	-.003	-.007	.009	.028	-.012	-.206	.318	-.122	-.037	-.056	.098	-.004	.089	-.060
	Comunicarme vía oral, escrita y tecnológica.	-.016	.034	-.003	-.106	-.053	.015	-.177	-.011	.005	-.034	.055	-.122	.553	-.044	.037	-.087	.062	-.048	.096
	Reasignar contenidos técnicos.	-.014	.018	-.070	-.089	.008	.085	-.018	.047	.110	-.116	-.096	-.037	.044	.459	-.146	-.013	.017	.010	.033
	Solucionar problemas presentados durante el trayecto de PP.	-.011	.012	-.039	-.041	.134	-.145	.029	.005	-.034	-.005	.051	-.058	.037	-.146	.421	-.158	-.146	-.104	.188
	Trabajar con otros (interdisciplinarios)	.049	-.045	.093	.097	-.089	.077	-.022	-.026	-.040	.011	-.048	.098	-.067	-.013	-.158	.015	-.114	.059	-.049
	Mejorar a compañeros, pacientes, etc.	-.038	.034	-.031	-.019	-.182	.055	-.115	-.033	-.001	.058	.039	-.004	.062	.017	-.146	-.114	.433	-.083	-.138
	Adaptarme a diferentes situaciones.	.042	-.040	-.046	.064	.042	.023	-.003	-.023	-.050	-.003	-.111	.089	-.040	.010	-.104	.059	-.083	.031	-.043
	Aplicar técnicas específicas de la disciplina (antropométricas, culinarias, dietoterápicas, etc.)	.015	-.005	-.038	-.057	.128	-.136	-.049	.055	-.047	-.047	.007	-.060	.098	-.033	.188	-.049	-.138	-.043	.065
Constancia anti-imagen	Me comprometo con el trabajo asignado en la PP	.699*	-.906	.129	.339	-.008	-.066	.039	.107	-.551	.125	.055	.047	-.091	-.090	-.071	.272	-.249	-.231	.002
	Me comprometo con el trabajo asignado en la PP	-.906	.653*	-.189	-.427	-.023	.140	-.226	-.248	.525	-.178	-.067	-.062	.231	.136	.092	-.284	.259	-.251	-.033
	Me actúo hacia las actividades de PP ha sido buena	.129	-.189	.913*	-.143	.059	-.119	-.008	.043	-.009	-.110	.016	.117	-.005	-.140	-.081	.160	-.065	-.077	-.063
	Me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo misma en los trabajos de PP	.239	-.427	-.143	.761*	-.214	-.014	.158	-.067	-.285	.319	.013	-.036	-.241	-.223	-.108	.209	-.049	.137	-.119
	He aprovechado las consultas y seminarios para aclarar dudas	-.006	-.023	.059	-.214	.559*	-.408	.142	.082	.081	-.071	-.054	.001	-.091	.015	.268	-.147	-.357	.068	.202
	Propongo actividades innovadoras, o diferentes a las que se realizan en el lugar de PP	-.066	.140	-.119	-.014	-.408	.703*	-.281	-.162	.094	-.081	-.046	-.008	.027	.168	-.298	.131	.111	.039	-.223
	Me siento satisfecho/a con el trabajo realizado	.039	-.226	-.008	.158	.142	-.261	.859*	-.017	.027	-.003	-.128	-.020	-.417	-.045	.077	-.048	-.306	-.007	-.185
	He cumplido oportunamente con los TP, actividades e intervenciones planificadas	.107	-.248	.043	-.067	.082	-.162	-.017	.876*	.072	-.420	.123	.027	-.028	.124	.013	-.058	-.089	-.053	.121
	He asistido regularmente a la PP, y espacios destinados a encuentros	-.551	.525	-.009	-.285	.081	.094	.027	.072	.525*	-.021	-.267	.093	.012	.306	-.100	-.095	-.003	-.118	-.188
	Cumplí con el horario acordado con las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades)	.125	-.178	-.110	.319	-.071	-.081	-.003	-.420	-.021	.712*	.198	-.044	-.093	-.349	-.017	.028	.181	-.008	-.118
	Seleccionar estrategias didácticas adecuadas a la población de PP	.055	-.087	.016	.013	-.054	-.046	-.128	.123	-.267	.198	.650*	-.638	.128	-.247	.138	-.197	.102	-.243	.016
	Aplicar recursos didácticos diversos	.047	-.062	.117	-.036	.001	-.008	-.020	.027	.093	-.044	-.638	.862*	-.290	-.096	-.152	.222	-.011	.198	-.130
	Comunicarme vía oral, escrita y tecnológica.	-.091	.231	-.005	-.241	-.091	.027	-.417	-.026	.012	-.093	.128	-.290	.844*	-.088	.077	-.115	.127	-.068	.158
	Reasignar contenidos técnicos.	-.090	.136	-.140	-.223	.015	.166	-.045	.124	.308	-.349	-.247	-.096	-.088	.716*	-.333	-.025	.038	.019	-.060
	Solucionar problemas presentados durante el trayecto de PP.	-.071	.092	-.081	-.108	.268	-.298	.077	.013	-.100	-.017	.138	-.152	.077	-.333	.654*	-.311	-.343	-.201	.356
	Trabajar con otros (interdisciplinarios)	.272	-.284	.160	.209	-.147	.131	-.048	-.058	-.095	.028	-.107	.222	-.115	-.025	-.311	.564*	-.220	.095	-.076
	Mejorar a compañeros, pacientes, etc.	-.249	.259	-.065	-.049	-.367	.111	-.306	-.089	-.003	.181	.102	-.011	.127	.038	-.343	-.220	.676*	-.158	-.258
	Adaptarme a diferentes situaciones.	.231	-.251	-.077	.137	.068	.039	-.007	-.053	-.118	-.008	-.243	.198	-.068	.019	-.201	.095	-.159	.766*	-.066
	Aplicar técnicas específicas de la disciplina (antropométricas, culinarias, dietoterápicas, etc.)	.082	-.033	-.063	-.119	.202	-.223	-.105	.121	-.108	-.118	.015	-.130	.158	-.080	.356	-.076	-.258	-.066	.629*

1. Medidas de adecuación de muestras (MSA)

ANEXO No 5: Matriz componente rotado.

Matriz de componente rotado^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Me comprometido con el trabajo asignado en la PP	,878	,018	,103	,217	,094	,078
Me comprometido con el trabajo asignado en la PP	,942	,027	,090	,095	,078	,043
Mi actitud hacia las actividades de PP ha sido buena	,660	,142	,148	,160	-,008	-,036
Me he esforzado en superar mis dificultades. He sido exigente conmigo mismo/a en los trabajos de PP	,712	,332	,020	-,059	,228	-,029
He aprovechado las consultas y seminarios para aclarar dudas	,170	,018	,136	-,187	,800	,046
Propuse actividades innovadoras, o diferentes a las que se realizan en el lugar de PP.	,198	,136	,168	,223	,648	,132
Me siento satisfecho/a con el trabajo realizado.	,574	,367	,268	,128	,287	,104
He cumplido oportunamente con los TP, actividades e intervenciones planificadas	,703	-,184	,129	,417	,151	-,032
He asistido regularmente a la PP, y espacios destinados a encuentros.	,220	,088	,146	,753	-,041	,246
He colaborado en las actividades extras de la institución.	-,174	-,240	-,062	,245	,146	,747
Cumplí con el horario acordado con las tutoras (asistencia, puntualidad, organización del material y actividades)	,444	,042	,100	,801	,031	,076
Seleccionar estrategias didácticas adecuadas a la población de PP	,131	,837	,034	-,084	-,036	,153
Aplicar recursos didácticos diversos	,065	,873	-,087	-,033	,119	,100
Comunicarse vía: oral, escrita y tecnológica.	-,022	,591	-,018	,264	,399	-,217
Resignificar contenidos teóricos.	,142	,708	,243	,159	-,050	-,154
Solucionar problemas presentados durante el trayecto de PP.	,094	,227	,722	,320	,029	-,208
Trabajar con otros (interdisciplinarios)	,046	-,103	,735	,046	,128	,018
Motivar a compañeros, pacientes, etc.	,222	,049	,749	-,073	,292	,152
Adaptarse a diferentes situaciones.	,398	,142	,487	,145	-,271	,104
Aplicar técnicas específicas de la disciplina (antropométricas, culinarias, dietoterápicas, otras)	,195	,245	,087	,054	,016	,812

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.