UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
Facultad de Humanidades y Ciencias

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

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN NUTRICIÓN HASTA SU EGRESO E INSERCIÓN LABORAL. ESTUDIO DE LA COHORTE 2011.

Gimena Valeria Alfonsina Dezar

Director de Tesis: Dra. Liliana del Valle Ortigoza

Lugar de realización: Dirección de Extensión Social – Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas – Universidad Nacional del Litoral

-2025-

A Miguel, por ser SIEMPRE el lugar de consuelo para mi locura...

A Marta mi mamá, y a las mujeres de mi vida!

A las MUJERES que habitan (mos) la(s) Universidad (es)

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más profunda gratitud a la Universidad Nacional del Litoral, por ser el entorno que me ha abrazado, a la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, a la Facultad de Humanidades y Ciencias; donde cursé, transité, habité y pude desarrollar este Doctorado. Agradezco a la institución, entendiendo que su grandeza no reside en sus muros, sino en el talento y la calidad humana de las personas que la integran.

Al Dra. Liliana Ortigoza, mi directora, en quien, a lo largo de este tiempo y tanto trayecto compartido, encontré una guía, una confidente, una compañera "en el camino de haciendo al andar" …por haberme acompañado en este largo proceso de investigación de la tesis doctoral y en muchos otros procesos también…Gracias por todo el apoyo, me has enseñado, motivado y apoyado en cada momento para crecer no sólo profesionalmente sino también personalmente.

A todos mis docentes, que han dejado una huella en mi…

A los estudiantes y graduadas de la Licenciatura en Nutrición, sin el aporte de ellos y ellas este trabajo no hubiera sido posible.

A mis colegas docentes universitarios, especialmente al equipo de ESEF, que desde 2013 venimos caminando juntas el trayecto de docencia, extensión e investigación… y vida compartida.

Al personal de la Secretaría de Posgrado de la FBCB, especialmente a Gabriela, la Secretaria de Posgrado, por la dedicación y paciencia de siempre…

Al personal del Departamento Alumnado de la FBCB, especialmente a Germán, por contribuir con la información que necesité para esta tesis.

A la Dirección de Extensión Social de la FBCB, que fue el lugar donde escribí muchas de las páginas de esta tesis y de innumerables reuniones con Lili, pero el agradecimiento pleno es para Luciana y Ayelen que son las mujeres y compañeras de todos los días en "la ofi" y que han bancado muchas.

A las "Chicas Podo" de la FBCB, que son el equipo en la coordinación académica de las carreras que también han bancado sobre todo este último tramo.

A todos mis colegas y compañeros del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, especialmente a la India y a Caro con quiénes iniciamos el primer curso (que además fue en portugués), a Nadin que compartimos horas de producción de trabajos, de estudio y evaluaciones

juntas; a la Meli otra compañera de cursada y a todos los que compartimos el trayecto que seguramente fueron con muchos mates también. Gracias por los momentos compartidos…

A mis amigas incondicionales, que me acompañan desde primer grado...

Al grupo de amigas de la peña de los "Miércoles puro", gracias por haber sido un apoyo enorme desde que me vine a vivir a Santa Fe,… y ser el viento que TODO LO EMPUJA. Nati, Pauli, Romi, Sole, y la Chul….hacen que mi vida sea más bella!

A mi grupo de amigos del "Barril del bueno", gracias por ser sostén y familia también.

A los "7up" con la conciencia de que la labor nunca termina… "Los dolores que quedan son las libertades que faltan."

De forma especial, quiero agradecer a mis padres. Gracias por inculcarme el respeto, el esfuerzo y la dedicación… Agradezco el apoyo constante y motivación de mis cuatro hermanos varones y mis dos hermanas mujeres, las y los amo con toda mi alma!

A mi madre por todo lo que soy,
y a todas las mujeres de mi vida desde mis abuelas -Mami Cuca y abuela Carmén-…hasta mi sobrina más chiquita, Pía.

A Miguel, quien tuvo participación activa, material y espiritual, en hacer posible que termine la tesis. Gracias por tanto Amor!

No sólo no hubiéramos sido nada sin ustedes
Sino con toda la gente que estuvo a nuestro alrededor
Desde el comienzo
Algunos siguen hasta hoy
¡GRACIAS TOTALES!
Gustavo Cerati, 1997

En estos tiempos de oquedad,
de oscuridad iluminada,
De distracción a perpetuidad,
de imbecilidad tan programada.

Aunque no encuentres la voz,
aunque te paguen con platos de arroz,
Aunque te asustes y puedas caer,
la dignidad no se pierde sabes.

No estás aquí para pasar
sin que te vean, que carajo!
Si ser lo mismo es virtud,
vos sabes bien que también es quietud,
Si anda rondando la felicidad
no tengas tanto temor de cambiar.

Vas a bailar, como si fuera la última noche.
Vas a bailar, como si fuera la última noche.

No sos un mueble en un rincón,
o solo un número en un legajo.
Te quiero oír respirar,
quiero abrazarte y sentirte vibrar,
No hay que viajar a otra dimensión,
Para escuchar lo que suena mejor,
***dentro tuyo**.*

Andrés Ciro Martínez, 2010
Ciro y Los Persas
Álbum: Espejos

LISTADO DE LAS PUBLICACIONES DERIVADAS DEL TRABAJO DE TESIS

- **Dezar, G.,** Ortigoza, L., & Odetti, H. (2015). Indicadores de desempeño académico, reflexiones a partir de la mirada del estudiante de nutrición. *Debate Universitario, 3*(6), 49–62. http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/4646

- **Dezar, G.,** Ortigoza, L., Sedlacek, N., & Pacheco, J. (2015). Vínculos entre Universidad y Comunidad a partir de la Educación Alimentaria en adolescentes: una experiencia didáctica. *Congreso Universidad, IV*(3). http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/

- Ortigoza, L., Sedlacek, N., Pacheco, J., & **Dezar, G.** (2016). Educación alimentaria nutricional: desafío universidad – escuela- comunidad. *Aula Universitaria*, *18*, 43–53.

- Paulini, R. B., & **Dezar, G. V.** (2016). Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral: la mirada de sus graduados recientes. *Aula Universitaria*, *18*, 114–127.

- Bonomo, E. D., Paulini, R. B., & **Dezar, G. V.** (2020). Licenciatura en administración de la salud: un estudio de sus graduados en el período 2010–2018. *Aula Universitaria*, *21*, 56–67. https://doi.org/10.109au.2020.21.e0007

- Vivas, A. N., Ortigoza, L. del V., & **Dezar, G. V. A.** (2021). Vozes, Imagens e Palavras de Adolescentes: suas contribuições para promover o consumo diário de frutas y verduras a partir de um espaço compartilhado. *Revista Cenas Educacionais*, *4*, e11718. https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11718

- De Angelis, M., Boimvaser, N., Gigliotti, V., & **Dezar, G.** (2023). Prácticas de extensión en Licenciatura en Nutrición UNL: desde las voces estudiantiles. *Masquedós, 8*(10), 1–17. https://doi.org/10.58313/masquedos.2023.v8.n10.237

- **Dezar, G. V.** (2023). A casi 10 años de la incorporación curricular de la extensión en nuestra facultad. *Aula Universitaria*, *24*, 16–19. https://doi.org/10.14409/au.2023.24.e0034

- Ortigoza, L. V., & **Dezar, G. V.** (2023). Integralidad de funciones: reflexiones a partir de la extensión universitaria. *Aula Universitaria*, *24*, 27–29. https://doi.org/10.14409/au.2023.24.e0037

- Paredes, O., Pennisi, M., **Dezar, G.,** & Ortigoza, L. del V. (2023). Entrelazando voces de docentes y estudiantes universitarios: experiencias durante prácticas de extensión. *E+E: Educación y Educadores*, *10*(16), 115–130. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/43245

- Pennisi, M., **Dezar, G.,** & Ortigoza, L. (2023). Prácticas de Extensión y aprendizaje situado: valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista EXT*, *(16)*. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/43235/43196

- Sedlacek, N., Andrian, M., Boimvaser, N., **Dezar, G.,** & Gigliotti, V. (2023). Extensión y Entornos Saludables: relatos de experiencias desde los estudiantes. *Revista EXT*, *(16)*. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/43181/43147

- Sedlacek, N. M., Ortigoza, L., & **Dezar, G.** (2024). El Taller Educativo Participativo en Educación Alimentaria Nutricional: los aprendizajes percibidos por los estudiantes universitarios. *+E: Revista de Extensión Universitaria, 14*(21. Jul-Dic), e0011. https://doi.org/10.14409/extension.2024.21.Jul-Dic.e0011

- Paredes, O. D., del Valle Ortigoza, L., & **Dezar, G. V.** (2025). Reflexiones y perspectivas de docentes universitarias sobre prácticas en extensión: Experiencias en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. *Extensión En Red*, *(15)*, e049. https://doi.org/10.24215/18529569e049

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen 12
Summary 13
Breve descripción del trabajo realizado 15
Capítulo Nº 1: INTRODUCCIÓN 17
Capítulo Nº 2: PLANTEO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS 23
2.1 Planteo del problema 24
2.2 Objetivos 27
Capítulo Nº 3: MARCO TEÓRICO 28
3.1 Introducción 29
3.2 Trayectorias académicas universitarias 34
3.2.1 Trayectorias académicas en Licenciatura en Nutrición. La dimensión institucional 37
3.3 Egreso e inserción laboral de estudiantes universitarios 41
3.3.1 Estrategias institucionales para la empleabilidad de jóvenes universitarios.. ... 44
3.4 Indicadores relevantes en Instituciones de Educación Superior 46
3.4.1 Indicadores de avance académico en la carrera universitaria.. 48
3.5 Extensión Universitaria 50
3.5.1 Dimensiones de la Extensión Universitaria.. 52
3.5.2 La educación experiencial como estrategia en la formación integral de estudiantes universitarios 55
3.5.3 La extensión universitaria integrada a la docencia. Curricularización de la extensión 56
3.5.4 La extensión universitaria y su influencia en las trayectorias académicas 57
Capítulo Nº 4: MARCO METODOLÓGICO 62
4.1 Modelo de investigación utilizado. 63
4.2 Contexto en el que se desarrolla 64
4.3 Población y muestra 64
4.4 Etapas, instrumentos y procedimientos utilizados 66
Capítulo Nº 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 74
5.1 Introducción… 75
5.2 Posibles trayectorias académicas elegidas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición… 76
5.2.1 Trayectorias académicas. La dimensión institucional de la carrera de Licenciatura en Nutrición, en la FBCB - UNL… 86
5.2.2 Trayectoria como estudiante. Estrategia/s que les permitieron permanecer en la carrera y graduarse… 89

5.3 Posibles trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011 de Licenciatura en Nutrición luego de su egreso, y hasta su inserción laboral 92

5.4 Indicadores de las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011……107

5.5 Influencia de actividades de Extensión Universitaria sobre las trayectorias académicas, en estudiantes de la cohorte 2011……..117

5.6 Propuesta de estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral……136

Capítulo Nº 6: CONCLUSIONES..... .141

6.1 En relación a los objetivos propuestos……142

6.2 Perspectivas y líneas de acción……...148

Capítulo Nº 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... .154

ANEXOS..... .170

Anexo 1: Resolución Ministerial Nº 0752/04 del Ministerio de Educación de la Nación, de creación de la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL.

Anexo 2: Consentimiento informado aprobado por el CAESI.

Anexo 3: Listada de estudiantes LN FBCB-UNL, cohorte 2011 asistentes a la Primera Jornada de Ambientación y Orientación Pedagógico Institucional.

Anexo 4: Régimen de correlatividades Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL.

Anexo 5: Guión de entrevista semiestructurada a graduadas de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011.

Anexo 6: Modelo de entrevista realizada a una de las graduadas de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011.

Anexo 7: Modelo de informe final realizado por una de las estudiantes de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011; participante de la PEEE de ESEF en el año 2016.

Anexo 8: Tabla resumen de las trayectorias académicas de los estudiantes de LN-FBCB cohorte 2011, desde el año 2013 al 2015 inclusive, según trayectoria en estudio y condición.

Anexo 9: Tabla resumen de Trabajos Finales de Licenciatura en Nutrición (TFLN), modalidad de TFLN y duración real de la carrera, según estudiantes LN FBCB cohorte 2011 de la Trayectoria académica posible uno (1).

RESUMEN DE ABREVIATURAS

AU: Asamblea Universitaria.
AET: Acciones de Extensión al Territorio.
CAD: Curso de Articulación Disciplinar.
CAESI: Comité Asesor de Ética y Seguridad de la Investigación.
CAG: Cursos de Articulación General.
CAI+D: Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo.
CIN: Consejo Interuniversitario Nacional.
CD: Consejo Directivo.
CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
ESS: Escuela Superior de Sanidad.
FBCB: Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.
FHUC: Facultad de Humanidades y Ciencias.
HCS: Honorable Consejo Superior.
IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
LN: Licenciatura en Nutrición.
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
PE: Proyectos de Extensión.
PEEE: Prácticas de Extensión de Educación Experiencial.
PEIS: Proyectos de Extensión de Interés Social.
PST: Prácticas Socioeducativas Territorializadas.
REXUNI: Red de Extensión Universitaria.
RUE: Régimen Único de Enseñanza.
SIGEST: Sistema de Gestión de Estudiantes.
SIPPPE: Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión.
SIU: Sistema de Información Único.
TFLN: Trabajo Final de Licenciatura en Nutrición.
TPA: Trayectoria Personal de Aprendizaje.
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNL: Universidad Nacional del Litoral.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Trayectoria académica en estudio, estudiantes de LN-FBCB, cohorte 2011.

Figura 2: Trayectoria académica posible uno (1), elegida por los estudiantes de LN-FBCB, cohorte 2011.

Figura 3: Trayectoria académica posible dos (2), elegida por los estudiantes de LN-FBCB, cohorte 2011.

Figura 4: Trayectoria académica posible tres (3), elegida por los estudiantes de LN-FBCB, cohorte 2011.

Figura 5: Trayectoria académica posible cuatro (4), elegida por los estudiantes de LN-FBCB, cohorte 2011.

Figura 6: Trayectoria académica posible cinco (5), elegida por los estudiantes de LN-FBCB, cohorte 2011.

Figura 7: Trayectoria académica en estudio, según cantidad de estudiantes regulares LN cohorte 2011 por espacio curricular.

Figura 8: Aspectos significativos de la experiencia de la PEEE, según estudiantes LN FBCB-UNL participantes. Año 2016.

Figura 9: Sentimientos y aprendizajes percibidos por los estudiantes de la experiencia de la PEEE, según estudiantes LN FBCB-UNL participantes. Año 2016.

Figura 10: Modificaciones en las trayectorias como estudiantes al participar de un Proyecto de Extensión, según población en estudio LN cohorte 2011.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Trabajos Finales de Licenciatura en Nutrición (TFLN), duración real de la carrera, según población en estudio LN cohorte 2011.

Tabla 2: Dimensiones, categorías e indicadores, de egresadas LN cohorte 2011, según entrevistas.

Tabla 3: Cantidad de estudiantes regulares LN cohorte 2011 clasificados por espacio curricular.

Tabla 4: Sistema de indicadores de avance en la carrera para estudiantes LN cohorte 2011, según la trayectoria académica en estudio. Período 2011 – 2020.

Tabla 5: Sistema de indicadores de avance en la carrera para estudiantes "al día" LN cohorte 2011, según la trayectoria académica en estudio. Período 2011 – 2015.

Tabla 6: Estudiantes LN cohorte 2011, según año de cursado de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF).

Tabla 7: Proyectos de Extensión (PE) realizados desde Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF), por año y por modalidad e instituciones socias.

Tabla 8: Trabajos Finales de Licenciatura en Nutrición (TFLN) en el marco de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), según muestra en estudio LN cohorte 2011.

RESUMEN

A partir de la diversidad de trayectos estudiantiles posibles en la Universidad, se aborda a la trayectoria académica como un proceso heterogéneo, prolongado, y plural, donde dialogan de manera colaborativa estudiantes, docentes, el contexto y la historia institucional. La presente tesis se centra en valorar las trayectorias académicas de estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (LN FBCB-UNL), hasta su egreso e inserción laboral, a partir del seguimiento de la cohorte 2011.

Se llevó a cabo una investigación de tipo descriptiva e interpretativa, con metodología cuali-cuantitativa, de alcance combinado longitudinal y transversal. Se realizó el seguimiento de la cohorte de estudiantes LN FBCB-UNL a lo largo del tiempo desde su ingreso en el año 2011, considerando diferentes cortes en momentos específicos, como son el egreso, la inserción laboral y la participación en actividades de extensión. La investigación se sustentó en una triangulación integral, análisis de fuentes secundarias, análisis documental de contenido e insumos institucionales, valoración de indicadores de avance, junto con entrevistas a graduadas de la cohorte 2011, lo que permitió una reconstrucción comprensiva y contextualizada de los trayectos estudiantiles.

Los principales hallazgos revelaron que existen brechas entre las trayectorias teóricas y las reales que atraviesan los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL, demostrando ser heterogéneas y prolongadas, los quiebres significativos se situaron durante el primer año y en el pasaje del cuarto al quinto año de la carrera. Se encontró una baja proporción de estudiantes que lograron el avance al día en la carrera. Las estrategias de este logro se agruparon en tres dimensiones: personales (constancia y hábitos de estudio), apoyo del entorno (familiar, social y económico) y las características propias de la carrera. Luego de su egreso se revela un panorama complejo y multifacético, donde la heterogeneidad de experiencias es uno de los hallazgos centrales. A pesar de haber culminado la carrera en el tiempo curricular establecido -indicativo de un sólido desempeño académico- la inserción laboral no fue un proceso lineal. Se evidenció una significativa demora en la consecución del primer empleo formal y una notoria desconexión entre la formación recibida y oportunidades laborales. Se destacaron los proyectos de extensión como experiencias formativas valiosas para los futuros Licenciados en Nutrición. El aspecto más significativo mencionado fue que no solo consolidan conocimientos técnicos, sino que también cultivan una conciencia social y un

pensamiento esencial crítico para el ejercicio de la nutrición en sus múltiples facetas, preparando a los profesionales para abordar desafíos complejos en contextos reales.
A partir de estos hallazgos se elaboró una propuesta de estrategias, tendientes a la mejora de las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral.

Esta investigación contribuye a la reflexión y aporta información relevante sobre las trayectorias académicas de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL, considerando la permanencia, el avance, el egreso y la inserción laboral; así como también la influencia de las prácticas y proyectos de extensión, aportando una perspectiva crítica, contextualizada y transformadora.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias académicas; inserción laboral, indicadores de avance en la carrera, Extensión Universitaria; Licenciatura en Nutrición.

SUMMARY

Considering the diversity of possible student pathways within the University, the academic trajectory is addressed as a heterogeneous, prolonged, and plural process, where students, teachers, the institutional context, and its history collaborate and interact. This thesis focuses on assessing the academic trajectories of students enrolled in the Bachelor's Degree in Nutrition (LN) at the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences (FBCB) of the National University of Litoral (UNL), from entry through graduation and job placement, based on the longitudinal follow-up of the 2011 cohort.

The research employed descriptive and interpretive design with a mixed-methods (quali-quantitative) approach and a combined longitudinal and cross-sectional scope. The LN FBCB-UNL student cohort was tracked over time from their entry in 2011, considering different specific cut-off points, such as graduation, job placement, and participation in university outreach activities. The investigation was supported by integral triangulation, analysis of secondary sources, documentary content analysis, and institutional data, assessment of progress indicators, along with interviews with 2011 cohort graduates, which allowed for a comprehensive and contextualized reconstruction of the student pathways.

The main findings revealed significant gaps between the theoretical and the actual trajectories experienced by LN FBCB-UNL students, demonstrating them to be

heterogeneous and prolonged. The principal break points occurred during the first year and the transition from the fourth to the fifth year of the program. A low proportion of students achieved on-schedule advancement in their degree. Strategies for this achievement were grouped into three dimensions: personal (perseverance and study habits), support environment (family, social, and economic), and the inherent characteristics of the degree program. The postgraduate landscape reveals a complex and multifaceted picture, with the heterogeneity of experiences being a central finding. Despite having completed the program within the established curricular time—indicative of solid academic performance—job placement was not a linear process. There was evidence of a significant delay in securing the first formal employment and a noticeable disconnection between the training received and available job opportunities. University outreach projects were highlighted as valuable formative experiences for future Nutrition graduates. The most significant aspect mentioned was that these projects not only consolidate technical knowledge but also cultivate social consciousness and essential critical thinking for the practice of nutrition in its multiple facets, preparing professionals to address complex challenges in real-world contexts.

Based on these findings, a proposal of strategies was developed, aimed at improving the academic trajectories of the LN students, from admission through graduation and job placement.

This research contributes to reflection and provides relevant information on the academic trajectories of LN FBCB-UNL students, considering permanence, advancement, graduation, and job placement, as well as the influence of practical and outreach activities, offering a critical, contextualized, and transformative perspective.

KEYWORDS: Academic trajectories; job placement; career progress indicators; University Outreach; Bachelor's Degree in Nutrition.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO REALIZADO

El presente trabajo de tesis se realizó dentro de la carrera de Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en el marco de un Proyecto de Investigación dentro del Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D) 2020: Educación Experiencial: influencia en las Trayectorias Académicas Universitarias.

La investigación tuvo lugar durante los años 2019 a 2025, en el ámbito de la Dirección de Extensión Social de la FBCB.

Se estableció como objetivo general, valorar trayectorias académicas de estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, hasta su egreso e inserción laboral, a partir del seguimiento de la cohorte 2011.

Se trabajó mediante un abordaje metodológico que combina una mirada tanto del tipo cualitativa como cuantitativa, en lo que se refiere al análisis de la situación en la que se realizó esta investigación y en la valoración de las trayectorias estudiantiles en la Licenciatura en Nutrición. Se consideró la cohorte de estudiantes que ingresó en el año 2011, se siguieron los mismos a lo largo del tiempo y se culminó el seguimiento en el año 2020, coincidiendo con la finalización del último requisito académico de la carrera de una de las estudiantes que es parte de la muestra en estudio.

El trabajo presentado se estructura en un total de siete capítulos, referencias bibliográficas y anexos.

A continuación, se expone una breve descripción de cada capítulo.

CAPÍTULO N.º 1: INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se presentan antecedentes, inquietudes y preocupaciones en torno a las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios en general y a los estudiantes de Licenciatura en Nutrición en particular.

CAPÍTULO N.º 2: PLANTEO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Se expone el problema que da origen a la investigación, sus interrogantes y los objetivos de la misma.

CAPÍTULO N.º 3: MARCO TEÓRICO

Se discurre en torno a las trayectorias académicas universitarias y se analiza cómo son estas trayectorias luego del egreso de la universidad y la inserción laboral de estos

graduados recientes.

Se realiza una revisión acerca de posibles indicadores de las trayectorias académicas universitarias. Finalmente, se enfatiza en la influencia de las actividades de extensión; considerando para cada apartado mencionando referentes teóricos destacados.

CAPÍTULO N.º 4: MARCO METODOLÓGICO

Se describe la metodología de la investigación, los sujetos y las características de la población a analizar, las estrategias de trabajo implementadas y de recolección de los datos. Se presentan a continuación las tres etapas de la investigación.

En la primera etapa del trabajo de campo se realizó el diagnostico de situación a partir de la revisión y análisis de fuentes secundarias; como también análisis documental de contenido.

En la segunda etapa, se recabaron las voces y percepciones de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la cohorte 2011, a partir de entrevistas semiestructuradas que se realizaron durante el año 2022.

En la tercera etapa, habiendo realizado triangulación integral a partir del análisis de las etapas anteriores, se elaboró una propuesta de estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral.

CAPÍTULO N.º 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se realiza el proceso de análisis de los datos, su discusión y contraste con los aportes de otras investigaciones nacionales e internacionales recientes en torno a las problemáticas analizadas.

CAPÍTULO N.º 6: CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones referidas a cada uno de los objetivos planteados.

Se incluyen limitaciones, perspectivas y nuevas líneas de trabajo.

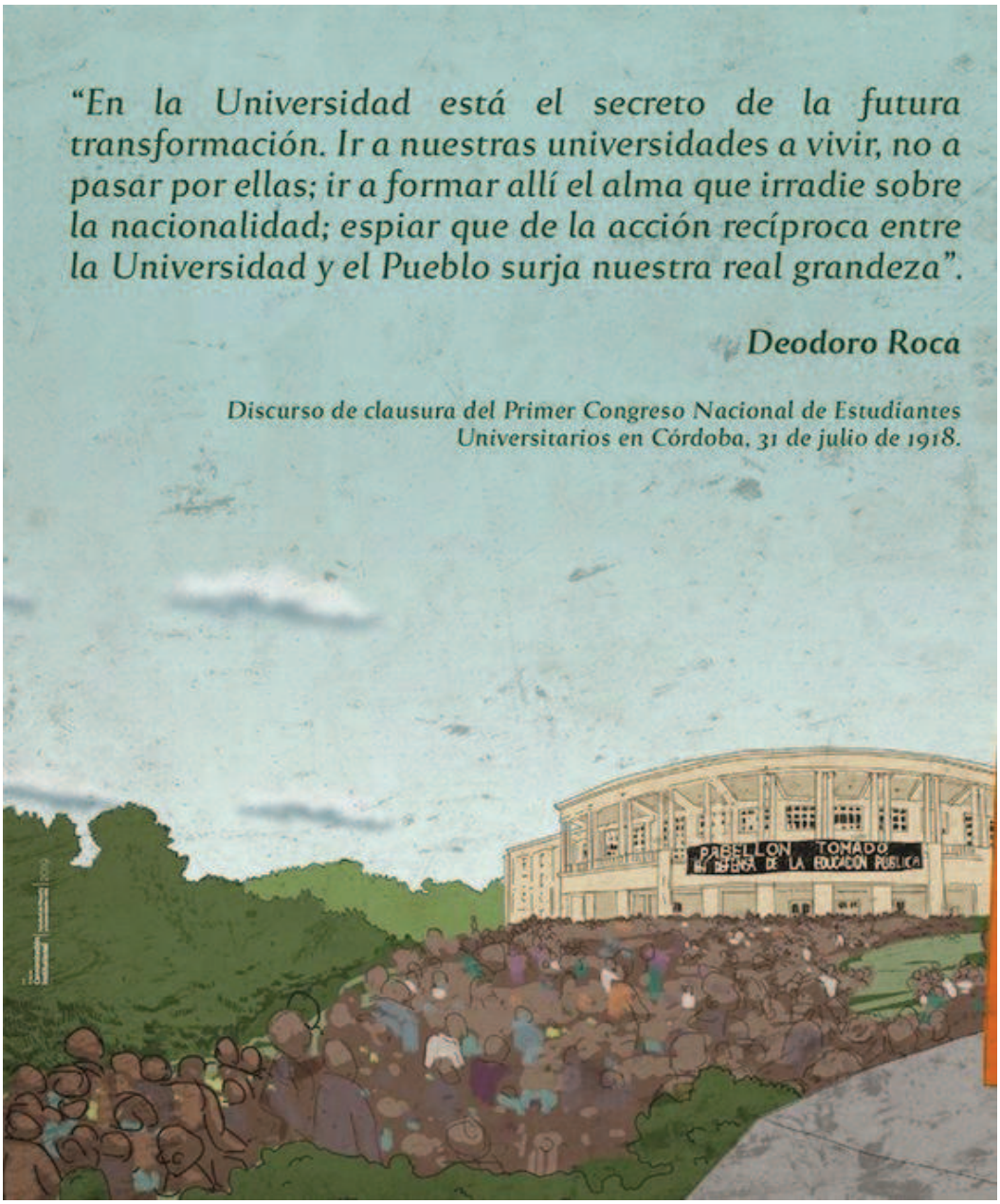
CAPÍTULO N.º 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Se presentan las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del trabajo de la investigación, siguiendo el estilo de las normas APA, séptima edición 2020.

ANEXOS

Este apartado está conformado por 9 Anexos en los que se adjunta información complementaria y ampliatoria en torno a la presente investigación.

Capítulo 1: Introducción



(LT, comunicación personal, 23 de abril 2024)

INTRODUCCIÓN

Una preocupación primordial y constante en las instituciones universitarias ha sido, y sigue siendo, guiar y potenciar las trayectorias de sus estudiantes. Este enfoque central es el que articula parte de las acciones y proyectos que se generan en el ámbito académico, ya que busca no solo la culminación de los estudios en la universidad, sino también el desarrollo integral y la inserción profesional de cada estudiante.

Por ello, el estudio de las trayectorias académicas universitarias se constituye como un campo de investigación amplio y sumamente relevante en la Educación Superior. Empleando diversas estrategias teórico-metodológicas, permite comprender cómo los estudiantes transitan su paso por la universidad, los factores que influyen en su permanencia, rendimiento y egreso, las dificultades que pueden enfrentar, y cómo todo esto retroalimenta los debates cruciales sobre el ingreso, la retención, el desempeño y el propio currículum universitario.

En consonancia con esta relevancia académica, diversos autores en el contexto regional han problematizado estas trayectorias. Coincidiendo con lo expresado por Bernik et al. (2011), docentes investigadoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), mencionan que con direcciones y decisiones académicas diferentes a lo largo de éstos últimos años, se ha buscado propiciar una formación que marque toda una trayectoria académica de permanencia en la universidad y, a la vez, sostenga el egreso de un profesional comprometido con su campo de formación y de acción profesional. En este sentido, los criterios político-académicos, curriculares, epistemológico-pedagógicos que definen las direcciones y decisiones académicas en torno al rendimiento académico permiten advertir el sentido asignado a la formación, a la universidad y a los vínculos entre ésta, la sociedad y las vicisitudes de estos tiempos.

Este compromiso institucional con la realidad social no es sólo una postura académica, sino que se halla cristalizado en la normativa fundamental de la Universidad. En esta dirección, en el artículo 2 del estatuto[1] que rige la Universidad Nacional del Litoral, se asume el compromiso de "Promover la igualdad de oportunidades en el ingreso, permanencia y graduación universitaria"…Además se compromete a: "Impartir la enseñanza superior con

1 Estatuto UNL. Aprobado por Asamblea Universitaria el 4 de octubre de 2012. Resolución A.U. N° 4/12

carácter científico…para la formación de estudiantes con amplia integración cultural, capaces y conscientes de su responsabilidad social" (Estatuto UNL, Res. A.U 4-2012).

La presente investigación se inscribe como una profundización de los hallazgos de mi tesis de Maestría en Docencia Universitaria (FHUC-UNL), la cual se centró en el perfil de los estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la UNL. Si bien la noción de trayectoria académica puede entenderse de manera restrictiva como un recorrido curricular (Sepúlveda, 2013), el presente estudio busca ir más allá de los indicadores de tiempo y rendimiento. Se propone recuperar las voces y percepciones de los propios estudiantes que transitaron la carrera, con el fin de comprender en profundidad las dimensiones que dan forma a su experiencia.

En este sentido, la investigación se inscribe en la línea de estudios que, como señala Carli (2014), buscan "ahondar en las culturas institucionales sedimentadas, en los marcos reguladores de la experiencia estudiantil, pero también en los discursos y prácticas singulares de los jóvenes en determinadas épocas y universidades" (p. 12). Así, al centrar la mirada en los estudiantes como actores institucionales, se ofrecen nuevas perspectivas para comprender las particularidades que asume el tránsito por la universidad.

Adhiriendo a la perspectiva de Vain (2022), se concibe la educación superior como un derecho humano y universal. Desde esta base, las trayectorias académicas se entienden como trayectos procesuales, relacionales y contextualizados.

Con el fin de abarcar la diversidad de estas experiencias, el presente análisis se enfoca en momentos clave de la vida estudiantil, como la permanencia, la continuidad y el avance. De este modo, la trayectoria no se ve como un camino lineal, sino como un proceso prolongado y dinámico que se construye punto a punto. Este proceso es inherentemente plural, donde estudiantes, docentes, el contexto y la historia institucional dialogan de manera colaborativa para darle forma.

Considerando la historia institucional, y partiendo de la Resolución del Honorable Consejo Superior (H.C.S.) N° 167/'97 de la UNL, la que en su Artículo 1º promueve la creación, entre otras, de la carrera de grado en nutrición, como así también el Reglamento de carreras de grado en su artículo 8º, la FBCB propone al H.C.S. de la Universidad la creación de la carrera de Licenciatura en Nutrición, según el siguiente detalle:

> Pertinencia de la creación de la carrera de Licenciado en Nutrición en el marco de las carreras de grado de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la

UNL[2]:

> Hasta el año 2003 se dictaban en esta unidad académica las carreras de Bioquímica, (la que diera origen a la Facultad), y desde 1994 la carrera de Licenciatura en Biotecnología. Se dictan además las carreras de: Licenciatura en Administración de Salud, Licenciatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura en Terapia Ocupacional y Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo en la Escuela Superior de Sanidad (ESS) dependiente de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.
>
> Desde el punto de vista geográfico, esta carrera no se dictaba en la zona de influencia de la Universidad Nacional del Litoral, por lo que los interesados debían acudir a sedes ubicadas en la ciudad de Córdoba o en el sur de la provincia de Entre Ríos, por lo que su dictado favorecería el acceso a esta profesión, sobre todo a los estudiantes que cuenten con escasos recursos económicos.

Por lo ya manifestado y a fin de dar respuesta a "demandas del medio sociocultural que han sido formuladas desde hace ya unos años" (Resolución C.S. N° 167/97 de la UNL), las que se tradujeron en la nómina de carreras de grado que se resolvió promover por tratarse de áreas de vacancia y de especial interés, entre las que se encuentra la carrera de grado en nutrición, la FBCB consciente de la responsabilidad que debe asumir ante la comunidad en la que está inserta, resuelve efectuar un aporte concreto y eleva en el año 2003 el proyecto de creación de la carrera de Licenciatura en Nutrición.

Esta necesidad de cubrir áreas de vacancia se materializó cuando, en el año 2004, por Resolución Ministerial Nº 0752/04 ST del Ministerio de Educación de la Nación se aprueba la creación de la carrera de Licenciatura en Nutrición en el ámbito de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Para mayor nivel de detalle ver resolución en Anexo 1.

En el año 2005, ingresa la primera cohorte de estudiantes a esta carrera y en 2010, se reciben las dos primeras graduadas de Licenciadas en Nutrición FBCB-UNL. Actualmente, sigue siendo la carrera de grado de más reciente creación y la de mayor número de alumnos ingresantes en esta unidad académica. En el período 2021 a 2025,

2 Extraído del Proyecto de creación de la carrera de grado de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL.

en promedio fueron 437[3] alumnos ingresantes a la carrera de Licenciatura en Nutrición; le sigue la Licenciatura en Terapia Ocupacional, con 295 alumnos ingresantes a esa carrera para este mismo período.

Sin embargo, el análisis de estas cifras y procesos no puede realizarse de manera aislada. Tal como señala Sirvent (2005), investigar requiere de una "artesanía intelectual" que involucra la subjetividad del investigador. En este sentido, se considera importante realizar aquí un posicionamiento sobre mi trayecto académico e institucional en la FBCB.

Desde mi historia personal y tránsito por la FBCB, resulta algo difícil poder tomar distancia del objeto de estudio; ya que atravieso las aulas y la vida académica institucional desde mi propia trayectoria estudiantil, luego como docente y finalmente como personal de gestión desde diferentes funciones y miradas. La experiencia como estudiante, tutora, docente investigadora y extensionista, aporta una perspectiva única y un posicionamiento particular para abordar la problemática de las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, considerando la cohorte que ingresó a la carrera en el año 2011.

A partir de mi ingreso en el año 1999, durante mi trayecto como estudiante de la carrera de Bioquímica en la FBCB, tuve la posibilidad e inquietud de participar en diversos proyectos tanto de investigación como de extensión. Debido a mi interés por la docencia y el quehacer universitario, en el año 2004 obtuve una beca de tutoría para el apoyo y la permanencia de estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral*,* la cual desarrollé en el Departamento de Matemáticas de la FBCB y como tutora fue que trabajé con la primera cohorte de alumnos ingresantes a la Licenciatura en Nutrición en el año 2005.

Luego de estos primeros pasos como becaria de tutoría, se acentuó mi labor docente en los que en ese momento se denominaban Cursos de Articulación de la UNL, tanto en los cursos disciplinares como en los generales.

En esta misma dirección, posterior a mi egreso como Bioquímica en 2006, al año siguiente ingreso a la carrera de Maestría en Docencia Universitaria en la Facultad de Humanidades y Ciencias, con el propósito de profundizar mi formación.

3 Fuente: Sistema de Gestión del estudiante (SIGEST).

En el año 2008 comienzo a trabajar en la coordinación académica de la carrera de Licenciatura en Nutrición y es recién en el año 2009 que comienzo mi labor como docente – como Jefe de Trabajos Prácticos - en la asignatura Epidemiología General y Nutrición perteneciente al tercer año de la carrera. Desde el año 2014 a la actualidad, me desempeño gestionando la función de extensión en la FBCB, como Directora de Extensión Social – lo que sería equivalente a la Secretaría de Extensión para el resto de las unidades académicas de la UNL-.

En este trayecto personal, se involucran distintos contextos, actores, acciones y políticas institucionales; que han generando múltiples desafíos, dando lugar a diversas instancias de reflexión; todo ello concebido como valioso en el devenir del proceso investigativo.

En este proceso, de formación permanente, y percibiéndome como docente-investigadora-extensionista; desde el año 2020 formo parte de un equipo de investigación en el que confluyen las tres funciones sustantivas, en el CAI+D (2020): Educación Experiencial: influencia en las Trayectorias Académicas Universitarias; en el que se enmarca la presente investigación.

Desde mis comienzos como tutora trabajando con alumnos ingresantes ha constituido parte de mi preocupación el desarrollo de acciones orientadas a los estudiantes que inician su paso por la Universidad, como así también acciones tendientes a mejorar la permanencia y la graduación.

En este marco, entiendo que el indagar cómo los estudiantes transitan su paso por la universidad, cuáles podrían ser los factores que influyen en su permanencia, rendimiento y egreso, y cuáles las dificultades que pueden enfrentar; ayudará a interpretar esta problemática en el marco de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB.

Para la presente investigación, el estudio sobre trayectorias académicas universitarias refiere al análisis de las trayectorias de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, de la cohorte 2011 desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral, considerando la participación en actividades de Extensión Universitaria.

Dentro de los propósitos, se encuentra tratar de producir información e interpretación que colabore en los procesos de debates y tomas de decisiones en torno a la permanencia y egreso de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

Capítulo 2: Planteo del problema y objetivos

"La Universidad es el lugar de los disensos,
no de las visiones o concepciones únicas.
En ella la crítica, los contrastes, las discusiones
y las oposiciones constituyen un andamiaje insustituible
de la formación de los estudiantes y de los docentes."
Alicia Camilloni, 2022

2.1 Planteo del problema.

2.2 Objetivos.

2.1 Planteo del Problema

Con la premisa de no caer en un análisis que abarque posiciones unilaterales y considerando que el campo del curriculum es particularmente extenso para ser analizado, se ha decidido elegir en esta investigación, el ámbito de la educación superior**,** específicamente el de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL). Cappelletti y Feeney (s/f) consideran a los *"*estudios curriculares como campo disciplinar, en el que no sólo se produce un objeto, el curriculum (entendido como diseño curricular), sino que además produce discurso acerca del mismo: expresión de problemas, debates y temas que impactan las prácticas*"*.
Considerando a Schwab (1964), los aspectos que definen a una disciplina teórica son: 1) Cuáles son los límites del campo disciplinar; 2) Cuáles son las formas de proveer evidencia y la veracidad de ciertas declaraciones o generalizaciones; es decir, qué clase de metodología es legítima dentro de un determinado campo de investigación y; 3) la identificación de conceptos básicos que guían la investigación y dan lugar a generalizaciones de diferentes tipos; esto es, la estructura sustantiva de la disciplina.

Dentro de la propuesta académica de la FBCB se desarrollan un total de treinta carreras de pregrado, grado, carreras a término y de posgrado. Entre las carreras de grado se encuentran: Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Licenciatura en Administración de Salud, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (carrera compartida con la Facultad de Ingeniería Química) y Licenciatura en Enfermería (compartida con la Facultad de Ciencias Médicas y el Centro Universitario de Gálvez).

De todas las carreras de grado, la carrera de Licenciatura en Nutrición es la de más reciente creación y la de mayor número de estudiantes ingresantes en esta facultad. En el año 2004 se aprueba su creación, en el 2005 inicia la primera cohorte de estudiantes ingresantes a esta carrera, y en el año 2010 se reciben las dos primeras egresadas. En la actualidad, está cumpliendo los 20 años de su creación y continúa con el mismo plan de estudios vigente desde su inicio.

Ardoino (2005) visibiliza las trayectorias como "…un recorrido, un camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones" (Ardoino, 2005, como se citó en Nicastro & Greco, 2009, p. 24).
Por otra parte, Nicastro y Greco (2012) mencionan que hablar de trayectorias implica

referirse a una cuestión institucional, más allá de la posición que se ocupe (estudiantes, docentes, equipos de conducción, etc.), en tanto cada uno desde su lugar colabora en la mediación necesaria para que la educación y la formación como universales y en cualidad de derechos, se concreten de algún modo en los espacios organizativos.

Como se mencionó anteriormente, si el currículum produce un discurso acerca de problemas y debates que impactan las prácticas, se hace necesario poder visibilizar y analizar cómo es la interacción entre el diseño curricular formal de Licenciatura en Nutrición y las experiencias reales que atraviesan los estudiantes de esta carrera en sus trayectorias académicas.

Es así que el estudio y seguimiento de las trayectorias académicas en las instituciones universitarias constituyen una fuente de información para la planeación educativa, en la búsqueda de mejorar la calidad y contribuir al logro de una educación superior más inclusiva. Los aportes de dichos estudios deben focalizarse no solo en la simple cuantificación del comportamiento de los estudiantes, sino también en la posibilidad de generar información relevante para sustentar el diseño de estrategias que coadyuven a resolver, en cierta medida, los problemas del desgranamiento estudiantil y generen condiciones que posibiliten completar los recorridos curriculares (Zandomeni & Canale, 2010).
Los estudios sobre trayectorias académicas deben ser concebidos con una visión sistémica, reconociendo las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas; las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta; así como también el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro & Greco, 2012).

La carrera de Licenciatura en Nutrición, a pesar de sus 20 años de trayectoria y tener siempre una elevada cantidad de ingresantes a lo largo de estos años en la FBCB, mantiene el mismo plan de estudios desde su creación. Este contexto presenta un desafío, comprender cómo el diseño curricular establecido interactúa con la realidad de la experiencia estudiantil. Si bien el currículum formal traza una trayectoria idealizada, las trayectorias académicas reales de los estudiantes son heterogéneas y a menudo se desvían de lo previsto. Existe una necesidad urgente de investigar cómo estas trayectorias reales impactan en la permanencia y en el egreso de estos estudiantes, lo cual es crucial para analizar el proyecto formativo que orienta a la carrera.

En el proceso de investigación, la delimitación del objeto de estudio es un paso hacia la teorización. Se debe entender la conceptualización como el resultado de una imagen "construida" por el investigador, la cual supuestamente está reflejando la realidad social. Al respecto, Mendicoa (2003) propone que el tema de investigación se formule como pregunta, pero que tal pregunta sea respondida y enunciada de modo que sugiera la relación entre los hechos y las supuestas explicaciones que los mismos tienen. Es útil y necesario que se realicen preguntas que vayan encadenando los aspectos que constituirán el potencial objeto.

Con el fin de construir el objeto de estudio, se plantean como preguntas de investigación:

- ¿Cuáles serían las trayectorias académicas que eligen los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición?
- ¿Cuáles serían las trayectorias académicas que les permitieron a los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, llevar la carrera *"al día"*? y ¿Cuáles le permitieron "permanecer" en la carrera elegida?
- Estas trayectorias académicas, estarían definidas: ¿desde lo institucional o desde los estudiantes? Son ¿reales o teóricas?
- ¿Cuáles serían indicadores adecuados que permitan reflexionar sobre trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición?
- El transitar actividades de Extensión Universitaria: ¿les modificó su trayectoria como estudiantes? Y ¿cómo graduados?
- ¿Es posible describir cuáles serían las trayectorias que siguen los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, luego de su egreso de la Unidad Académica?
- ¿Cuáles serían las trayectorias que les permitieron a los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, una mayor inserción laboral?

En relación con las cuestiones planteadas, en el presente trabajo de investigación se plantean los siguientes objetivos:

2.2 Objetivos

Objetivo general

- Valorar trayectorias académicas de estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, hasta su egreso e inserción laboral, a partir del seguimiento de la cohorte 2011.

Objetivos específicos

- Describir posibles trayectorias académicas elegidas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, considerando la cohorte 2011.
- Analizar posibles trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011 de Licenciatura en Nutrición luego de su egreso de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, y hasta su inserción laboral.
- Valorar indicadores de las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011.
- Evaluar la influencia de actividades de Extensión Universitaria sobre las trayectorias académicas, en estudiantes de la cohorte 2011.
- Proponer estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral.

Capítulo 3: Marco Teórico

"…los proyectos sociales y educativos son mucho más que lo que sobre ellos se dice en unos papeles que se escriben para darles sostén administrativo y legal. Son construcciones que realizan grupos de personas que, al andar con ellos, los subjetivan, resignifican y transforman, dotándolos de sus particularidades. Y en esas singularidades, incorporadas como lo esperable y lo deseable, están su riqueza y su viabilidad de concreción.".
Susana Celman, 2013.

3.1 Introducción.

3.2 Trayectorias académicas universitarias.

3.2.1 Trayectorias académicas en Licenciatura en Nutrición. La dimensión institucional.

3.3 Egreso e inserción laboral de estudiantes universitarios.

3.3.1 Estrategias institucionales para la empleabilidad de jóvenes universitarios.

3.4 Indicadores relevantes en Instituciones de Educación Superior.

3.4.1 Indicadores de avance académico en la carrera universitaria.

3.5 Extensión Universitaria.

3.5.1 Dimensiones de la Extensión Universitaria.

3.5.2 La educación experiencial como estrategia en la formación integral de estudiantes universitarios.

3.5.2 La extensión universitaria integrada a la docencia. Curricularización de la extensión.

3.5.4 La extensión universitaria y su influencia en las trayectorias académicas.

3.1 Introducción

Camilloni (2013) menciona al currículo universitario, en tanto programa de formación, como la manifestación de un proyecto pedagógico asentado sobre el principio de unidad. Éste debe ser entendido como el producto de operaciones de integración de un conjunto de componentes que se caracterizan por sus orientaciones diversas, contribuyente cada uno, desde su propio aporte, a la conformación de un reservorio de saberes generales y profesionales y de actitudes y atributos personales considerados indispensables y convenientes en los términos de una definición de formación académica y profesional.

Desde una perspectiva normativa acerca de lo que debería formularse como proyecto de formación en la universidad, exige que se plantee un punto de tensión. En lo que se refiere al currículo universitario, el principio de unidad, en apariencia indiscutible, debe concertarse con otro principio, también caro y esencial a la institución universitaria, el principio de libertad académica. La libertad académica de docentes y estudiantes, difícil de definir en cuanto a sus alcances y determinaciones, es condición necesaria para el desarrollo del conocimiento en un nivel superior, para su enseñanza y su aprendizaje en la universidad. En este sentido, la pluralidad de enfoques, teorías, interpretaciones y posturas respecto de las múltiples dimensiones de la vida es la carne y la sangre de la vida universitaria. La universidad es el lugar de los disensos, no de las visiones o concepciones únicas. En ella la crítica, los contrastes, las discusiones y las oposiciones constituyen un andamiaje insustituible de la formación de los estudiantes y de sus docentes.

Considerando el objeto de estudio de la presente investigación, Fernández Pérez et al. (2006) definen a la trayectoria escolar como el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad. Dichos factores pueden ser de tipo psicológico y sociológico (cualitativos), o pueden proporcionar datos precisos sobre los resultados académicos tanto de los estudiantes como de la institución (cuantitativos). El análisis de éstos proporciona información que permite diseñar acciones encaminadas a lograr un mejor trayecto del estudiante en la institución educativa.

Según la bibliografía consultada, en Argentina las investigaciones sobre trayectorias, comúnmente se basan en aspectos cuantificables. Tiempo, eficiencia escolar y

rendimiento académico aparecen como las dimensiones más adecuadas para medir trayectorias académicas (Canale et al., 2011).

Algunos estudios realizados se centran en la tasa de graduación y sus variantes que miden tasas de progreso a lo largo de la carrera y se estima, constituyen parámetros de la eficiencia interna de las universidades bajo ciertas condiciones, ya que resulta necesario diseñar instrumentos que permitan determinar la calidad de los productos que se logran (egresados), como también controlar efectos atribuibles a factores exógenos al accionar de las instituciones (habilidad académica previa al ingreso y al tipo de disciplina específica). Las medidas del rendimiento académico, tales como el cociente entre la cantidad de materias aprobadas y la cantidad de materias rendidas por un alumno, ponderadas a su vez por el promedio de calificaciones obtenidas y la relación entre el número real de años necesarios para producir un egresado y el ciclo normal educativo, también son indicadores de la eficiencia interna (García de Fanelli, 2000).

Desde esta mirada, un tanto sesgada porque pone el énfasis en lo cuantificable pero a la vez sirve como punto de partida, los estudios de trayectoria académica refieren a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto en la facultad, desde su ingreso, durante su permanencia y de ser posible su egreso, hasta la conclusión de los requisitos académicos- administrativos definidos por el plan de estudios. Este tipo de estudios implican el análisis de una serie de indicadores que permiten determinar el rendimiento académico de los estudiantes en su tránsito por la unidad académica, y proporcionan un diagnóstico institucional a través del cual se pueden identificar fortalezas y debilidades de las instituciones educativas, que servirán como punto de referencia para el establecimiento de estrategias que resuelvan en cierta medida los problemas enfrentados por nuestros estudiantes en su trayecto por la universidad.

El análisis de la trayectoria escolar de los estudiantes puede ser realizado de manera longitudinal y longitudinal transversal. El seguimiento longitudinal de una cohorte implica el análisis del trayecto de los integrantes que la conforman, así como de su vida académica. Se inician en el momento en que los alumnos ingresan por primera vez al ciclo escolar, y recorre los movimientos que intervienen en el mismo, como ingreso, aprobación-reprobación, rezago, deserción y egreso. Por su parte, los estudios de carácter longitudinal transversal se realizan a través de un corte en el trayecto de la vida académica de los integrantes que conforman la cohorte. Dicho corte se practica en

función de los objetivos que se pretendan alcanzar en la investigación (Fernández Pérez et al., 2006).

Sin desconocer la importancia de la contribución de los indicadores, se considera necesario complementar esta mirada con otros tipos de conceptualizaciones y de abordajes. Se sostiene que el análisis de una trayectoria requiere una mirada múltiple y plural que incorpora a los estudiantes, sus percepciones y apreciaciones, a los demás sujetos con quienes interactúan, las normas y procesos administrativos y académicos que rigen a las instituciones y los vínculos que se generan.

Si bien Ardoino (2005) visibiliza las trayectorias como un camino, una vía en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, en el contexto de la educación superior, es fundamental distinguir entre las trayectorias que el sistema prevé y los recorridos efectivos de los estudiantes. En este sentido, Terigi (2007) plantea la diferencia entre las trayectorias teóricas -el itinerario ideal y lineal previsto por el sistema- y las trayectorias reales, que tienen que ver con recorridos heterogéneos y dinámicos que efectivamente realizan los estudiantes, marcados muchas veces por discontinuidades.

Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que respetan los tiempos estipulados en los planes de estudio. Por su parte, las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que efectivamente transitan los estudiantes. Así, es posible detectar "itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas… pero se reconocen también trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes" (Terigi, 2007, como se citó en Zandomeni & Canale, 2010, p. 61).

Desde esta perspectiva de análisis se considera a las trayectorias académicas universitarias formando parte de proyectos de vida más amplios en los que se incluye también cuestiones laborales, familiares y personales.

Dentro de los proyectos personales y considerando las cuestiones laborales, es importante analizar la inserción laboral de los graduados de Licenciatura en Nutrición. Uno de los momentos más críticos en la vida de cada individuo es aquel en el que termina su período de formación y decide acceder a la vida activa y al empleo, ya que antes, el paso de la escuela/universidad al trabajo se producía con facilidad y fluidez, en la actualidad como lo señaló la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) no está tan claro como en el pasado, cuándo se inicia este proceso de inserción en el mercado laboral y cuándo se finaliza.

Cuando un individuo atraviesa el proceso de insertarse al mercado laboral es común que se produzca la alternancia entre períodos de empleos precarios y/o temporales, con períodos de estudio o incluso desempleo y situaciones mixtas, antes de una cierta estabilidad en el empleo que no siempre se logra (Zandomeni de Juárez, 2004).

Para avanzar significativamente en la inserción laboral de los jóvenes es indispensable contar con un entorno macroeconómico propicio. Ningún programa que mejore la empleabilidad de los jóvenes (es decir, el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias para el empleo), aumente la eficiencia de la intermediación laboral o intervenga en otros aspectos de la inserción en el trabajo, puede tener resultados satisfactorios sin una demanda laboral dinámica (Weller, 2007).

En tal sentido, se puede considerar a las trayectorias de los estudiantes como procesos complejos que incluyen otros aspectos, que forman parte de los rasgos de los jóvenes y adultos que hoy habitan las aulas universitarias, además de los que suceden al interior de las instituciones.

En la identificación de trayectorias académicas, entonces, subyace la dinámica propia de la institución universidad, la que define los lineamientos que regulan las actividades académicas y que se concretan en determinados planes y programas. A su vez, éstos se desarrollan mediante un conjunto de estrategias y procedimientos que se les presentan a los estudiantes como un desafío al cual deben responder. Esta respuesta de los estudiantes constituye la trayectoria académica, que emerge como variable dependiente de circunstancias institucionales concretas. La intersección entre las estrategias estudiantiles e institucionales genera un campo de acuerdos, de fuerzas, de negociación en el cual las trayectorias académicas asumen otros sentidos y significados (Pacífico et al., 2019).

Por otro lado, López Velásquez et al. (2010) mencionan que la Educación Superior entendida de forma integral y en el marco del desarrollo actual de masividad y globalización, exige que las universidades asuman el rol de formadoras de profesionales con las capacidades necesarias para abordar los desafíos sociales. Esto abarca tanto el dominio técnico como la dimensión ética y moral. Se busca que las Instituciones de Educación Superior (IES) promuevan la formación de ciudadanos comprometidos con el progreso social, adoptando un enfoque de responsabilidad social que redefine la calidad educativa más allá de la competitividad, impulsando así una ciudadanía democrática informada sobre la responsabilidad social.

En esta dirección, desde la UNL se intenta acompañar al estudiante durante su trayectoria universitaria, promoviendo un marcado compromiso social. Con este propósito, desde el año 2007 se ha trabajado en la incorporación curricular de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en todas sus carreras (Menéndez & Tarabella, 2016). Esto constituyó una importante innovación en materia curricular, puesto que resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales que tienen como propósito aprendizajes auténticos. A partir de estos aprendizajes "los estudiantes construyen conocimientos "estratégicos" o "condicionales" que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real" (Camilloni, 2013).

En el marco del centenario, la UNL asume el convencimiento de que la educación superior debe impulsar, de manera decidida, un modelo de transformación con un sentido curricular y pedagógico diferente al actual, que entienda la formación inter e intradisciplinar de manera amplia y flexible, que incorpore la innovación educativa, el ejercicio de un nuevo rol de la actividad docente y de investigación en los aprendizajes y los nuevos conocimientos, con compromiso social y con una clara orientación a la formación de una nueva ciudadanía. En este sentido, las PEEE se presentan como un dispositivo innovador que refleja un cambio de paradigma, de prácticas sociales y educativas, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso (Secretaría de Extensión Social y Cultural UNL, 2019).

Coincidiendo con lo anterior, los estudios sobre trayectorias académicas deben ser concebidos con una visión sistémica, reconociendo las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas; las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta; así como también el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro & Greco, 2012).

Para la presente investigación, el estudio sobre trayectorias académicas universitarias se centra en las trayectorias de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la cohorte 2011, desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral, considerando la participación en actividades de Extensión Universitaria.

3.2 Trayectorias académicas universitarias

La trayectoria, según Bourdieu (1997), es la "serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o un mismo grupo en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (p. 82). Esta definición nos permite entender la trayectoria como un recorrido dinámico que refleja la interacción constante entre un actor y el campo social en el que se desenvuelve.

En línea con esta perspectiva, Cols (2008) profundiza en esta idea resaltando que la trayectoria es, por naturaleza, una categoría que da cuenta de la temporalidad y el cambio. Reconstruir estas trayectorias a lo largo del tiempo no es solo una tarea descriptiva, sino un ejercicio analítico que ofrece un gran potencial de comprensión. Al observar los recorridos individuales, podemos descubrir las lógicas de sus cambios y, al mismo tiempo, identificar similitudes y diferencias entre los sujetos que conforman un mismo grupo.

En la bibliografía consultada, muchas veces se utilizan indistintamente los términos trayectorias escolares, trayectorias educativas y trayectorias académicas. Este último término sería el que más se ajusta a lo que se analiza y profundiza en la presente investigación, ya que lo académico es pensado, en general, como el devenir por la educación superior formal en el marco institucional.

Nicastro y Greco (2012) mencionan que hablar de trayectorias implica referirse a una cuestión institucional, más allá de la posición que se ocupe: estudiantes, maestros, profesores, equipos de conducción, familias, etc. en tanto cada uno desde su lugar colabora en la mediatización necesaria para que la educación y la formación como universales y en cualidad de derechos, se concreten de algún modo en los espacios organizativos.

Las autoras consideran que la trayectoria académica de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos; casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones; una pauta curricular, la estructura de un sistema educativo, podrían ser las expresiones de esa trayectoria más allá de quien ocupe ese lugar. Es decir una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quién esté allí, con quién.

Esta dualidad entre lo prescrito y lo vivido es un eje central en el análisis de las trayectorias académicas, ya que permite comprender cómo las pautas institucionales se materializan, o no, en la experiencia real de los sujetos.

En tal sentido, es imprescindible señalar la diferenciación que realiza Terigi (2007) sobre trayectorias educativas teóricas y reales. La autora manifiesta que "…las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2007, como se citó en Zandomeni y Canale, 2010, p. 61). Por su parte, las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que transitan los estudiantes la vida académica, son los recorridos efectivos y heterogéneos; muchas veces caracterizados por discontinuidades, rupturas y ritmos diferentes.

En esta investigación, se reconoce que el objeto de estudio es la trayectoria real de los estudiantes, si bien se mantiene la atención en cómo esa trayectoria ideal, universalmente pensada, se concreta y se resignifica en las experiencias vividas dentro de las instituciones.

En el contexto de la educación superior, el concepto de trayectoria académica adquiere una especificidad que lo diferencia de los niveles educativos obligatorios. Aunque el paso por la universidad se enmarca en una trayectoria educativa más amplia, no se rige por los mismos parámetros normativos. Como señalan Legarralde et al. (2017) a diferencia de la trayectoria teórica de la educación obligatoria (marcada por una estructura rígida de ciclos y años, según Terigi, 2007), en la universidad no existe un modelo estricto de recorrido. Los únicos lineamientos de una trayectoria ideal provienen de la estructura y la duración de los planes de estudio. Sin embargo, son las decisiones individuales de los estudiantes, más que un parámetro fijo, las que realmente definen sus trayectorias. Por lo tanto, lo que se considera una trayectoria esperada o "teórica" en el ámbito universitario se relaciona más con representaciones sobre hitos clave que con una norma inamovible. Se consideran como hitos clave en el marco de la investigación al ingreso, permanencia, egreso e inserción laboral de los estudiantes universitarios.

A su vez estos autores consideran tres núcleos como problemáticos en las trayectorias académicas universitarias, el primero tiene que ver con el ingreso y el tránsito por el primer año; el segundo refiere al recorrido por las carreras en términos de ritmo académico, permanencia con promoción, ralentización e interrupciones temporales o definitivas; y un tercer núcleo remite al recorrido final próximo al egreso.

El análisis de estos núcleos se enriquece al considerar la perspectiva de autores que profundizan en los procesos de adaptación y permanencia. En el caso del primer núcleo, el aporte de Briscioli (2017) es fundamental, ya que se enfoca en el proceso de integración de los estudiantes durante el ingreso y el primer año. La autora resalta que la permanencia en esta etapa no depende únicamente del rendimiento académico, sino de la construcción de lazos sociales, la identificación con la carrera elegida y el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje adaptadas a las lógicas universitarias. Es en este punto donde la trayectoria se vuelve una experiencia relacional, marcada por el vínculo con pares y docentes.

Esta dimensión relacional es también central en el segundo núcleo de las trayectorias, especialmente al analizar las interrupciones o el abandono. Videgain (2015) argumenta que el abandono no debe ser visto como un evento puntual, sino como el resultado de un proceso de desconexión gradual del estudiante con la institución. Desde su enfoque relacional, las rupturas en la trayectoria están fuertemente mediadas por la ausencia de redes de apoyo, tanto de pares como institucionales, y por la incapacidad de establecer vínculos significativos que fortalezcan el compromiso con la carrera.

Desde esta perspectiva, las trayectorias académicas universitarias se comprenden como componentes de proyectos de vida más amplios que también integran las esferas laboral, familiar y personal. Así, se consideran procesos complejos influenciados por factores que definen a los jóvenes y adultos que hoy transitan las aulas en la universidad, además de los eventos que ocurren dentro de las instituciones.

En esta dirección, Pacifico et al. (2019) resaltan que la conceptualización de las trayectorias académicas subraya la dinámica propia de la institución universitaria, la cual establece las pautas que rigen las actividades académicas a través de planes y programas de estudio específicos. Estos lineamientos se traducen en un conjunto de estrategias y procedimientos que los estudiantes deben afrontar. La respuesta que los estudiantes dan a este desafío configura su trayectoria académica, la cual emerge como una variable dependiente de circunstancias institucionales concretas.

La intersección entre las estrategias estudiantiles y las institucionales conforma un campo de fuerzas, negociación y acuerdos. En este espacio, las trayectorias académicas adquieren nuevos sentidos y significados. Por lo tanto, las trayectorias se conciben de manera institucional y relacional, superando la visión de que son únicamente una cuestión individual o de la historia personal del estudiante. Deben ser leídas a la luz de los vínculos que se establecen entre los sujetos y las instituciones implicadas.

3.2.1 Trayectorias académicas en Licenciatura en Nutrición. La dimensión institucional

Al analizar las trayectorias académicas, es imprescindible considerar la dimensión institucional de manera específica, ya que las lógicas y las prácticas de cada carrera e institución influyen directamente en los recorridos de los estudiantes. En este sentido, la conceptualización del currículo universitario es un punto de partida fundamental.

Respecto a la noción de curriculum, De Alba (1998) desde su perspectiva teórica, lo define como:

> la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas (pp. 5-6).

Como señala Camilloni (2001), un plan de estudios no debe ser considerado una simple "secuencia organizada de asignaturas". Por el contrario, la autora argumenta que la construcción de un programa de formación es un objeto complejo que, cuando se lleva a la práctica, genera experiencias diversas y decisivas en el tipo de aprendizaje de los estudiantes. Estas experiencias están determinadas no solo por el nombre de las asignaturas o sus programas, sino que dependen de las formas en que se enseña, de las modalidades de evaluación y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo.

Esta visión del currículo como una experiencia vivida y contextualizada es central para entender las trayectorias académicas en la Licenciatura en Nutrición. No se trata solo de cumplir con un listado de correlatividades, sino de cómo las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y las condiciones del entorno universitario moldean los caminos de los futuros egresados. En la realidad, las trayectorias se construyen a partir de la interacción entre los estudiantes y la forma en que el currículo se materializa día a día, con sus particularidades, exigencias y dinámicas propias de la carrera.

Por otro lado, Ángel Díaz Barriga (2013) sostiene que el currículo debe ser entendido como un espacio de confluencia de múltiples conocimientos. En su visión, este campo no

se limita a las disciplinas tradicionales, sino que incorpora saberes de la didáctica, la evaluación y la psicología (como el constructivismo y el conductismo), así como enfoques sociológicos y económicos (por ejemplo, la teoría del capital humano). Es así, que las decisiones curriculares, al ser inherentemente multidisciplinarias y cargadas de intenciones, condicionan, facilitan o dificultan el recorrido educativo de los estudiantes. En esencia, el currículo es un tejido complejo donde se entrelazan diferentes saberes que influyen directamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

Al reflexionar sobre el diseño curricular en la educación superior, es fundamental comprender su naturaleza dual. De Alba (1993) conceptualiza la estructura de un plan de estudios a partir de dos grandes componentes: por un lado, un "conglomerado de contenidos relativamente cerrados y estables" que constituye la base de la formación general; por otro, un "conglomerado de contenidos flexibles y dinámicos" que se transforma en respuesta a los cambios del mercado laboral y los avances científicos y tecnológicos. La interrelación entre estas dos etapas formativas es crucial, ya que la primera posibilita la segunda.

Desde este marco, el plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL acuerda con esta conceptualización, haciendo referencia a dimensiones generales y particulares que dan forma a su diseño curricular. Las dimensiones generales se enfocan en la formación de profesionales idóneos, con un doble objetivo: por un lado, prepararlos para el ejercicio tradicional de la nutrición, diseñando planes de alimentación para individuos y comunidades; por otro, asegurar que adquieran sólidos conocimientos en ciencias básicas que les permitan incursionar y ampliar su campo laboral, lo cual se corresponde con la necesidad de flexibilidad y dinamismo del currículo. Lo mencionado, está explicitado en el perfil del título del plan de estudios vigente para la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL.

De esta manera, la dimensión institucional de las trayectorias académicas no se limita a un conjunto de reglas o normas, sino que se materializa a través de un diseño curricular que busca equilibrar una base de conocimientos sólidos y estables con la capacidad de adaptación a un campo profesional en constante cambio. Este equilibrio tiene un impacto directo en los trayectos de los estudiantes, quienes deben negociar entre las exigencias de la propia formación y la necesidad de desarrollar las habilidades necesarias para un futuro profesional dinámico.

Considerando la estructura curricular de la carrera, el plan de estudios de Licenciatura en Nutrición está constituido por dos ciclos: inicial y superior. El ciclo inicial de la carrera se

desarrolla en cuatro cuatrimestres. El ciclo superior contempla el desarrollo durante seis cuatrimestres y se compone de los cuerpos de conocimientos básicos fundamentales sobre los que se definen el perfil y los alcances del título.

El estudiante puede cursar asignaturas optativas/electivas, las que se ofrecen sobre la base de recursos de docencia e investigación propios o en colaboración con otras unidades académicas de la UNL. Estas brindan al estudiante la posibilidad de ser partícipe activo en la elaboración, dentro de límites determinados, de su propio plan de estudios y de concretar su preferencia por determinadas áreas disciplinares.

En esta dirección, un currículo flexible, según Obaya y Martínez (2002), es un modelo de organización de los estudios universitarios que se adapta a las aptitudes e intereses del estudiante. Permite seleccionar matices de especialización dentro de un contexto general. Estos autores proponen que las asignaturas que conforman un curriculum flexible pueden organizarse en cuatro campos: de formación general, básico, profesional, y complementario.

Para la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL, serían los siguientes:

- *el campo de formación general* está dado por las asignaturas electivas, las mismas apuntan a enriquecer la formación integral de los estudiantes. Los estudiantes de esta carrera deben elegir y aprobar al menos dos (2) asignaturas pertenecientes a este campo.
- *el campo de formación básica* está dado por las quince (15) asignaturas pertenecientes al ciclo inicial de la carrera.
- *el campo profesional* estaría dado por las veintiún (21) asignaturas pertenecientes al ciclo superior de la carrera.
- *el campo complementario* está dado por las asignaturas optativas, las mismas apuntan a que el estudiante adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes que completen y enriquezcan su formación profesional. Son de carácter disciplinar y los estudiantes de esta carrera deben elegir y aprobar al menos tres (3) asignaturas pertenecientes a este campo (Dezar, 2015).

Cabe aquí hacer referencia a cómo es el inicio de las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, ya que este trayecto se inicia antes del recorrido por los campos de formación antes mencionados; pero que sigue estando delimitado por la dimensión institucional.

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL comienzan sus trayectorias académicas con los Cursos de Articulación Disciplinar (CAD), comprenden los módulos de Química y el de Matemática; y los Cursos de Articulación General (CAG) que comprenden dos módulos: Problemática Universitaria; y Ciencia, Arte y Conocimiento; que forman parte del Programa de Ingreso a la UNL. Los docentes que participan en el desarrollo de dichos cursos pertenecen a la FBCB y colaboran en las diferentes instancias del Programa de Ingreso.

Durante la primera semana del calendario académico, en la FBCB, se realiza la Primera Jornada de Ambientación y Orientación Pedagógico Institucional para ingresantes de todas las carreras de grado de la unidad académica. Las mismas están organizadas por la Secretaría Académica, el gabinete pedagógico y la coordinación académica de la carrera; además colaboran los centros de estudiantes. Esta jornada plantea como propósito la recepción, el acompañamiento y orientación de todos los estudiantes que ingresan a la facultad, para favorecer su inserción y mejorar su recorrido académico, facilitando su retención. Además, intenta brindar un marco institucional que exprese el compromiso de toda la comunidad educativa de la FBCB con el ingreso y permanencia.

Retomando a Legarralde et al. (2017), lo anterior hace referencia al primer núcleo problemático en las trayectorias académicas universitarias, que es el relacionado con el ingreso y el tránsito por el primer año; en el siguiente apartado se ahondará en el tercer núcleo que remite al recorrido final próximo al egreso.

Este primer apartado del marco teórico ha permitido comprender que las trayectorias académicas son procesos complejos, marcados por la interacción entre las decisiones individuales de los estudiantes y una dimensión institucional que se materializa en el diseño y la puesta en práctica del currículo. La trayectoria del estudiante en la Licenciatura en Nutrición no se concibe como lineal, sino que se ve influenciada por las lógicas curriculares (campos de formación, articulación de ciclos), las estrategias institucionales (cursos de ingreso, jornadas de ambientación) y las experiencias relacionales con sus pares y docentes. Esta trayectoria académica no concluye con el último examen o requisito académico con el que debe cumplir, sino que se proyecta hacia la etapa final de la formación. Por lo tanto, el siguiente apartado se centrará en el egreso y la inserción laboral, analizando cómo todas estas trayectorias confluyen en el momento de la graduación y la transición de la vida académica al mundo profesional.

3.3 Egreso e inserción laboral de estudiantes universitarios

La transición de los estudiantes universitarios al mercado laboral es un proceso complejo y multifacético que, lejos de ser un camino lineal, está condicionado por una intrincada red de factores. Si bien una de las principales motivaciones para cursar estudios superiores es la expectativa de mejorar las trayectorias laborales y oportunidades futuras, la realidad muestra que el éxito en la inserción depende de la interacción entre elementos individuales (elección de carrera, desarrollo de habilidades), institucionales (calidad y pertinencia de la formación) y estructurales (el ciclo económico, la dinámica del mercado laboral), entre otros.

Desde los inicios de la era moderna, la inserción laboral de los jóvenes egresados es un elemento clave para la transición a la vida adulta. El tener un ingreso propio proporciona la base material para lograr la autonomía económica, lo que permite disminuir gradualmente la dependencia de los padres y, finalmente, establecer un hogar independiente. Además, dado que la sociedad a menudo valora a los individuos por su contribución al desarrollo material, cultural o espiritual, el trabajo también confiere integridad y un valioso reconocimiento social.

La inserción laboral es, en esencia, un espacio para el desarrollo interpersonal, que facilita el establecimiento de contactos y la incorporación a redes, a la vez que permite la participación en acciones colectivas. El trabajo puede interpretarse como un eje central de la integración social, una fuente de sentido para la vida personal, un medio para la participación ciudadana y un motor del progreso material. Sin embargo, en los últimos años, las condiciones económicas y laborales de la región no han sido favorables para que los jóvenes se integren al mundo del trabajo.

Para analizar el proceso de inserción laboral, es conveniente adoptar un enfoque multidisciplinar, que considere la diversidad de factores que lo determinan. La sociología, la economía y la psicología han estudiado este proceso desde distintas perspectivas, aportando teorías parciales ante la imposibilidad de crear una única "macroteoría" que lo abarque por completo. La perspectiva psicosocial parece la más pertinente, ya que la interrelación de variables contextuales e individuales define tanto el acceso al empleo como las trayectorias laborales.

A pesar de los avances, no es sencillo obtener una síntesis completa de todas las teorías sobre la inserción laboral, como se ha observado en los marcos explicativos de diversos estudios (Martínez Martín, 2000).

Existen diversas teorías sobre la inserción laboral. El modelo neoclásico considera que las leyes del mercado son determinantes para el acceso al empleo, mientras que la teoría del capital humano relaciona directamente el nivel educativo con los logros profesionales. Por su parte, la teoría de la correspondencia sostiene que la procedencia de clase es un factor decisivo en las trayectorias académicas y laborales. La teoría de base individual pone al sujeto como el agente principal en su proceso de inserción, mientras que los modelos integrales apuestan por una perspectiva multidisciplinaria que implica aspectos tanto sociales como individuales para explicar los logros laborales.
Es por esta razón que la inserción laboral debe ser analizada como el producto de la interacción de un conjunto de factores ambientales e individuales, ya que, por sí mismo, un título universitario no garantiza el acceso al mundo del trabajo (Martínez Rodríguez, 2009).

Para complementar los modelos clásicos, es fundamental integrar perspectivas actuales que reflejen las dinámicas del mercado laboral del siglo XXI. La teoría de la señalización, sugiere que la educación formal como un título universitario, no solo aumenta la productividad de los individuos, sino que también funciona como una "señal" o un indicador de su capacidad ante los empleadores. En un mercado laboral con información asimétrica, el título universitario actúa como una garantía de que el egresado posee habilidades y competencias valiosas (Spence, 1973). Esta teoría ha sido retomada en estudios recientes que la aplican a contextos específicos en América Latina. Campos (2020) y De la Garza (2021) han investigado cómo el prestigio de la institución universitaria o la obtención de certificaciones adicionales funcionan como señales que dan ventaja a los egresados en el mercado laboral mexicano.

De manera similar, la teoría de las redes sociales desarrollada por Granovetter, menciona que los vínculos débiles (contactos menos frecuentes) a menudo son más efectivos que los vínculos fuertes (amigos cercanos) para acceder a información sobre nuevas oportunidades de empleo y para conseguir trabajos de mayor calidad, ya que conectan a los individuos con círculos laborales más amplios y diversos (Granovetter, 1973). La misma ha sido refinada por investigadores como Reyes (2019), quienes han explorado el capital social y su papel en la inserción laboral de los jóvenes en Chile, demostrando que el acceso a redes profesionales es un factor clave para encontrar empleo de calidad. Estos modelos más contemporáneos, al considerar la interacción entre el capital humano,

el prestigio institucional y las conexiones personales, ofrecen una visión más rica y completa del proceso de transición de la universidad al trabajo.

Considerando a Garrido Noguera (2018), el problema de la empleabilidad de los graduados universitarios en América Latina y el Caribe no puede reducirse a una simple falla en la formación individual o a la falta de habilidades de los estudiantes universitarios. Esta falla sería el síntoma de un dilema sistémico mucho más profundo, producto de lo que el autor denomina como círculo perverso que enreda a los principales actores del ecosistema educativo. En este complejo entramado, las instituciones de educación superior, los gobiernos, el sector productivo y los propios estudiantes interactúan de manera disfuncional, perpetuando una brecha persistente entre la oferta académica y las demandas del mercado laboral.

En la región, se asume un supuesto fundamental, que una mayor educación se traduce directamente en mayores ingresos y una mejor posición social. Esta creencia impulsa la masificación de la matrícula universitaria, pero a menudo ignora la realidad de un mercado laboral que evoluciona a un ritmo mucho más rápido que los planes de estudio. Las universidades se debaten entre la necesidad de modernizar sus currículos y las restricciones de recursos financieros que imponen los gobiernos, que a su vez enfrentan presiones fiscales. Esta falta de inversión y coordinación crea una desincronización entre las habilidades que se enseñan y las que realmente demandan los empleadores en un entorno cada vez más tecnológico y globalizado.

Así, el problema no es que los estudiantes no se esfuercen, sino que el sistema completo está fragmentado. El autor argumenta que para romper este ciclo, es crucial ir más allá del debate sobre la calidad de la formación y centrarse en la articulación de políticas públicas que coordinen a todos los actores. El dilema de la empleabilidad es, en esencia, un desafío de gobernanza y de diseño de políticas que puedan alinear los objetivos educativos con las necesidades de desarrollo social y económico de la región.

Para comprender cómo este fenómeno sistémico se manifiesta en un contexto específico, es fundamental analizar lo que ocurre en nuestro país. Al respecto, Zandomeni (2004) contextualiza la problemática de la transición del sistema educativo al mundo laboral, al señalar que este paso es crucial no solo para la construcción de la identidad de los jóvenes, sino también para los procesos de integración y movilidad social del país.

En las últimas décadas, Argentina ha experimentado profundas transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que han impactado de manera significativa en su mercado laboral. Fenómenos como el desempleo, la precarización y el empleo no

registrado, han dejado de ser marginales para convertirse en rasgos predominantes que afectan de forma desproporcionada a los jóvenes que buscan su primera inserción laboral. En este escenario, los itinerarios de transición se han vuelto más complejos, diversificados y extendidos en el tiempo, caracterizándose por la alternancia de períodos de estudios, empleos precarios y desempleo. La autora pone en evidencia que la empleabilidad no es una condición uniforme, sino que varía considerablemente en función de factores como las características biográficas, el nivel de calificación alcanzado y las actitudes frente al trabajo.

Si bien la transición al mundo del trabajo es un proceso universal e inevitable, la forma en que esta se despliega está lejos de ser uniforme. Como señala Benito (2011), las trayectorias laborales —es decir, las "rutas de vida" que siguen los egresados— no son aleatorias, sino que están condicionadas por la estructura social y las relaciones de poder. Estas trayectorias son un reflejo directo del capital social y el capital cultural que posee cada individuo.

El capital cultural de la familia, que incluye los conocimientos, las habilidades y los valores transmitidos, influye en la elección de carrera y en las expectativas sobre el futuro profesional. Este capital puede ser incorporado (hábitos y saberes), objetivado (libros y herramientas) o institucionalizado (títulos académicos), y proporciona a los individuos una ventaja inicial en su recorrido educativo y laboral (Bourdieu, 1987). Por su parte, el capital social, entendido como la red de contactos y relaciones interpersonales, se convierte en un recurso estratégico en el proceso de inserción.

En el contexto argentino, donde la informalidad laboral es un rasgo predominante, tener acceso a redes de contacto sólidas puede facilitar el acceso a oportunidades de empleo, pasantías o información privilegiada, superando a menudo las credenciales académicas en el proceso de inserción.

Frente a este panorama, las universidades juegan un rol preponderante como agentes de cambio, ya que no son solo un escalón para el empleo, sino que activamente implementan estrategias para reducir la brecha entre educación y trabajo.

3.3.1 Estrategias institucionales para la empleabilidad de jóvenes universitarios

Para complementar los modelos teóricos y contextualizar la problemática, resulta relevante analizar las acciones concretas que las instituciones educativas implementan.

La Universidad Nacional del Litoral (UNL), a través de su Programa Primer Empleo dependiente de la Secretaría de Vinculación y Transferencia Tecnológica, desarrolla desde el año 2006, diversas actividades que incluyen tanto a los estudiantes (desde el inicio de sus carreras) como a los graduados (durante toda su vida profesional) y que permite vincular a la Universidad con el entorno, para dar respuesta a las necesidades del sector productivo. Como señala Donnet (2018), estas acciones buscan potenciar la empleabilidad de sus estudiantes y egresados, a la vez que contribuyen a la profesionalización de las empresas regionales. Estas estrategias tienen el objetivo de enriquecer la formación académica y ayudar a los jóvenes a construir un perfil profesional atractivo para el mercado laboral actual.

Las principales herramientas de este programa, según la autora, son:

- Sistema de Pasantías Educativas: permite a los estudiantes adquirir experiencia laboral práctica mientras aún están estudiando, sirviendo como un puente entre la formación académica y el mundo del trabajo.

Esta estrategia es un reflejo de la aplicación de la teoría del capital humano, ya que permite a los estudiantes adquirir habilidades y conocimientos prácticos que aumentan su valor en el mercado de trabajo.

- Portal de Empleo: a través de una plataforma exclusiva y gratuita que conecta a estudiantes y graduados de la UNL con ofertas de trabajo de empresas interesadas en sus perfiles.

Esto fortalece el capital social de los jóvenes, ya que les proporciona acceso a una red de oportunidades laborales que podría ser inaccesible por medios informales.

- Ciclos de Inserción Laboral: consisten en jornadas de formación y talleres que capacitan a los jóvenes en habilidades prácticas para la búsqueda de empleo, como la elaboración de un *curriculum vitae* y la preparación para entrevistas.

Estas actividades demuestran que, más allá de los conocimientos teóricos, las instituciones pueden brindar herramientas que mejoran la señalización del estudiante, capacitándolos para presentarse de manera más efectiva ante los empleadores.

- Feria de Empleo y Posgrado: este evento presencial facilita el contacto directo entre estudiantes y graduados y las empresas, consultoras y otras organizaciones del mercado laboral; fortaleciendo las redes sociales que se entretejen.

De acuerdo con la teoría de las redes sociales (Granovetter, 1973), este tipo de eventos facilita el acceso a vínculos que suelen ser cruciales para encontrar nuevas oportunidades de trabajo de calidad.

En esta dirección, las principales herramientas del Programa Primer Empleo de la UNL, en su conjunto, tienen por objeto enriquecer la formación académica y apoyar a los jóvenes en el camino de construir un perfil profesional innovador y atractivo para el mercado laboral actual que conlleva una dinámica y reglas de juego muy distintas a la lógica universitaria, y que requiere, para su efectiva inserción, determinado entrenamiento y preparación (Donnet, 2018).

3.4 Indicadores relevantes en Instituciones de Educación Superior

El uso de indicadores en las instituciones de educación superior (IES) ha sido impulsado por las políticas educativas y la necesidad de demostrar la efectividad de la gestión y la inversión social.

Como señala García de Fanelli (2000), la construcción de un estado evaluador ha propiciado la incorporación de mecanismos para asignar recursos y medir resultados. En este contexto, Zurita (2002) resalta que los indicadores han surgido como una respuesta a las presiones de los gobiernos, agencias de acreditación y la sociedad, para asegurar la calidad y pertinencia de los programas académicos.

Desde una perspectiva conceptual y siguiendo la línea de Tiana (2001), los indicadores son mucho más que simples datos, funcionan como una señal que permite al investigador acceder a las características fundamentales de una realidad compleja. El autor menciona que:

> el rasgo distintivo de los modernos indicadores es que ofrecen información relevante y significativa sobre las características fundamentales de la realidad a la que se refiere. Desde esta perspectiva, además de aumentar la capacidad de comprensión de los fenómenos educativos, pretenden proporcionar una base lo más sólida posible para la toma de decisiones (p. 23).

En esta dirección, el valor de un indicador reside en su capacidad para traducir fenómenos no tangibles en información relevante, sirviendo de base sólida para la comprensión y la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Se ha clasificado a este término en diversas categorías, como las de Cuenin (1986), que distingue entre indicadores simples (descripción neutral) y de desempeño (que implican un juicio de valor), y las del Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior de la Universidad de Santiago de Chile (CICES-USACH, 2002), que distingue entre indicadores de existencia, cualitativos, cuantitativos, absolutos y relativos.

La capacidad de los indicadores para captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente observables (Tiana, 2001) los convierte en herramientas esenciales para la toma de decisiones.

A pesar de su valor, la noción de indicador ha sido objeto de debate, reconociendo su naturaleza polisémica y su origen en el campo de la economía, donde se ha utilizado tradicionalmente para medir el desempeño, la eficiencia y la productividad. Conceptos como el Producto Bruto Interno (PBI) o la tasa de inflación son ejemplos claros de cómo los indicadores numéricos se emplean para simplificar realidades complejas y orientar la toma de decisiones en el ámbito económico.

Al trasladarse al campo de la educación, el término adquiere una naturaleza polisémica que lo hace objeto de debate y crítica. Un indicador en educación no es una medida exacta como lo puede ser en economía, ya que los procesos en materia educativa son inherentemente complejos y están influenciados por múltiples factores sociales, culturales y personales que no pueden ser fácilmente cuantificados.

El principal debate se centra en el sesgo reduccionista que pueden tener los indicadores. Al intentar simplificar la realidad para hacerla medible, corren el riesgo de ignorar aspectos esenciales de la calidad educativa, como el pensamiento crítico, la creatividad, la formación humanística o el desarrollo personal del estudiante. Al respecto, Kells (1993) argumenta que los indicadores son simplemente datos informativos que pueden servir como una alerta, pero no representan la totalidad de la realidad ni la complejidad de las instituciones. Asimismo, Ravela (2009) sostiene que "los indicadores nos dicen cómo va el sistema educativo, pero no nos dicen por qué" (p. 15), subrayando que su valor reside en su capacidad para diagnosticar problemas, no para explicarlos por completo.

Sin embargo, a pesar de estas críticas, los indicadores siguen siendo herramientas valiosas. Su poder no radica en ser una verdad absoluta, sino en su capacidad para ofrecer un punto de partida sólido y objetivo para el análisis. La clave está en utilizarlos con precaución y conciencia de sus limitaciones, complementándolos con enfoques cualitativos que permitan una comprensión más profunda del fenómeno en estudio.

En este sentido, Perfumo y Ares (2023), mencionan las funcionalidades otorgadas a los indicadores en IES, considerando en estos los siguientes atributos:

- colaboran en la comprensión de ciertos aspectos de la realidad de la institución,

- proporcionan un medio para presentar desempeño o comportamiento de la institución o de un subsistema de ésta, permitiendo la comparación inter e intrainstitucional,
- determinan el estado o diagnóstico del objeto evaluado,
- monitorean su desarrollo y progreso a lo largo del tiempo,
- miden sus fortalezas y debilidades,
- evalúan el grado de desigualdad en la prestación de servicios,
- informan a los responsables sobre el funcionamiento y la eficacia del sistema (p.28).

De esta forma, los indicadores se transforman en una señal que orienta el análisis, permitiendo generar una información relevante y significativa para la toma de decisiones en la política educativa.

3.4.1 Indicadores de avance académico en la carrera universitaria

El sistema universitario argentino ha evidenciado una preocupación histórica por la brecha entre los estudiantes que ingresan y los que se gradúan. Ya en la década de los noventa, los Anuarios de Estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) revelaron esta discrepancia, atribuyendo gran parte de la deserción al primer año de estudios universitarios.

Esta problemática fue confirmada y ampliada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Como señala García de Fanelli (2015), en sus informes la CONEAU ha identificado sistemáticamente el bajo nivel de graduación y la prolongación de la duración de las carreras como debilidades clave. De manera crucial, estos informes también destacaron la ausencia de información institucional adecuada para la gestión, orientada a mejorar el rendimiento académico, la retención y el egreso de los estudiantes universitarios.

En esta dirección, Zandomeni y Canale (2010) mencionan que los estudios sobre trayectoria académica emplean diversas estrategias teórico-metodológicas para abordar asuntos vinculados con el ingreso, la permanencia y/o el egreso, así como las problemáticas sobre rendimiento académico y los debates en torno al curriculum universitario.
El estudio de las trayectorias académicas en la educación superior argentina se ha basado históricamente en aspectos cuantificables (Canale et al., 2011). Desde un aspecto estrictamente cuantitativo, Sepulveda (2013), considera a la trayectoria académica como el resultado del recorrido curricular que realiza un estudiante

universitario teniendo en cuenta el tiempo de duración de la carrera, la regularidad en los estudios y el egreso.

Estas investigaciones destacan que la medición y comprensión de fenómenos como el abandono, el rezago y el desempeño estudiantil son fundamentales para identificar y comprender las trayectorias académicas (Chignoli et al., 2011). Para lograrlo, es crucial analizar dimensiones como el tiempo, la eficiencia escolar y el rendimiento académico, que actúan como ejes centrales para evaluar el progreso de los estudiantes a lo largo de su permanencia en la institución.

Esta perspectiva es consistente con la necesidad de medir la eficiencia interna de las universidades. Como refiere García de Fanelli (2000), esta eficiencia se puede examinar a partir de indicadores clave que permiten analizar el ritmo de progreso en la carrera. La autora propone indicadores cuantitativos como el promedio anual de asignaturas rendidas desde el ingreso, el coeficiente entre materias aprobadas y rendidas, el promedio de calificaciones, y la relación entre la duración real y teórica de la carrera. En conjunto, estos indicadores permiten a las instituciones universitarias no solo evaluar el progreso estudiantil, sino también controlar factores internos que afectan la graduación, transformando los datos brutos en información valiosa para la toma de decisiones estratégicas.

Una publicación reciente del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -UNESCO IESALC- (2024), *Indicadores prioritarios en los planes de educación superior: del monitoreo a la prospectiva*, advierte que depender de solo unos pocos indicadores para analizar las políticas de educación superior puede limitar el debate público y las acciones. Esto se debe a que es más fácil centrarse en lo que se mide. Por ejemplo, las cifras de matriculación y, en ocasiones, las desigualdades que se presentan en ellas, a menudo acaparan la atención. En cambio, temas cruciales como el progreso en la carrera y la finalización de los estudios, la pertinencia de los aprendizajes y la calidad educativa suelen quedar relegados a los procedimientos formales de acreditación.

Como se exploró en una investigación previa en Dezar et al. (2015), la definición y construcción de indicadores para abordar esta problemática se realizó en el contexto del Programa de Ingreso y Permanencia FBCB/ESS (2011-2018). En la investigación citada se desarrolló un relevamiento que incluyó encuestas a estudiantes avanzados de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL, se definieron y se construyeron un conjunto de indicadores que permitieron analizar la trayectoria académica, con énfasis en la

participación extracurricular, el apoyo institucional, la motivación y la autoeficacia percibida.

Reconociendo la multiplicidad de enfoques posibles para establecer un conjunto de indicadores, el modelo aquí presentado recoge experiencias de otras investigaciones en la temática y la información disponible de gestión universitaria desde fuentes secundarias como el SIU-GUARANI.

Como se mencionó anteriormente, para la presente investigación, se realizó el seguimiento de una cohorte de estudiantes que ingresó en el año 2011 a la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL; para ello se definió y construyó un sistema de indicadores que permitan valorar el avance en la carrera de estos estudiantes, con fines sumativos, formativos y de mejora. El sistema se basa en un enfoque cuantitativo, descriptivo y longitudinal, que busca ser una herramienta útil para la gestión interna de la unidad académica.

Un sistema de indicadores es una herramienta estratégica de gestión para las IES que ofrece una visión integral y objetiva del desempeño institucional.
Como señalan Galán-Muros y Roser-Chinchilla (2024), en la publicación de la UNESCO IESALC, un sistema de indicadores en el contexto de la educación superior, es una herramienta clave que va más allá del simple monitoreo para convertirse en un mecanismo de prospectiva y de apoyo a la toma de decisiones estratégicas. Estos sistemas, al estar compuestos por un conjunto estructurado de medidas cuantitativas, permiten a las instituciones evaluar el cumplimiento de sus objetivos, identificar áreas de mejora y responder de manera informada a desafíos complejos como la calidad, la equidad y la innovación educativa.

Desde la presente investigación, se busca generar información relevante y significativa, así como fomentar la interpretación y la reflexión sobre la permanencia, el avance en la carrera, el egreso y la inserción laboral de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición. El propósito es contribuir a la comprensión de este proceso, colaborar en los debates y la toma de decisiones relacionados con esta problemática en el ámbito de la FBCB.

3.5 Extensión Universitaria

La extensión universitaria es considerada, en el contexto de las universidades nacionales, como una de las funciones esenciales, que juntamente con la investigación y la docencia, constituyen los pilares básicos sobre los que se construye un modelo de universidad democrática y comprometida socialmente, en su permanente búsqueda de la excelencia, pertinencia y equidad social (Menéndez, 2011).

Partiendo de considerar las condiciones institucionales para desplegar las funciones sustantivas universitarias, resulta valido iniciar este apartado, considerando nuestro propio marco normativo referencial, y volver al estatuto de la UNL:

> La Extensión Universitaria representa el compromiso de la Universidad Nacional del Litoral para con el medio social, productivo y cultural del cual se nutre y forma parte, y se materializa a través de políticas e instrumentos de gestión así como de una profunda integración con la enseñanza y la investigación y desarrollo, a los fines de posibilitar la generación, transmisión, transferencia, intercambio, circulación y apropiación social de conocimientos (UNL, 2012, Estatuto. Artículo 82).

En este artículo, y en muchos otros del marco normativo de la universidad, se plantea la importancia de trabajar la integración de las funciones sustancias; pero se cita el mismo porque parte de lo que representa la Extensión Universitaria.

En esta dirección y coincidiendo con Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016), no existe una definición única y consensuada acerca de la naturaleza y los alcances de las actividades que las universidades denominan como "extensión". Por el contrario, coexisten diversos modos de comprender y emprender la extensión, e incluso pueden observarse diferencias al interior de estas mismas, lo que hace de la extensión un concepto polisémico no exento de ambigüedad.

Es un desafío permanente tratar de buscar una conceptualización de la extensión universitaria de forma definitiva. A pesar de que numerosos documentos intentan hacerlo para satisfacer las necesidades del sistema o como un punto de referencia colectivo, esta función se encuentra en constante evolución histórica y generacional. Esto hace que sean necesarias redefiniciones y redescubrimientos. Este proceso es positivo, ya que introduce un dinamismo innovador que renueva ideológicamente el concepto y promueve nuevas contribuciones creativas.

Considerando a Clerici et al. (2018), la extensión universitaria se entiende como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, donde ambos aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento.

En particular, la UNL considera a la extensión universitaria como la relación interactiva y multidireccional que se establece con diversos actores; en tanto su accionar se centra en la producción, circulación y apropiación social de conocimientos. Toda intervención social enmarcada en la extensión universitaria implica construir un campo de relaciones entre actores (académicos, sociales, productivos); el territorio que se aborda (involucra las dinámicas socioculturales, los poderes e intereses que se ponen en juego); las temáticas o problemas sobre los que se va a intervenir y las políticas públicas que atraviesan esas problemáticas (Reyna & Iucci, 2022).

Además, en esa misma dirección, Menéndez y Tarabella (2016) mencionan que la extensión universitaria implica hablar de compromiso social, de inclusión, de diálogo y de democratización de los conocimientos, entendida desde un modelo de universidad, que nace al calor de la Reforma Universitaria de 1918 y que considera a la educación como un derecho humano universal y un bien público social.

3.5.1 Dimensiones de la Extensión Universitaria

La extensión universitaria (EU) es un concepto complejo y multifacético cuya riqueza conceptual se manifiesta a través de diversas dimensiones interconectadas. Su revalorización en las últimas décadas, especialmente en las universidades latinoamericanas y caribeñas, ha permitido que sea vista como un pilar estratégico de las IES. A continuación, se detallan las principales dimensiones que definen su naturaleza.

- Dimensión sustantiva e institucional

Como se mencionó, con la Reforma Universitaria de 1918, nace la necesidad de vincular la Universidad con el pueblo. Este postulado fundacional impulsó la creación de actividades extramuros y definió un modelo universitario caracterizado por la autonomía, la gobernanza democrática y el compromiso con los problemas sociales.

Como función sustantiva, la extensión se integra con la docencia y la investigación y forma parte de la vida académica de las universidades. Está presente en sus estatutos, en sus planes de desarrollo institucional, en sus políticas institucionales con sus prácticas e instrumentos de gestión (Menéndez, 2013).

Dentro de la UNL desde la Secretaría de Extensión y Cultura, el instrumento de gestión donde se enmarcan las políticas de extensión universitaria, es el Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPPE), que está en vigencia desde el 2019 y que en su reglamento en su primer articulo establece:

> El objetivo principal de la integración de programas, proyectos y prácticas es realizar aportes significativos al fortalecimiento de la democracia, a la promoción del desarrollo territorial, a la inclusión social; a la mejora en la calidad de vida y al bienestar de los ciudadanos, en el marco de las políticas públicas (UNL, 2019, Artículo 1, reglamento SIPPE).

- Dimensión comunicacional

La extensión se concibe como un acto de diálogo y construcción mutua. Inspirado en la pedagogía de Freire, este enfoque entiende la comunicación como un proceso bidireccional donde los saberes de la universidad y de la comunidad se ponen en juego para analizar, comprender y transformar la realidad. Freire (1980, 1985) enfatizaba que la palabra es una combinación de acción y reflexión, y sin un diálogo genuino no puede haber una verdadera comunicación o educación. De esta manera, la extensión abandona la lógica de la mera transmisión o invasión cultural y se posiciona como una práctica de la libertad dialógica, caracterizada por la participación, el respeto y la comunicación horizontal entre la universidad y los diversos actores sociales.

- Dimensión social y política

La extensión universitaria se erige como una respuesta al compromiso social de la universidad, superando la idea de una institución aislada de su entorno. Desde una perspectiva de justicia social, la EU se convierte en una herramienta de intervención social en los territorios, promoviendo una participación conjunta con los diversos actores sociales para diagnosticar y transformar problemáticas comunitarias (Pérez Lindo, 2007).

Como señala Menéndez (2013), la acción de extensión debe ser un proceso de transformación compartida. Al definir una práctica o proyecto – o cualquier dispositivo- en un espacio social, es crucial realizar un análisis profundo del lugar, considerando sus problemáticas, recursos, conflictos y los actores internos y externos que inciden en él. En este sentido, la pertinencia de cada proyecto es clave, entendida como la congruencia entre sus objetivos y las necesidades y consensos de la comunidad.

- Dimensión epistémica

Lejos de ser solo un espacio de aplicación de conocimientos, la extensión posee un carácter epistémico propio. Esta dimensión desafía la visión tradicional de que la universidad es la única productora de conocimiento. Hay conocimiento que se produce en el diálogo con otros. Al integrar las experiencias y saberes de las comunidades en el

proceso, la EU expande las fronteras del conocimiento científico al reconocer y validar los saberes no académicos (Sousa Santos, 2009). Así, la extensión se convierte en un espacio de producción de conocimientos colaborativos y compartidos con otros.

- Dimensión pedagógica

El potencial formativo de la extensión universitaria es incuestionable. Al articular la teoría con la práctica, la EU enriquece la formación de grado y fomenta el desarrollo de competencias esenciales como el pensamiento crítico, la empatía y la resolución de problemas complejos; permitiendo una comprensión más integral de la realidad y del rol profesional (Neufeld, 2011).

Menéndez (2013) sostiene que es una invitación a pensar que el conocimiento que se genera a través de las prácticas de extensión, es más significativo y profundo, ya que tiene su origen en los contextos sociales donde se producen los saberes; es allí donde se enriquecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este mismo sentido, Rafaghelli (2013) plantea que el sentido pedagógico de la EU nos invita a repensar las propuestas educativas, creando espacios curriculares flexibles que fomenten aprendizajes situados y que vinculen la formación académica con las problemáticas sociales.

Coincidiendo con lo expresado por Oyarbide (2015), el autor sostiene que:

> la extensión representa una preparación colectiva y una experiencia organizada para la trascendencia del acto educativo universitario en sociedad, a partir de una decisión política de involucramiento participativo y transformador sobre las condiciones materiales y subjetivas que definen el campo de acción. Es decir, la extensión como hecho político multidimensional que incluye a la dimensión pedagógica, involucrando a todos los sujetos de manera universal, con un alcance comunitario y objetivos de cambio (p. 14).

Las dimensiones de la EU abordadas —sustantiva e institucional, comunicacional, social y política, epistémica, y pedagógica— no deben ser vistas como compartimentos estancos, sino como componentes interconectados que definen la naturaleza compleja de la extensión universitaria. Esta visión subraya que la extensión no es un simple programa/proyecto o dispositivo institucional de actividades, sino un proceso integral que busca la generación de conocimiento, la transformación social y la formación de profesionales con un fuerte compromiso social. La articulación de estas dimensiones es el verdadero motor de la extensión, y es a partir de ellas que se consolida como pilar fundamental en la misión de una universidad democrática y socialmente responsable.

3.5.2 La educación experiencial como estrategia en la formación integral de estudiantes universitarios

La educación y el aprendizaje experiencial han ganado un gran reconocimiento y relevancia en el campo educativo actual, y particularmente en la formación de estudiantes universitarios. Es una estrategia de enseñanza con un enfoque integral, destinada a vincular el aprendizaje académico con la vida real. Esta perspectiva se basa en la idea de que ninguna teoría de aprendizaje puede ignorar el valor de la experiencia. Es así, que un estudiante se vuelve más crítico y constructivo, capaz de relacionar su formación con contextos más amplios y de generar nuevos significados y definiciones a partir de su propio aprendizaje.

En este sentido, Camilloni (2010) destaca el valor pedagógico de la educación experiencial, la cual permite que los estudiantes construyan conocimientos, habilidades y valores a partir de una experiencia directa y planificada. Para ello, esta metodología se enfoca en actividades que se desarrollan fuera del aula, con objetivos definidos y articulados previamente. La educación experiencial promueve el uso de habilidades de pensamiento crítico y creativo, preparando a los estudiantes para actuar de manera responsable, aprender de sus vivencias y examinar el contexto donde ocurren los hechos. Es fundamental que estas habilidades sean provocadas en los estudiantes para que puedan afrontar nuevos problemas, generar hipótesis y hallar soluciones novedosas.

Camilloni (2013) sostiene que la educación experiencial abarca diversas modalidades, como el voluntariado, el aprendizaje-servicio y la práctica profesional, cada una con variantes influenciadas por el contexto histórico-social e institucional.
El aprendizaje-servicio se destaca como una experiencia donde los estudiantes responden a una demanda de la comunidad, aplicando los conocimientos adquiridos en su formación en un marco curricular específico. Esta modalidad no solo contribuye a la formación profesional, sino que también fomenta la educación para la ciudadanía y la ética. A través de estas actividades, los estudiantes conocen el contexto social y comunitario, mientras que brindan un servicio valioso para satisfacer necesidades tanto externas como internas a la universidad.

Asimismo, Rafaghelli (2016) menciona que desde la educación experiencial se genera un compromiso mutuo de los sujetos de la educación y los actores sociales en la práctica compartida, convirtiéndose en el contexto para el aprendizaje de los contenidos curriculares con la oportunidad de modificar las creencias en conocimientos. La

comunidad de práctica problematiza y transgrede lo esperable, interpela al conocimiento académico obligándolo a revisar sus propios argumentos, transformarlos o simplemente dejarlos atrás. Las prácticas de extensión son un modo de aprender, un modo de crear nuevos conocimientos en el marco de cada disciplina y en la dimensión ética y política del ejercicio profesional. En efecto, interpelan lo establecido en el currículo universitario convencional; promueven encuentros fuera del aula entre distintos actores e instituciones y diálogos con la autenticidad de las situaciones de la vida real; problematizan cada campo del saber disciplinar, escuchan nuevas voces y abren nuevas preguntas.

En este marco, las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) se sustancian y consolidan como una herramienta innovadora única para la formación integral de los estudiantes universitarios, ya que proporcionan experiencias de aprendizaje significativas en contextos reales.

3.5.3 La Extensión Universitaria integrada a la docencia. Curricularización de la extensión

En las últimas dos décadas, la integralidad de las funciones sustantivas, y en particular la integración de la docencia con la extensión universitaria se ha posicionado como una de las líneas de trabajo más importantes en las universidades latinoamericanas. Esta integración, vista como un camino hacia la curricularización de las prácticas de extensión, ha sido un tema prioritario en la agenda universitaria a nivel regional.

La relevancia de este enfoque se refleja en las políticas y planes de desarrollo de numerosas instituciones, así como en las agendas de las redes de extensión universitaria en la región. En Argentina, esta integración ha sido un eje central en los congresos nacionales de EU desde 2009 y fue un componente clave del Plan Estratégico de Desarrollo de la Extensión Universitaria (2012-2015), aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2012. Actualmente, la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) sigue abordando este tema con gran importancia.

Particularmente en la UNL, la integración entre la docencia y la extensión tiene un largo recorrido. Inicialmente, esta articulación se sustanció a través de los Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC), surgidos a fines de la década de 1990, y las prácticas educativas voluntarias en el marco del Programa de Voluntariado. Estos dispositivos han sido fundamentales para vincular los contenidos curriculares con las problemáticas

sociales, permitiendo a los estudiantes participar activamente en proyectos de impacto comunitario.

En 2007 se consolida la integración docencia-extensión a través de un proyecto presentado por los estudiantes al Honorable Consejo Superior de la UNL, el que aprueba por resolución N° 274, la incorporación de las prácticas de extensión dentro del contenido curricular de las carreras de grado presenciales de nuestra universidad, allí nacen las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) como herramienta para canalizar estas prácticas. En la mencionada resolución, se identifica a las PEEE como un "conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo".
Con ese fin, propone al estudiante realizar actividades en las que, por medio de esa conexión con la práctica, desarrollará experiencias para poner en diálogo, en situación auténtica, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, evaluará el estado de situación de los procesos sociales, enriquecerá esos conocimientos y habilidades, realizará aportes a posibles soluciones e identificará nuevos problemas (Boffelli et al., 2022).

Es recién a partir del año 2014, desde la segunda convocatoria a PEEE realizada desde UNL, que la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) incorpora curricularmente la extensión para las asignaturas de sus carreras presenciales de grado; y es desde esa misma convocatoria que los equipos docentes de la carrera de Licenciatura en Nutrición presentan propuestas de esta modalidad.

3.5.4 La Extensión Universitaria y su influencia en las trayectorias académicas

Coincidiendo con Rafaghelli (2016), quien sostiene que la extensión universitaria implica para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social abordando problemas concretos, siendo las prácticas de extensión, una oportunidad para que se establezca una relación dialéctica entre pensamiento y contexto y para que se desplace, la artimaña cognitiva que se produce cuando los contenidos disciplinares se ofrecen solo en el espacio físico del aula.

Considerando nuevamente a Camilloni (2013), menciona que a través de las practicas de extensión "los estudiantes construyen conocimientos 'estratégicos' o 'condicionales' que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados,

particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real" (p.11).

En esta misma dirección, Coscarelli (2010) – docente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)- señala que la extensión universitaria debe entenderse como un dispositivo pedagógico que habilita la construcción de subjetividades en los sujetos que participan en ella. Dentro de este marco, los procesos curriculares, de investigación y de extensión se entrelazan como escenarios dinámicos donde se producen constantes intercambios socioculturales. No se trata de simples funciones universitarias, sino de espacios de interacción en los que los estudiantes asumen nuevas imágenes del mundo y redefinen su propia identidad. En estas experiencias, la formación deja de ser un proceso unidireccional para convertirse en una construcción colectiva que integra saberes de diversa procedencia. Aquí, los conocimientos formales y disciplinares de la academia dialogan con los saberes prácticos e implícitos que surgen en el contacto directo con la realidad social, proporcionando a los estudiantes un marco de referencia que influye de manera decisiva en sus relaciones con el entorno y consigo mismos.

En una investigación realizada en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Monge Hernández (2022), menciona que si bien el estudiantado recibe una formación disciplinar tradicional, el participar en prácticas extensionistas les permite un acercamiento a la complejidad de los desafíos y problemáticas territoriales, ampliando sus perspectivas al integrar otras disciplinas y saberes. De esta forma, se promueven valores y un fuerte compromiso social. La vinculación con problemas estructurales del ámbito rural, como la estructura agraria o el acceso a servicios públicos de calidad, facilita la integración de diversas miradas epistémicas y vivenciales. Esto enriquece significativamente la formación profesional de los estudiantes universitarios.

La autora en ese trabajo, señala los aportes a la formación de los estudiantes, generando un listado de capacidades estudiantiles derivadas del proceso extensionista, basado en las perspectivas de los estudiantes de UNR consultados. Entre las capacidades generadas, se mencionan: conjugación de su conocimiento con la práctica; perspectiva crítica de la realidad nacional; sensibilización, cohesión y afiliación social; visión social y ética de la profesión; engloba como capacidades diversas: comunicación, autonomía, creatividad y seguridad; y por último ser agentes de cambio.

A su vez, los estudiantes consultados, destacan un aumento significativo en sus capacidades a través de las prácticas de extensión, destacando una amplia gama de habilidades como la comunicación, la autonomía, la creatividad y la seguridad. Estas habilidades se ponen en práctica y se demuestran al establecer vínculos con personas y

grupos externos a la universidad. Se subraya que la calidad de la relación, cimentada en la comprensión y la confianza mutua entre todos los participantes, es un factor clave para el exitoso desarrollo de estas capacidades (Monge Hernández, 2022).

En el marco de la discusión sobre el rol social de la universidad, Garrido (2024) enfatiza la necesidad de incorporar las prácticas territorializadas como un componente esencial y obligatorio de la formación de grado. La autora, al analizar la experiencia de la Universidad de Buenos Aires (UBA), sostiene que las distintas resoluciones aprobadas desde 2010 refieren a que estas prácticas sean un requisito para obtener el título, aunque su obligatoriedad plena sigue siendo un tema en debate. A su vez, posiciona a las Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) como un avance clave en la curricularización de la extensión, entendiendo que la práctica en el territorio debe ser una "parte fundamental y necesaria de la formación de cualquier graduado y graduada universitarios" (p.5).
En este sentido, subraya el ejemplo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde los seminarios PST funcionan como espacios curriculares de grado que se acreditan como optativos y se distinguen por requerir un trabajo de intervención territorial en diversos contextos (barrios, instituciones u organizaciones). Finalmente, la autora vincula esta práctica con el enfoque de la educación popular, argumentando que realizarla desde la universidad implica un trabajo dialógico con el territorio. De esta manera, las prácticas de enseñanza, investigación y extensión propuestas bajo esta perspectiva, deben estar orientadas por la pregunta central sobre "cuál es el lugar de la universidad en la transformación social" (p.5).

En el marco de la UNL, al decir de Menéndez y Tarabella (2016), cada práctica de extensión -sea un programa, un proyecto, una práctica o una capacitación- actúa como un motor de intercambio epistemológico. Al articular los conocimientos académicos con los saberes presentes en la sociedad, la Universidad genera un circuito de retroalimentación fundamental. Este proceso no solo es un enriquecimiento para las comunidades, sino que, de manera recíproca, fortalece y actualiza el quehacer institucional de la misma Universidad. Desde esta óptica, las políticas de extensión no pueden ser un dictamen interno; deben ser el resultado de una agenda compartida y consensuada entre la comunidad universitaria, el Estado y los actores sociales, asegurando que el desarrollo institucional responda a un claro sentido de pertinencia social.

Cabe mencionar aquí, que desde el equipo de la presente investigación, de manera ininterrumpida desde el año 2013 a la actualidad – septiembre 2025-, se han planificado y

desarrollado diferentes proyectos de extensión bajo las distintas modalidades según las convocatorias con financiamiento propio de la UNL: PEEE, Acciones de Extensión al Territorio (AET) y Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS); siempre trabajando con instituciones educativas.

En una investigación previa, Ortigoza y Dezar (2023), se mencionó que a partir del año 2014, al incorporar la FBCB curricularmente las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) para las asignaturas de sus carreras presenciales de grado, se llevaron a cabo distintas propuestas desde la cátedra de Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF), perteneciente a la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN), con eje en Educación Alimentaria Nutricional. Es así, como se articula en íntima relación con diferentes actores sociales, realidades y problemáticas particulares, que intensificaron el accionar de todos los participantes -equipo extensionista, estudiantes de LN y actores sociales – de manera de co-construir conocimiento en contexto.
Surge así el proyecto CAI+D 2020 "Educación Experiencial: influencia en las Trayectorias Académicas Universitarias", cuyo objetivo fue analizar la influencia de la educación experiencial en las trayectorias académicas de estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Nutrición y proponer posibles estrategias a futuro que contribuyan a mejorar el proceso educativo. En el CAI+D mencionado, participaron docentes-investigadoras-extensionistas de distintas disciplinas y asignaturas de la carrera, enriqueciendo el análisis y la reflexión desde diversas miradas, propiciando la interdisciplinariedad y el entendimiento complejo de cada una de las problemáticas estudiadas (Ortigoza & Dezar, 2023).

Las prácticas de extensión se erigen como una estrategia didáctica fundamental que facilita la elaboración y asimilación de aprendizajes novedosos para los estudiantes que participan en las mismas, ya que se enmarcan en la educación experiencial. Este enfoque requiere inherentemente un abordaje interdisciplinario que no solo articule las diversas áreas de la formación, sino que promueva una co-construcción y un consenso del proyecto entre la universidad y su entorno social. De esta manera, se consolida un proceso de aprendizaje en múltiples direcciones, rico en contexto y complejidad (Menéndez & Tarabella, 2016).

Desde la presente investigación, se busca generar aportes que sean relevantes y significativos en torno a la influencia de las prácticas y proyectos de extensión en las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL; así como fomentar la reflexión sobre la importancia de la extensión universitaria para la formación de todos los actores involucrados.

Capítulo 4: Marco Metodológico

"el trabajo de acompañamiento hace un doble movimiento:
mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación,
como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena
y no enfrentarse a ella en el sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella".
Sandra Nicastro y Maria Beatriz Greco, 2012

4.1 Modelo de Investigación utilizado.

4.2 Contexto en el que se desarrolla.

4.3 Población y muestra.

4.4 Etapas, instrumentos y procedimientos utilizados.

4.1 Modelo de Investigación utilizado

Se realizó una investigación educativa, dentro de una perspectiva situacional/interpretativa de "lo que ocurre", que da valor al significado que los sujetos otorgan a sus acciones y situaciones respecto a las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL. Según Hernández Sampieri et al. (2010),

> Se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, etc., es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (p.364).

Desde la interpretación como norte epistemológico, coincidiendo con Miranda Beltrán y Ortíz Bernal (2020), se promueve el análisis situacional del fenómeno. Así, al comprender sus particularidades, se posibilita el desarrollo de metodologías que procuran entender y significar las relaciones que se establecen en la singularidad de las realidades que confluyen en los distintos escenarios sociales, de manera de proveer múltiples datos, diversas perspectivas y formas de darle sentido al mundo de la vida (Habermas, 1985, citado en Hoyos, 1986).

Desde la lógica interpretativa se asume la realidad "como producto de una construcción social, en la cual se admite la coexistencia de varias perspectivas y la pluralidad de visiones que se articulan en la comunicación y la interpretación dentro de los ambientes naturales de donde emergen los fenómenos" (Miranda Beltrán & Ortíz Bernal, 2020, p. 10).

La metodología de la presente investigación recoge aportes del diseño cuantitativo en la interpretación y contextualización de los datos, aportes del diseño cualitativo buscando singularidades y regularidades, para lograr reconocer características estructurales del objeto de estudio. Para esto se llevó a cabo, en forma planificada y sistemática, la obtención, análisis e interpretación de los datos.

En consecuencia, se plantea un diseño metodológico con modalidad no experimental, descriptivo e interpretativo (McMillan & Schumacher, 2007), puesto que se pretende caracterizar y analizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición. En cuanto al alcance temporal, se plantea una investigación combinada de corte transversal y longitudinal. El alcance longitudinal se realizó a través del seguimiento

de la cohorte de estudiantes LN FBCB-UNL a lo largo del tiempo desde su ingreso a la facultad en el año 2011, y el alcance transversal es con lo diferentes cortes en momentos específicos que se analizaron como son el egreso, la inserción laboral y la participación en actividades de extensión.

4.2 Contexto en el que se desarrolló la investigación

El ámbito espacial fue la FBCB-UNL, y el objeto de estudio fueron las trayectorias académicas de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición. En particular, se consideró como unidad de análisis a los estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL de la cohorte 2011. El grupo de estudio estuvo conformado por una muestra no aleatoria compuesta por los estudiantes que desearon participar de la investigación.

La definición de la estrategia metodológica tiene su principal basamento en la recuperación de percepciones, valoraciones y opiniones de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, como uno de los actores clave para la profundización del objeto de estudio de la investigación.

En la realización de la presente investigación, se aseguró la confidencialidad en el manejo de todos los datos de los participantes, como también en cualquier otro trabajo de divulgación científica derivado de ésta. En Anexo 2 se presenta el consentimiento informado utilizado en el marco de CAI+D (2020): Educación Experiencial: influencia en las Trayectorias Académicas Universitarias, el cual fue aprobado oportunamente por el Comité Asesor de Ética y Seguridad de la Investigación (CAESI) de la FBCB.

El trabajo de investigación se realizó de manera consecutiva durante al menos 5 años, que es la duración teórica de la carrera de Licenciatura en Nutrición según lo establecido en su plan de estudios. Se llevó a cabo en diferentes etapas, habiendo comenzado su desarrollo en el marco de la presente tesis doctoral, en el año 2019.

4.3 Población y muestra

La población de la investigación fue constituida por los estudiantes ingresantes a la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, en el año 2011.

El grupo de estudio estuvo conformado por una muestra de estudiantes de la cohorte 2011 de la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL.

Por tratarse de una metodología observacional no se propone una explicación causal, sino que se busca comprender los significados que atribuyen los estudiantes de la cohorte 2011 a sus trayectorias académicas en la Licenciatura en Nutrición FBCB – UNL, en un tiempo y contexto determinado.

Para las determinaciones cuantitativas se trabajó con una muestra no aleatoria compuesta por estudiantes voluntarios. Para calcular la muestra se utilizó la fórmula para determinar el tamaño muestral para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95% (Morales Valejos, 2012).

$$N = \frac{Z^2.p.q}{e^2}$$

z = Valor de z correspondiente al nivel de confianza;
Un nivel de confianza del 95% (también se expresa: α = 0 .05) corresponde a z =1.96 sigmas o errores típicos)
pq = Varianza de la población
Como la varianza de la población se desconoce, se coloca la varianza mayor posible porque a mayor varianza hará falta una muestra mayor.
Significado de los símbolos:
p = proporción de respuestas en una categoría.
q = proporción de repuestas en la otra categoría.
Por lo que en esta fórmula p.q es siempre igual a (0.50)(0.50) = 0.25 (es una constante).
e = Error muestral.
Se representa con la letra e que significa error o desviación posible cuando se extrapolan los resultados. Es el margen de error aceptado.

La muestra quedó conformada por 149 estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL de la cohorte 2011. Estos últimos fueron todos los estudiantes que asistieron a la Primera Jornada de Ambientación y Orientación Pedagógico Institucional para alumnos ingresantes, y representan un 67% (N=224) del total de ingresantes a la carrera de ese año. En Anexo 3 se encuentra la lista de los estudiantes LN FBCB-UNL que asistieron a esta jornada, en el mes de marzo de 2011.

Para las determinaciones cualitativas la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional de estudiantes con base en el criterio de avance en la carrera: son aquellos estudiantes que cursaron sus estudios en el tiempo establecido en el plan de estudios y que lograron regularizar año a año las asignaturas de la trayectoria académica en estudio, elegida para su análisis en la presente investigación.

La muestra quedó conformada por 20 estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL de la cohorte 2011. Los mismos, fueron todos los estudiantes que se encontraban cursando su tercer año de carrera en el año 2013 y que cursaron sus estudios en el tiempo establecido en el plan de estudios. Representan un 9% del total de alumnos ingresantes a la carrera de ese año y un 13% de la muestra inicial de la que se partió en este trabajo.
Finalmente, de la muestra anterior, la población quedó conformada por 6 estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL de la cohorte 2011. Las mismas, fueron todas las estudiantes que se encontraban cursando su quinto año de carrera en el año 2015 y que cursaron sus estudios en el tiempo establecido en el plan de estudios. Representan un 3% del total de alumnos ingresantes a la carrera de ese año (2011) y un 4% de la muestra inicial de la que se partió en esta investigación.

Para llevar a cabo esta investigación se siguieron una serie de etapas y procedimientos específicos. Se definieron tres etapas, la primera de diagnóstico de situación, la segunda de recuperación de voces y percepciones, y la tercera corresponde a la propuesta de estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de LN FBCB-UNL. En el siguiente apartado se describen cada de estas etapas en detalle.

4.4 Etapas, instrumentos y procedimientos utilizados

En una *primera etapa* de la investigación se realizó, a través de distintas técnicas de observación, un diagnóstico de situación. Para ello, se hizo la búsqueda y análisis detallado de antecedentes sobre las trayectorias académicas de estudiantes universitarios.

Inicialmente se realizó análisis documental de contenido, ligado al análisis y la descripción de los aspectos intrínsecos de los documentos, en relación con su contenido temático (Guimarães et al., 2007).

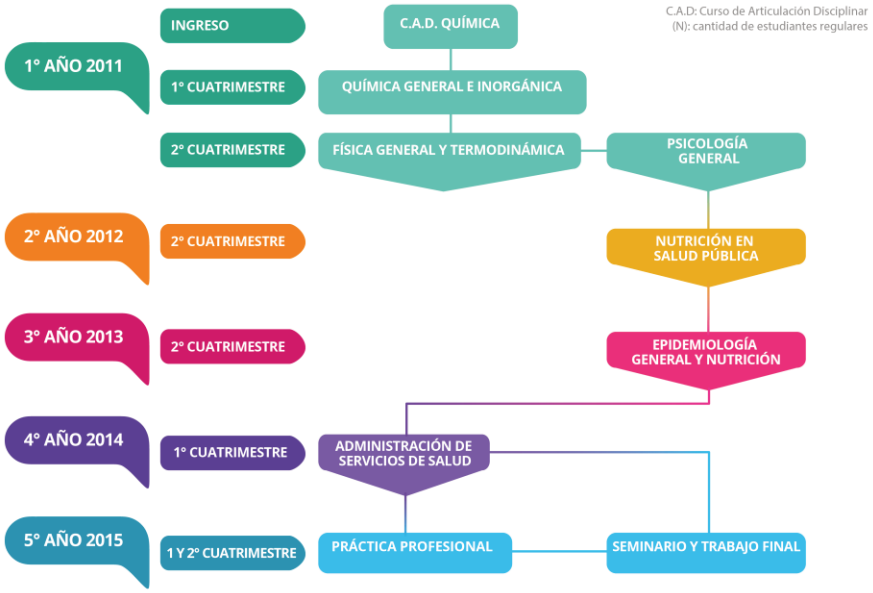
Se consideraron documentos institucionales vigentes como son el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición, el régimen de correlatividades y el Régimen Único de Enseñanza (RUE) de la FBCB. Se analizó el plan de estudio de Licenciatura en Nutrición, junto a los documentos mencionados, con énfasis en la búsqueda de posibles trayectos curriculares que el estudiante pudiera elegir, desde el punto de vista longitudinal.

Para el diagnóstico de situación, se realizó la revisión y análisis de fuentes secundarias, como lo son los diferentes sistemas de información que se utilizan en la universidad como el SIU GUARANÍ (Sistema de Información Único) y SIGEST (Sistema de Gestión de Estudiantes) para poder acceder a las historias académicas de los estudiantes de LN cohorte 2011. Además, se solicitó al Departamento alumnado de la FBCB, las actas de regularidad y de promoción de las distintas asignaturas que conforman la trayectoria académica en estudio de esta investigación.

Para la descripción y análisis de las trayectorias académicas de estudiantes de Licenciatura en Nutrición cohorte 2011, se definió una trayectoria académica en estudio; ver esquema de la misma en Figura 1. Como punto de partida se consideró el Curso de Articulación Disciplinar (CAD) de Química, y luego se analizó al menos una asignatura por cada año, desde el ingreso en el año académico 2011 al quinto año de la carrera en el año 2015, para el seguimiento de esta cohorte de estudiantes LN.

Dentro del primer año se analizaron tres asignaturas, se tomó del primer cuatrimestre la asignatura Química General e Inorgánica y del segundo las asignaturas: Física General y Termodinámica, y Psicología General. Para segundo año, se analizó: Nutrición en Salud Pública. Para tercer año: Epidemiología General y Nutrición. Cuarto año: Administración de Servicios de Salud. Finalmente, para el quinto año se analizaron dos asignaturas: Práctica Profesional; y Seminario y Trabajo Final.

Figura 1
Trayectoria académica en estudio, estudiantes de LN- FBCB, cohorte 2011



Para la elección de esta trayectoria académica específica se tuvo en cuenta el régimen de correlatividades vigente para la carrera de Licenciatura en Nutrición. Para una mejor ubicación de la trayectoria en estudio, en Anexo 4 se adjunta el régimen de correlatividades de la carrera.

Para la trayectoria académica en estudio, se consideró:

Química General e Inorgánica, porque es correlativa con el curso de articulación disciplinar: Química (CAQ) que es uno de los cursos que tenían los alumnos ingresantes de Licenciatura en Nutrición.

Física General y Termodinámica, porque es correlativa de las dos asignaturas que se cursan en el primer cuatrimestre, además tiene la particularidad de que la enseñanza de la misma involucra a dos equipos de docentes diferentes: por un lado, el Departamento de Física y por otro la cátedra de Termodinámica.

Psicología General porque es la única asignatura de primer año que no tiene ninguna exigencia respecto de las correlatividades existentes, es decir, que todos los ingresantes 2011 estarían en condiciones de haber cursado dicha asignatura.

Respecto de la elección de las asignaturas del 2° y 3° año: *Nutrición en Salud Pública* porque es correlativa con *Psicología General, Epidemiología General y Nutrición*, por ser correlativa con Nutrición en salud pública. Además, ambas son parte de una misma cátedra de la cual la tesista forma parte del equipo docente, desempeñándose como jefe de trabajos prácticos desde el año 2011 en *Epidemiología General y Nutrición*; por lo que es una manera de repensar y reformular la propia práctica docente.

Administración de Servicios de Salud, del primer cuatrimestre de cuarto año por ser correlativa con Epidemiología General y Nutrición.

Práctica Profesional, y *Seminario y Trabajo Final*, ambas asignaturas anuales del quinto año de la carrera, y que además tienen las mismas exigencias de correlatividades que es tener todo el bloque 4.2 regularizado para poder cursar la asignatura. El bloque 4.2 corresponde a las asignaturas del segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera de LN FBCB-UNL: Toxicología de los Alimentos, Formulación y Desarrollo de Alimentos, Alimentación Institucional, y Nutrición en Situaciones Patológicas II.

En una *segunda etapa,* primeramente, se diseñó el guión para las entrevistas semiestructuradas en base a los objetivos de la investigación. Luego se realizó una prueba piloto con el fin de detectar eventuales errores en su diseño e implementación,

para optimizar la información obtenida, como así también los tiempos del proceso de recolección de la información.

Las entrevistas semiestructuradas permiten obtener información valiosa a través de preguntas abiertas dirigidas a los participantes. Para su realización, el investigador utiliza una guía de temas esenciales previamente diseñados, basándose en la experiencia y la revisión de la literatura. Este guión se compone principalmente de preguntas abiertas y preguntas clave, cuidadosamente seleccionadas para fomentar un desarrollo natural y fluido de la conversación y obtener la profundidad cualitativa necesaria. No obstante, en el guión también se incluyeron preguntas cerradas o semi-cerradas, especialmente en los apartados de datos personales y contextualización, con el fin de obtener información específica y sistematizable sobre la trayectoria y la situación laboral de los estudiantes.
Aunque el guión establece los temas centrales, el investigador tiene la flexibilidad de adaptar el orden y la formulación de las preguntas según la dinámica del diálogo. Esta flexibilidad permite profundizar en aspectos de interés, aclarar términos o solicitar explicaciones adicionales cuando sea necesario. De este modo, cada entrevista adquiere un estilo único y se enriquece gracias a la interacción particular entre el entrevistador y el entrevistado (Tejero González, 2021).

La entrevista semiestructurada fue diseñada para ser aplicada a los estudiantes LN FBCB-UNL cohorte 2011, que culminaron el cursado de la carrera en el tiempo establecido curricularmente. Para mayor nivel de detalle ver guión de entrevista en Anexo 5. La entrevista comprendía los siguientes ejes:

I. Datos personales*:* orientado a la identificación, el contexto demográfico (edad y género) y situación laboral actual.
II. Trayectoria como estudiante: compuesta por las dimensiones de estrategias de permanencia y graduación; y la articulación entre el estudio y el trabajo durante el cursado.
III. Inserción laboral y trayectoria luego del egreso: en este apartado se consultó sobre el tipo y características de la inserción laboral, las características del proceso de inserción, y sobre la formación de posgrado y/o capacitación.
IV. Formación Extracurricular: en este apartado se consultó sobre su participación en proyectos de investigación, actividades de docencia, y proyectos de extensión -tanto en la etapa estudiantil como luego del egreso-.

En marzo de 2022, se comenzó a contactar a las seis estudiantes LN FBCB-UNL cohorte 2011, al momento de las entrevistas todas ellas graduadas. Primero se las contactó vía

correo electrónico y luego vía WhatsApp, para pactar día y horario de la entrevista semi-estructurada, que se realizó de forma personal a través de la plataforma zoom. A modo de ejemplo, se transcribe el desgrabado de una entrevista en Anexo 6.

Luego de transcribir las entrevistas, se realizó la lectura y análisis de contenido por parte de las investigadoras. Según Bardin (1996, como se citó en Tinto Arandes, 2013), el análisis de contenido es un conjunto de técnicas para analizar comunicaciones con el objetivo de obtener indicadores, ya sean cuantitativos o no. Estos indicadores se obtienen a través de procedimientos sistemáticos y objetivos para describir el contenido de los mensajes, lo que a su vez permite inferir conocimientos sobre las condiciones en las que se producen y reciben.

Como metodología de abordaje del conocimiento, el análisis de contenido permite interpretar la realidad a través de las categorías que se extraen del metatexto (Campos y Mújica, 2008). Dentro del ámbito cualitativo, se utilizó un análisis por categorías, tópicos y citas para rescatar temáticas, ideas y sentimientos de las narrativas, en lugar de reconstruir el discurso social en su totalidad (Echeverría, 2005). El procedimiento de análisis consistió en extraer unidades de significado —frases, oraciones o párrafos— que sirvieron de base para la posterior creación de tópicos y categorías.

Durante la lectura e identificación de ideas, se resolvieron las dificultades individuales a través del intercambio de ideas entre las investigadoras. Este trabajo colaborativo permitió construir de manera conjunta la interpretación de la información, evidenciando aspectos que no se hubieran manifestado de forma individual. Este debate es un ejemplo de triangulación de investigadores, que incorpora múltiples observadores para recolectar los mismos datos y no depender de un solo punto de vista (Denzin, 1970, como se citó en Rodríguez Sabiote et al., 2006).

De acuerdo con Okuda Benavides y Gómez Restrepo (2005), se puede realizar un análisis de datos de forma independiente y luego comparar esos análisis para llegar a un consenso sobre los hallazgos. Según Cohen y Manion (1990, como se citó en Betrián Villas et al., 2016), trabajar de esta manera aporta rigor y validez al conocimiento individual, lo que permite un análisis más objetivo de las entrevistas.

Además, la combinación y complementación de métodos cualitativos y cuantitativos en la medición de una misma unidad de análisis permite aprovechar sus puntos fuertes y

mitigar sus debilidades. Esto facilita el cruce de datos y las conclusiones a las que se arriban por los diferentes métodos (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015).

Posteriormente, para el seguimiento de la cohorte 2011 de estudiantes de LN de la FBCB-UNL, se consideraron indicadores que se puedan utilizar para valorar el desempeño de estos estudiantes, con fines sumativos, formativos y de mejora.

Bresciani y Pardo (2007) consideran al sistema de indicadores de rendimiento como el conjunto articulado de indicadores que permite la medición, seguimiento y evaluación de la calidad y el impacto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la progresión estudiantil y el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso.

Luego del estudio de antecedes en la temática, se definió un sistema de indicadores desde una perspectiva cuantitativa, descriptiva y longitudinal. Es así, que se definieron seis categorías de análisis:

- Porcentaje de ILN (Ingresantes Licenciatura en Nutrición) cohorte 2011 "al día" en la carrera, según la trayectoria académica en estudio.
- Promedio anual de asignaturas rendidas desde el momento del ingreso.
- Coeficiente entre las asignaturas aprobadas y las rendidas.
- Promedio de calificaciones.
- Cantidad de asignaturas aprobadas en función de las previstas en el plan de estudios.
- Duración real de la carrera respecto de la teórica.

Con el propósito de evaluar la influencia de actividades de Extensión Universitaria sobre las trayectorias académicas en estudiantes de la cohorte 2011, el análisis se basa en la indagación de las trayectorias atravesadas por los estudiantes por fuera de la trayectoria en estudio, haciendo hincapié en las experiencias en proyectos de extensión y las posibles trayectorias realizadas luego de su egreso de la unidad académica.

Adhiriendo a lo expresado por Valles (1999).

> El diseño de un estudio naturalista por lo general no se establece completamente antes de que comience el estudio, sino que emerge al tiempo que se recogen los datos, se lleva a cabo el análisis preliminar, y pasa a describirse de modo más completo el contexto (p. 76).

Como en la trayectoria en estudio se consideró hasta el año 2015 inclusive, para continuar con el análisis de la influencia de las actividades de extensión sobre las trayectorias académicas de estos estudiantes, se consideraron las actas de cursado de la asignatura ESEF de 2016 y 2017 respectivamente, junto a los proyectos de extensión desarrollados por

el equipo docente y por los estudiantes en esos años; que inicialmente no se habían previsto analizar. Cabe aclarar que el equipo de investigación formó parte del equipo docente de los proyectos de extensión considerados.

Para este análisis se utilizaron diferentes fuentes de información, considerando las entrevistas realizadas a las graduadas LN FBCB-UNL cohorte 2011, informes finales de estudiantes LN participantes de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), informes finales de equipos docentes FBCB de PEEE.
De los informes finales de los estudiantes analizados, se consideraron los siguientes tópicos:

- Aspectos significativos de la experiencia
- Sentimientos percibidos por los estudiantes
- Aprendizajes percibidos por los estudiantes

A modo de ejemplo, se presenta uno de los informes finales de una estudiante participante de la PEEE de ESEF, en el año 2016 en Anexo 7.

De los informes finales de equipos docentes de PEEE analizados, se consideraron los aspectos significativos de la experiencia.

Para el dato de los TFLN, se recurrió a la Red de bibliotecas UNL realizando la búsqueda por autor considerando los 20 estudiantes LN FBCB-UNL cohorte 2011 que son parte de la muestra de la investigación. Se puede acceder al mismo a través del siguiente link http://www.bibliotecas.unl.edu.ar/

Se recurrió a la triangulación metodológica como estrategia central para fortalecer la validez interna y la riqueza de los hallazgos. Esta técnica implica la combinación de enfoques y métodos cualitativos y cuantitativos dentro de un mismo diseño de investigación, lo que permite abordar el objeto de estudio desde diversas perspectivas (Denzin, 1978).

La triangulación fue particularmente relevante, ya que permitió contrastar y complementar la información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Esta combinación facilitó una comprensión más integral de los aspectos significativos, sentimientos y aprendizajes de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL respecto a su participación en actividades de extensión.

Adicionalmente, se utilizaron dos programas para realizar representaciones visuales de la frecuencia de las palabras del texto de las entrevistas, y de los informes finales de los estudiantes participantes de PEEE. Esto sirvió para identificar rápidamente algunos conceptos clave, ideas principales y temas recurrentes en estos conjuntos de datos textuales. Se utilizó *WordClouds* para los informes finales de estudiantes LN (Figuras 8 y 9) *y ATLASti 25* para las entrevistas de graduadas LN (Figura 10), en la versión gratuita que se utilizó de este último programa fue por un tiempo y funciones limitadas, que analizaba documentos de menos de 500 palabras. Se puede acceder a los mismos a través de los siguientes links https://classic.wordclouds.com/ y https://atlasti.com/es

En la *tercera etapa*, se realizó un estudio exhaustivo de los hallazgos de esta investigación, cualitativos y cuantitativos, de manera de enriquecer el análisis, para así poder construir, un conjunto definitivo de ideas. A partir de las instancias anteriores se elaboró una propuesta de estrategias tendientes a optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes en la carrera elegida desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral.

Dado el carácter cualitativo y cuantitativo de la presente investigación, se recurrió a la triangulación integral basada en la combinación y complementación de perspectivas, métodos, datos e investigadores (Flick, 2017). Se realizó triangulación de investigadores, de fuente de datos, metodológica y de teorías para estudiar las trayectorias de los estudiantes de LN FBCB-UNL cohorte 2011, con el fin de aumentar la validez y la confiabilidad de los hallazgos.

Como señala Flick (2018), esta estrategia posibilitó detectar convergencias, divergencias y matices entre las distintas fuentes de información. Esto no solo enriqueció la interpretación de los resultados, sino que también permitió una lectura más compleja de las trayectorias académicas de los estudiantes de LN. La integración metodológica utilizada, por lo tanto, no solo es una cuestión de rigor científico, sino que también es coherente con los objetivos del trabajo y la naturaleza del campo empírico, reconociendo la imposibilidad de capturar los fenómenos sociales en su totalidad con un único método (Patton, 2015).

Capítulo 5: Análisis y Discusión de Resultados

"Es un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución."
Gabriel Kaplún, 2014

5.1 Introducción.

5.2 Posibles trayectorias académicas elegidas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición.

5.2.1 Trayectoria como estudiante. Estrategia/s que les permitieron permanecer en la carrera y graduarse.

5.3 Posibles trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011 de Licenciatura en Nutrición luego de su egreso, y hasta su inserción laboral.

5.4 Indicadores de las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011.

5.5 Influencia de actividades de Extensión Universitaria sobre las trayectorias académicas, en estudiantes de la cohorte 2011.

5.6 Propuesta de estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral.

5.1 Introducción

El trabajo de investigación se realizó de manera consecutiva durante al menos 5 años, que es la duración teórica de la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) según lo establecido en su plan de estudios.

El plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB, aprobado por Res. Ministerial Nº 0752/04 ST, establece un total de 36 asignaturas obligatorias distribuidas en 5 años de cursado, además dentro de sus normas comunes menciona:

> Para el cursado de asignaturas obligatorias será necesario:
>
> 1. tener aprobadas todas las asignaturas correlativas, a excepción de las correspondientes al cuatrimestre inmediato anterior, las que podrán encontrarse aprobadas o regularizadas;
>
> 2. tener aprobadas todas las asignaturas no correlativas, a excepción de las correspondientes al primer y segundo cuatrimestre inmediato anterior, las que podrán encontrarse aprobadas o regularizadas;
>
> 3. Las asignaturas correlativas a la asignatura a cursar deben estar regularizadas o aprobadas y las asignaturas correlativas de las correlativas deben encontrarse necesariamente aprobadas.
>
> Para rendir las asignaturas los alumnos deberán tener aprobadas todas las asignaturas correlativas.
>
> La aprobación de inglés es requisito para el cursado del cuatrimestre 4.1.
>
> Asignaturas optativas/electivas: se contempla el cursado de asignaturas optativas/electivas, equivalentes a 300 horas, debiendo corresponder al menos 90 horas al área de Formación General y al menos 180 horas al área de Formación Disciplinar.
>
> Las asignaturas optativas/electivas podrán cursarse a partir del segundo período lectivo de primer año (1.2), debiendo cumplimentarse solamente los requisitos establecidos por sus correlatividades.

Del texto que hace referencia a las optativas/electivas, si bien no establece la cantidad de asignaturas si no la equivalencia en horas, se estima que la mayoría de las propuestas contemplan 60 horas lo que sería un total de como mínimo cinco (5) asignaturas entre electivas y optativas, y tres de ellas deben ser optativas que son las de formación disciplinar. Esto implica un total de 41 asignaturas como mínimo, más el requisito de inglés para el cursado del cuarto año, en la trayectoria académica de un estudiante de LN de la FBCB.

Antes de iniciar el desarrollo de los objetivos de la investigación, resulta pertinente realizar una breve caracterización de la muestra que forma parte del análisis que se pretende desarrollar. La misma quedó conformada por 20 estudiantes de la cohorte 2011 de la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL. Estos, fueron todos los estudiantes que se encontraban cursando su tercer año de carrera en el año 2013 y que, hasta ese momento, sus trayectorias académicas se desarrollaron en el tiempo establecido en el plan de estudios. De esta muestra, sólo un estudiante pertenece al género masculino y 19/20 son mujeres. Respecto de la situación laboral, sólo 4 de estos estudiantes trabajaba (en ese momento, en 2013) y lo hacía durante pocas horas a la semana. Estos estudiantes, en su totalidad, tenían entre 20 y 22 años de edad, 10/20 son del interior de la provincia y 8/20 son de la ciudad de Santa Fe; sólo 2 estudiantes son de otras provincias.

5.2 Posibles trayectorias académicas elegidas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición

En esta primera etapa de análisis se aborda el primer objetivo planteado en la presente investigación: *Describir posibles trayectorias académicas elegidas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, considerando la cohorte 2011.*

Desde una perspectiva con varios sesgos y orientada a lo cuantitativo; podría mencionarse que los estudios de trayectoria escolar o académica se refieren a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto en la facultad, desde su ingreso, durante su permanencia y de ser posible su egreso, hasta la conclusión de los requisitos académicos- administrativos definidos por el plan de estudios.

Para la descripción y análisis de las trayectorias académicas de estudiantes de Licenciatura en Nutrición, se analizó al menos una asignatura por cada año, desde el ingreso en el año académico 2011 al quinto año de la carrera en el año 2015, para la cohorte de estudio.
Los estudiantes que inician su trayectoria académica en cualquiera de las carreras de grado presenciales de la FBCB – y en todas las de la UNL-, comenzaban (en ese entonces) con los Cursos de Articulación General (CAG) que comprendían dos módulos: Problemática Universitaria; y Ciencia, Arte y Conocimiento; y los Cursos de Articulación Disciplinar (CAD); que formaban parte del Programa de Ingreso a la UNL. Específicamente para la carrera de LN, los CAD comprendían los módulos de Química y de Matemática.

Inicialmente, como punto de partida de la investigación para la descripción de las posibles trayectorias académicas de estudiantes de LN de la cohorte 2011, se decidió considerar el CAD de Química; ya que articula con una de las asignaturas obligatorias del primer cuatrimestre de primer año de la carrera.

Luego, dentro del primer año se consideraron tres asignaturas, del primer cuatrimestre la asignatura Química General e Inorgánica y del segundo las asignaturas: Física General y Termodinámica, y Psicología General. Para segundo año, se consideró: Nutrición en Salud Pública. Para tercer año: Epidemiología General y Nutrición. Cuarto año: Administración de Servicios de Salud del primer cuatrimestre y del segundo Alimentación Institucional. Finalmente, para el quinto año se consideraron todas las asignaturas del mismo, son cinco (5) en total. En quinto año tres asignaturas son de cursado anual, y además son las únicas anuales de toda la malla curricular: Práctica Profesional; Taller de Psicología Aplicada y Seminario y Trabajo Final. Además, una asignatura en el primer cuatrimestre: Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF); y otra en el segundo que es Ética.

Los estudiantes que deciden cursar el quinto año completo cursan cuatro asignaturas de forma simultánea y a su vez dos de ellas implican actividades en el territorio.

Cabe aclarar que, desde primero a quinto año de la carrera de Licenciatura en Nutrición, todos los cuatrimestres los estudiantes que cursan el año correspondiente al plan de estudios, siempre cursan cuatro (4) asignaturas en simultáneo, a excepción del primer cuatrimestre de primer año (bloque 1.1) que son solo tres (3).

El Plan Institucional Estratégico 100+10 (2020-2029) de la Universidad Nacional del Litoral, aprobado por Resolución C.S. N°340/20 y A.U. N° 5/20 contempla tres Líneas Institucionales Estratégicas (LIE), cada una de ellas con cinco Objetivos Institucionales (OI), y al mismo tiempo tres ejes transversales que atraviesan todas las acciones que se implementen en nuestra universidad. Es así que en LIE 2, en el OI 1 se menciona: "Garantizar el efectivo derecho a la educación pública a través de políticas que consoliden el ingreso, la permanencia y la graduación en las distintas áreas del conocimiento, y desarrollar transversalmente propuestas curriculares flexibles, atendiendo las transformaciones del mundo del trabajo…" (p.4).

Adhiriendo con Vain (2022), se concibe a la Educación superior como un derecho humano y universal y a las trayectorias académicas como trayectos procesuales, relacionales y contextualizados.

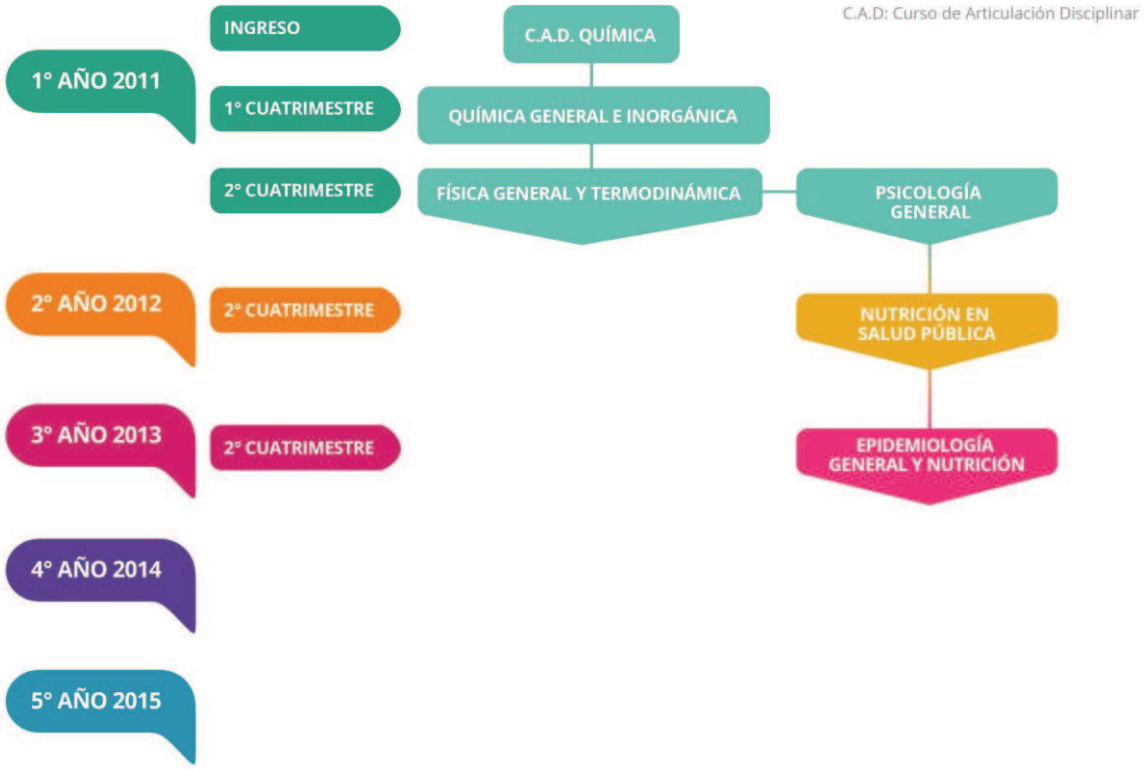
Teniendo en cuenta la diversidad de trayectos posibles, el análisis siguiente trata de abarcar distintos momentos de la realidad estudiantil, como también la posibilidad de permanencia, continuidad y avance. Así, se piensa la trayectoria como un proceso prolongado, que se va desarrollando punto a punto, con distintas posibilidades para su construcción. A este proceso se lo entiende de manera plural, donde dialogan de manera colaborativa estudiantes, docentes, el contexto y la historia institucional.

En relación con lo mencionado en los párrafos precedentes, se consideraron cinco (5) posibles trayectorias académicas de estudiantes de LN de la cohorte 2011; el análisis de las mismas fue realizado de manera longitudinal y longitudinal transversal. En el análisis de las posibles trayectorias se tuvo en cuenta solamente las asignaturas obligatorias del plan de estudios de la carrera.
Considerando a Fernández Pérez et al. (2006), los autores mencionan que el seguimiento longitudinal de una cohorte implica el análisis del trayecto de los integrantes que la conforman, así como de su vida académica. Se inician en el momento en que los estudiantes ingresan por primera vez al ciclo escolar, y recorre los movimientos que intervienen en el mismo como ingreso, aprobación-reprobación, rezago, deserción y egreso. Por su parte, los estudios de carácter longitudinal transversal se realizan a través de un corte en el trayecto de la vida académica de los integrantes que conforman la cohorte. Dicho corte se practica en función de los objetivos que se pretendan alcanzar en la investigación.

Considerando estas 5 posibles trayectorias, se realizó fundamentalmente un seguimiento longitudinal de los estudiantes de LN que iniciaron su trayecto académico con el CAD de Química en el año 2011. Luego se consideró el movimiento del avance en el cursado en el tiempo establecido en el plan de estudios y la obtención de la regularidad año a año en las asignaturas de las trayectorias en estudio.

A continuación, se presentan de manera esquemática las cinco posibles trayectorias académicas de estudiantes de LN de la cohorte 2011, figuras 2 a 6 inclusive.

Figura 2
Trayectoria académica posible uno (1), elegida por los estudiantes de LN- FBCB, cohorte 2011



En la trayectoria posible 1, se realiza un primer análisis longitudinal desde el CAD en el año 2011 al tercer año de la carrera. En el primer año de cursado, se produjo un primer corte en sus trayectorias, determinando que casi la mitad de los estudiantes que ingresaron ese año y forman parte de esa cohorte, lograron permanecer durante el primer año de la carrera de LN. Además, en esta trayectoria se comprobó que sólo 20 estudiantes lograron regularizar en el año 2013 la asignatura Epidemiología General y Nutrición, correspondiente al tercer año de LN.

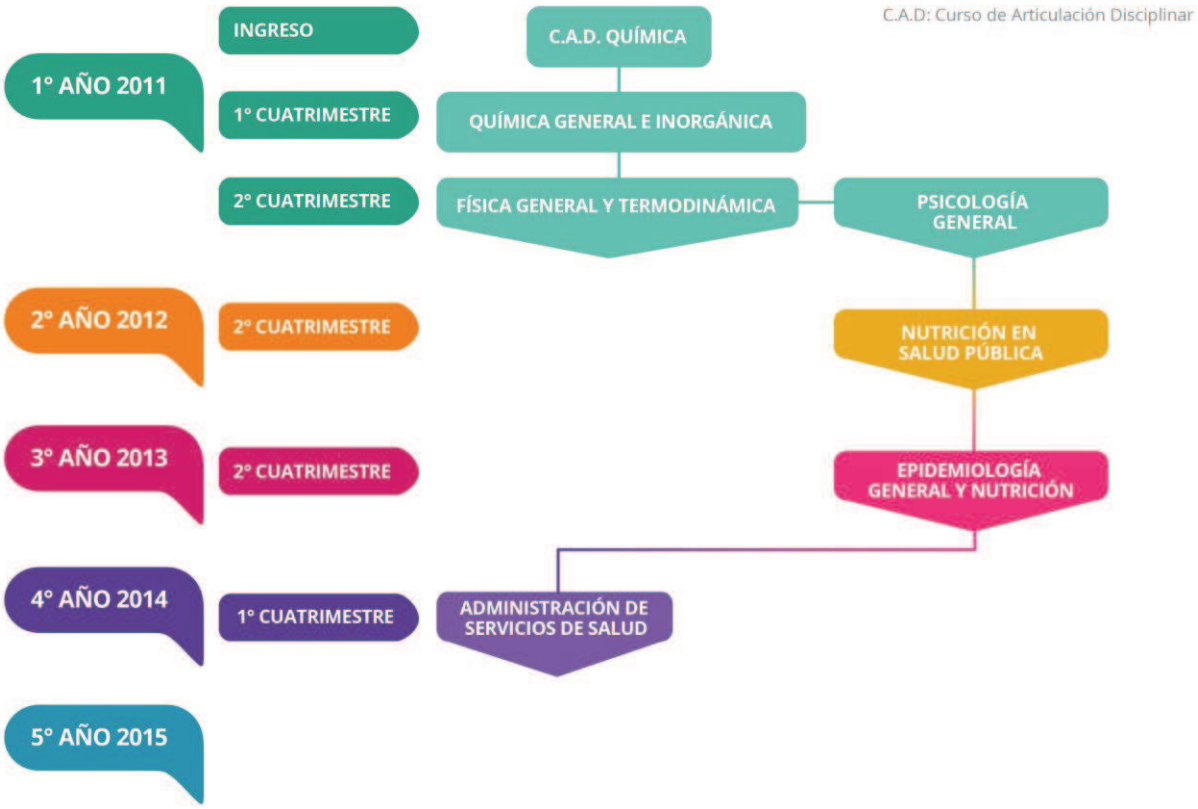
De acuerdo con Trevignani (2018), la autora señala que 'la articulación entre la escuela secundaria y el nivel superior ha sido motivo de debates, discusiones, investigaciones, encuentros y desencuentros, propuestas de trabajo, iniciativas institucionales, políticas educativas de distinta escala" (p. 49). Se deberían sostener y fortalecer las diferentes instancias y estrategias de articulación entre estos niveles, necesarias para una efectiva y sostenida inclusión en el ámbito universitario. De esta manera se habilitarían posibilidades de continuidad en trayectorias individuales y grupales. Se evitarían entonces

deserciones tempranas, en muchos casos fundadas en dificultades en la adaptación a la vida universitaria o a falta de claridad respecto de las elecciones realizadas.

Para mayor nivel de detalle de las posibles trayectorias de los estudiantes de LN cohorte 2011, en el Anexo 8 se encuentra la tabla que describe los trayectos de estos 20 estudiantes desde el año 2013 al año 2015 inclusive, a lo largo de las asignaturas establecidas en el plan de estudios de la carrera. Cabe aclarar que para la construcción de esta tabla y de las trayectorias posibles se realizó el análisis detallado de cada una de las historias académicas de estos estudiantes.

En la figura 3, se ilustra la segunda trayectoria posible, considerando el avance de la carrera hasta el primer cuatrimestre de cuarto año inclusive.

Figura 3
Trayectoria académica posible dos (2), elegida por los estudiantes de LN- FBCB, cohorte 2011



En la trayectoria posible 2, se considera el trayecto longitudinal desde el CAD hasta el primer cuatrimestre de cuarto año. Se realiza un análisis transversal longitudinal, ya que se observa un corte en las trayectorias de cuatro estudiantes de LN que forman parte de

la muestra de la cohorte 2011. En el año 2014 se produce un rezago en las trayectorias de estos estudiantes ya que no cursaron la asignatura Administración de Servicios de Salud correspondiente al primer cuatrimestre de cuarto año de la carrera (bloque 4.1). Para estos cuatro estudiantes el rezago podría deberse a que tuvieron que rendir en repetidas oportunidades la asignatura Química Biológica; correspondiente al segundo cuatrimestre de segundo año de la carrera (bloque 2.2).

Cabe aquí retomar que dentro de las normas comunes del plan de estudios de la carrera de LN de la FBCB, se establece que: "para rendir las asignaturas los alumnos deberán tener aprobadas todas las asignaturas correlativas".

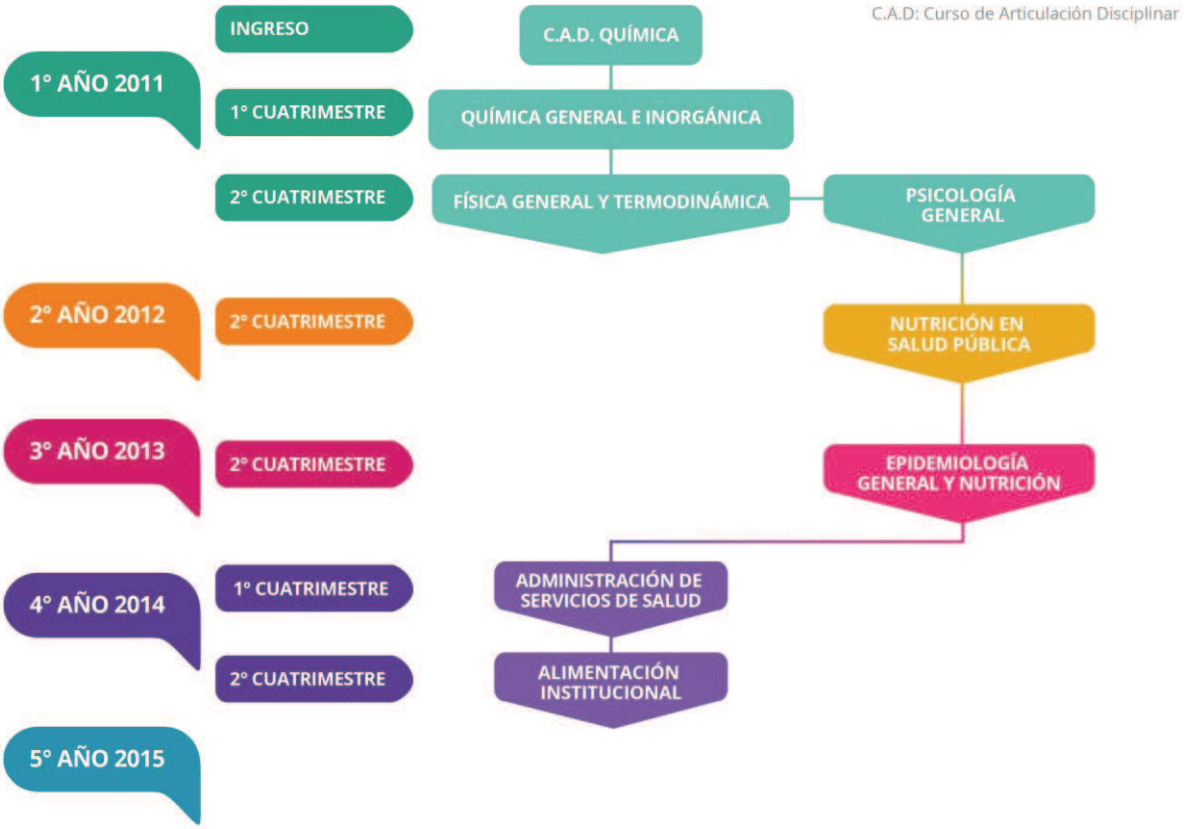
Si se piensa en las características que adquiere un curriculum flexible, que se integra a un clima y contexto institucional, se debe considerar -entre otros aspectos- la incorporación de orientaciones en el plan de estudios, el valor pedagógico del sistema de correlatividades y sus implicancias en las trayectorias académicas (Doulián & García Presas, 2023).

El sistema de correlatividades debería permitir que el estudiantado tome decisiones curriculares que redunden en trayectorias diversas, orientadas, y de calidad.

Podría formularse el siguiente interrogante, ¿será adecuado el sistema de correlatividades de LN, con sus implicancias en las trayectorias académicas de los estudiantes?

Continuando con la secuencia, se ilustra la tercera trayectoria posible, considerando el avance de la carrera hasta el segundo cuatrimestre de cuarto año inclusive.

Figura 4
Trayectoria académica posible tres (3), elegida por los estudiantes de LN- FBCB, cohorte 2011



En la trayectoria posible 3, se considera el trayecto longitudinal desde el CAD hasta el segundo cuatrimestre de cuarto año. Se realiza otro análisis transversal longitudinal, ya que se observa un corte en las trayectorias de nueve (9) estudiantes de LN que forman parte de la muestra de la cohorte 2011. En el año 2014 se produce un rezago en las trayectorias de estas estudiantes ya que no cursaron la asignatura Alimentación Institucional correspondiente al segundo cuatrimestre de cuarto año de la carrera (bloque 4.2). Para estas 9 estudiantes el rezago podría deberse a que en ese año se encontraban cursando recién las asignaturas del tercer año (Fisiopatología Humana y Nutrición en Situaciones Fisiológicas) que son correlativas indirectas de esta asignatura.

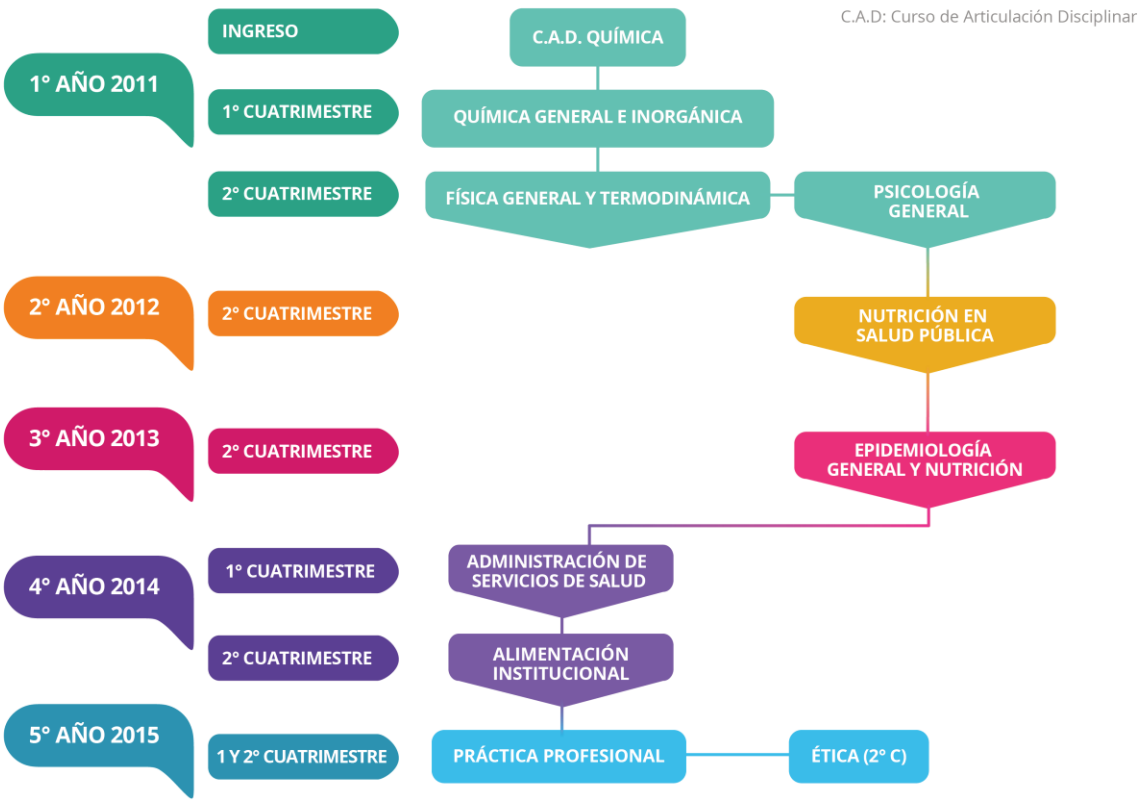
Además, en esta trayectoria posible, surge una *singularidad* en este análisis transversal longitudinal, ya que se observa un corte en el trayecto de una de las estudiantes de LN que forma parte de la muestra de la cohorte 2011, quien cursa y regulariza en el año 2014 la asignatura Alimentación Institucional, pero en el año 2015 se produce un rezago

en su trayectoria académica ya que no se inscribe a ninguna de las asignaturas correspondientes al quinto año de la carrera.

En relación con la singularidad mencionada, Barron (2010, como se citó en Díaz Barriga F., 2020), reemplaza el término trayectorias académicas por Trayectoria Personal de Aprendizaje (TPA). El autor sostiene que la TPA permite identificar las rutas de aprendizaje por las que pasa una persona que manifiesta un interés amplio y sostenido por actividades que involucran el aprendizaje de alguna capacidad o temática en particular, que tiene la meta de arribar a un conocimiento más o menos profundo de la misma, en el marco de la participación en comunidades de práctica dentro y fuera de la educación formal.

A continuación, se esquematiza la trayectoria posible 4.

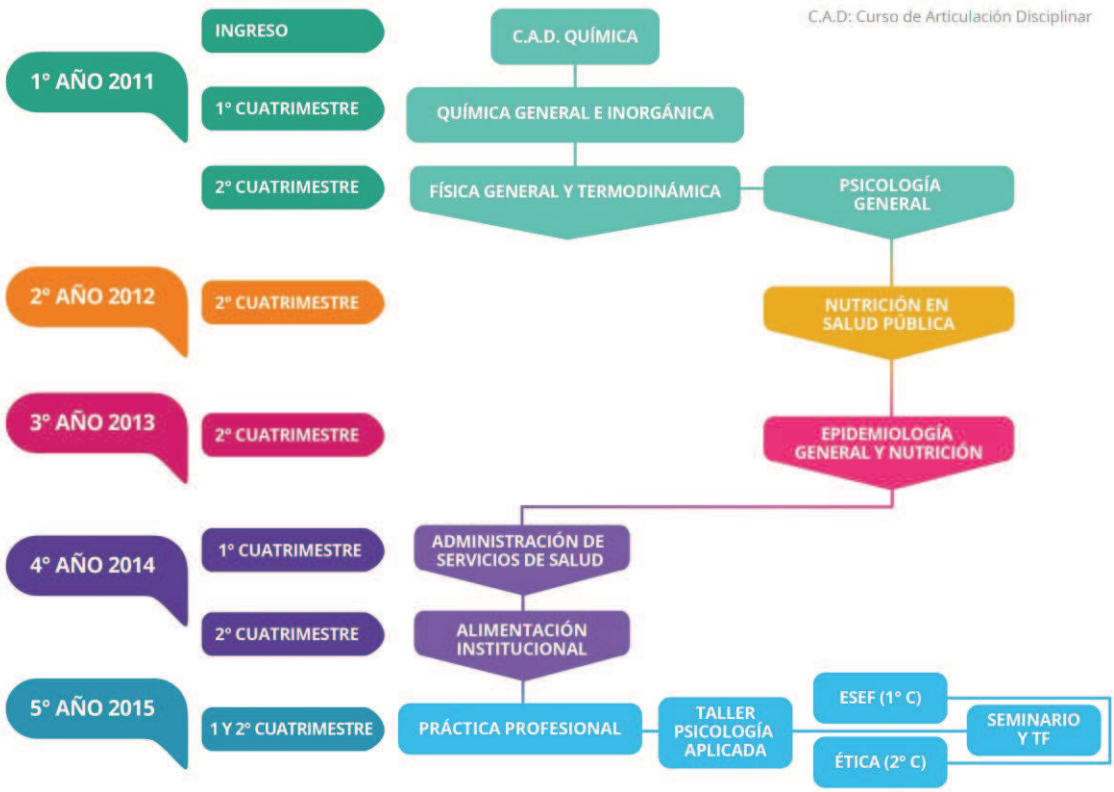
Figura 5
Trayectoria académica posible cuatro (4), elegida por los estudiantes de LN- FBCB, cohorte 2011



En la trayectoria posible 4, se considera el trayecto longitudinal desde el CAD hasta el quinto año de la carrera. Se realiza otro análisis transversal longitudinal, ya que se observa un corte en el trayecto de otra de las estudiantes de LN que es parte de la muestra de la cohorte 2011, quien decide cursar en el año 2015 únicamente dos (2) asignaturas de las cinco (5) del quinto año de la carrera, una anual que es la Práctica Profesional y otra cuatrimestral del segundo cuatrimestre que es Ética; regularizando ambas ese año.

Retomando a Frida Díaz Barriga (2020), la autora considera la noción de trayectoria como un instrumento analítico enfocado a entender las actividades de aprendizaje en el tiempo-espacio, así como la conformación de la identidad del aprendiz como una capacidad para interpretar y utilizar los recursos del entorno a través de formas de acción concretas. Cabe la posibilidad de que la estudiante *singular* haya optado por un abordaje estratégico, mediante el cual decide su trayectoria en relación con el tránsito a su formación profesional, ajustándose a un proyecto de formación basado en sus intereses, o ámbitos donde -de manera más inmediata- podría ejercer la profesión futura.

Figura 6
Trayectoria académica posible cinco (5), elegida por los estudiantes de LN- FBCB, cohorte 2011



La trayectoria posible 5, considera el trayecto longitudinal desde el CAD hasta el quinto año de la carrera completo. En ésta se realizó el análisis completo de manera longitudinal y longitudinal transversal de las trayectorias académicas de las cinco (5) estudiantes de LN de la cohorte 2011, que cursaron y regularizaron todas las asignaturas del quinto año en el año 2015, según lo establecido en el plan de estudios de la carrera.

Considerando las cinco (5) posibles trayectorias de los estudiantes de LN de la FBCB de la cohorte 2011 descriptas, se hace necesario poder diferenciar entre las trayectorias académicas teóricas y las reales. Al decir de Terigi (2007), las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que respetan los tiempos estipulados en los planes de estudio. Por su parte, las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que efectivamente transitan los estudiantes.

De estas 5 posibles trayectorias descriptas, podría mencionarse que sólo la última trayectoria elegida por esas 5 estudiantes de LN sería la que se acercaría a la trayectoria teórica y respetaría los tiempos estipulados en el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL, al menos en lo que refiere a los años establecidos para el cursado de la misma. Las otras posibles trayectorias descriptas y transitadas por el resto de los estudiantes de LN representan trayectorias reales, ya que estos estudiantes transitan su carrera universitaria de modos heterogéneos y variables.

La misma autora menciona que una trayectoria teórica está marcada por la estructura de ciclos, niveles y por la gradualidad en años (Terigi, 2007). Para nuestros estudiantes de LN, esta trayectoria teórica está marcada por dos ciclos, ciclo inicial y ciclo superior; y por la gradualidad en 5 años de cursado de la carrera. El ciclo inicial se desarrolla en cuatro cuatrimestres -2 años de cursado, para la trayectoria teórica- que para las posibles trayectorias descriptas previamente debería considerarse hasta la asignatura Nutrición en Salud Pública (que corresponde al bloque 2.2). El ciclo superior contempla 6 cuatrimestres -3 años de cursado, para la trayectoria teórica- que para las trayectorias consideradas sería desde la asignatura Epidemiología General y Nutrición (bloque 3.2) en adelante.

Sin embargo, las trayectorias reales de los estudiantes son diferentes de las trayectorias teóricas. En las trayectorias descriptas fue posible identificar el "cursado tardío" lo que sería por fuera de lo estipulado en el plan de estudios de la carrera, tener que recursar asignaturas, interrupciones temporales o prolongadas, reinscripciones; habría que profundizar en el análisis para detectar si hubo interrupciones permanentes, pasaje a otras modalidades del sistema educativo (como por ejemplo carreras con modalidad a distancia) o incluso cambios de carreras.

En esta misma dirección, Legarralde et al. (2017) mencionan que las trayectorias estudiantiles en la universidad reúnen un conjunto de situaciones diferentes. Al no tratarse de un nivel educativo obligatorio, las decisiones individuales que marcan las trayectorias académicas de nuestros estudiantes no están sujetas a una norma legal. Es decir, que el carácter normativo de las trayectorias esperadas o teóricas es más laxo que en el caso de los niveles primario o secundario. Existen ciertas representaciones acerca de distintos hitos del recorrido de los estudiantes por las carreras universitarias, que son reforzadas por algunas restricciones formales; existe una idea bastante instalada acerca de que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a carreras universitarias son recientes egresados del secundario; los planes de estudio definen una duración estimada de las carreras, a veces confirmada por la estructura de correlatividades de las asignaturas y por el régimen de enseñanza y promoción. Finalmente, existe una expectativa sobre el egreso que se relaciona tanto con la duración estimada de la carrera como con una vinculación con el campo profesional específico.

Dentro de este marco en la presente investigación se profundizará en los siguientes objetivos, en el análisis de las trayectorias de las estudiantes de LN FBCB-UNL de la cohorte 2011 considerando su tránsito hasta el egreso de la carrera universitaria.

5.2.1 Trayectorias académicas. La dimensión institucional de la carrera de Licenciatura en Nutrición, en la FBCB-UNL.

En la identificación de las trayectorias académicas, subyace la dinámica propia de la institución universidad, la que define los lineamientos que regulan las actividades académicas y que se concretan en determinados planes y programas. A su vez, éstos se desarrollan mediante un conjunto de estrategias y procedimientos que se les presentan a los estudiantes como un desafío al cual deben responder. Esta respuesta de los estudiantes constituye la trayectoria académica, que emerge como variable dependiente de circunstancias institucionales concretas. La intersección entre las estrategias estudiantiles e institucionales genera un campo de acuerdos, de fuerzas, de negociación en el cual las trayectorias académicas asumen otros sentidos y significados (Pacífico et al., 2019).

Este escenario de negociación se comprende mejor al analizar el devenir histórico de la unidad académica, donde la convivencia de diversas culturas disciplinares ha moldeado la identidad de la carrera de Licenciatura en Nutrición.

Para las posibles trayectorias de los estudiantes de LN de la cohorte 2011, los lineamientos que regulan las actividades académicas estarían dados por el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición aprobado en el año 2004 y que sigue actualmente en vigencia – 20 años después inclusive -, en el cual se establece el sistema de correlatividades; por el Régimen Único de Enseñanza (RUE) de la unidad académica aprobado en el año 2011 y que también continúa en vigencia, los programas o planificaciones de las diferentes asignaturas consideradas en las trayectorias descriptas; entre otros procedimientos y estrategias a los cuales los estudiantes de LN tuvieron que responder en su transitar por la carrera en ese contexto y tiempo determinado.

Coincidiendo con Edelstein (2021), si se plantearan diseños flexibles y abiertos, se posibilitaría admitir diferentes recorridos no marcados por correlatividades –innecesarias en muchos casos– pues no habilitan nexos cognitivos reales y como contrapartida se constituyen en obstáculos para el avance en la carrera.

Por otro lado, las trayectorias de los estudiantes y las problemáticas que conllevan pueden entenderse en el contexto en el que ocurren, en este caso en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB). A continuación, se da breve cuenta del devenir histórico, la diversidad de carreras y perfiles que conviven y determinan una cultura institucional propia.

En el año 1972 se crea la Escuela Universitaria de Bioquímica, dependiente del rectorado de la Universidad Nacional del Litoral, y ese mismo año el órgano máximo de gobierno, el Honorable Consejo Superior, encomienda al rectorado que se realicen los trámites pertinentes para concretar la creación de una Facultad de Bioquímica. Es así que el 10 de abril de 1973 se crea la FBCB sobre la base de la Escuela Universitaria de Bioquímica y del Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ).

En 1990 se dispuso que la Escuela Superior de Sanidad "Dr. Ramón Carrillo" (ESS) dependa de la FBCB. Esta Escuela tiene sus orígenes en la primera Escuela de Sanidad del país, creada en 1946 y contaba con una larga tradición en el dictado de carreras de pregrado y cursos de posgrado orientados a la salud. Con esta incorporación comenzó un proceso de cambio en la oferta académica; ya que se incorporan las carreras de grado como las licenciaturas en Terapia Ocupacional, Administración de Salud, Saneamiento Ambiental, e Higiene y Seguridad en el Trabajo. La integración de la ESS posibilitó que la Facultad pudiera volcar a la Escuela la experiencia de la formación de grado, y la Escuela le brindó a la Facultad un cúmulo de conocimientos en cuanto a salud pública y áreas

sociales, que la FBCB no tenía. Esto imprimió una nueva identidad a las carreras ofrecidas por la facultad, que ahora cuentan con una visión global de la salud.

En 1997 se aprueba el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Biotecnología y posteriormente, recién en 2004 el de la Licenciatura en Nutrición (Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas [FBCB], 2024).

Es así, que los estudiantes de LN comparten sus trayectorias académicas, durante el cursado de algunas asignaturas obligatorias del plan de estudios, con estudiantes que cursan las carreras de Bioquímica y/o Licenciatura en Biotecnología. Muchas de las asignaturas del ciclo inicial, son compartidas por estas tres carreras; y sobre todo las clases teóricas son las mismas para todo el conjunto de estudiantes.

Como se menciona anteriormente, la unidad académica surge a partir de la carrera de Bioquímica – actualmente cumpliendo los 52 años – es así que muchos de los docentes de la carrera de Licenciatura en Nutrición, son de ese campo disciplinar e inclusive también existen muchos docentes que son licenciados en Biotecnología. Es recién en el año 2008, que se incorporan a la FBCB, docentes licenciadas en Nutrición en su mayoría graduadas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

En un estudio reciente donde se entrevistó a docentes responsables de espacios virtuales, de las tres carreras de grado presenciales (bioquímica, licenciatura en biotecnología y licenciatura nutrición); se analizaron los planes de estudios vigentes de estas tres carreras y de las 107 asignaturas obligatorias en 51 de estas es el mismo docente responsable a cargo del espacio. De estos docentes, se entrevistaron a 40 y es así como surge el perfil de los docentes de la FBCB; se observó que la mayoría eran mujeres y más de la mitad se encontraba en el rango de 46 a 65 años. Respecto al cargo en docencia, aproximadamente la mitad de los docentes responsables poseía un cargo de profesor adjunto y la mayoría carácter ordinario (cargo obtenido por concurso). Sin embargo, muchos de ellos tenían dedicación simple (10 horas reloj). En antigüedad docente, la mayoría contaba con más de 11 años. La mayor parte de los entrevistados posee formación de posgrado, aunque sólo 5 docentes poseen posgrados relacionados a la docencia universitaria (Negro et al., 2020).

Actualmente – agosto 2025- y habiendo consultado a la coordinadora académica de la carrera de LN de la FBCB, de las 36 asignaturas obligatorias del plan de estudios sólo en 7 de ellas hay Licenciadas en Nutrición como docente a cargo de las mismas; y en 3 de estas son Licenciadas en Nutrición graduadas de la FBCB.

Considerando nuevamente las posibles trayectorias académicas analizadas, cabe mencionar que los estudiantes de LN también tuvieron docentes con perfil licenciados en Terapia Ocupacional, en la asignatura Piscología General perteneciente al primer año de la carrera, y licenciados en Administración de la Salud en la asignatura Administración de Servicios de Salud del cuarto año; además de los perfiles ya mencionados; mostrando así la cantidad de perfiles que conviven en el trayecto de un estudiante por la institución.

Esta heterogeneidad de perfiles docentes y la preeminencia de lógicas de otras disciplinas configuran un ecosistema institucional particular. Para el estudiante de Licenciatura en Nutrición, transitar este 'campo de fuerzas' implica no sólo aprobar asignaturas, sino construir una identidad profesional propia en un entorno donde sus referentes disciplinares directos son, todavía, una minoría en términos de gestión de cátedra.

5.2.2 Trayectoria como estudiante. Estrategia/s que les permitieron permanecer en la carrera y graduarse

En lo mencionado hasta aquí, se describieron las posibles trayectorias académicas elegidas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la FBCB, considerando la cohorte 2011. En la segunda etapa de análisis de la presente investigación, se recabaron las voces y percepciones de las estudiantes que transitaron las trayectorias posibles 4 y 5, a partir de entrevistas semiestructuradas que se realizaron durante el año 2022. De las respuestas de las seis graduadas LN FBCB-UNL, dentro del tópico – trayectoria como estudiante –, surgen varias estrategias clave que les permitieron permanecer en la carrera y graduarse. Se pueden agrupar en las siguientes dimensiones principales:

- Estrategias personales y hábitos de estudio
- Apoyo del entorno y recursos
- Características de la carrera LN - FBCB

Considerando la dimensión estrategias personales y hábitos de estudio, surgen a su vez las categorías:

- Constancia y perseverancia: varias de las graduadas LN FBCB (entrevistas 1, 4, 6) mencionan ser constantes, no dejar las cosas para último momento, y la perseverancia como factores cruciales. La graduada 1 destaca llevar el ritmo de la cursada, mientras que la 6 se enfoca en la organización.

- Organización y gestión del tiempo: la entrevistada 6 resalta ser "muy organizada" y la graduada 1 menciona la importancia de asistir a clases y tomar apuntes para mantener el ritmo, lo que implica una buena gestión del tiempo para el estudio.
- Interés y vocación: la graduada 5 subraya que el gusto por la carrera fue un motor fundamental para mantenerse al día. Su interés personal, incluso desde una experiencia de salud propia, la impulsó a seguir adelante.
- Habilidades cognitivas: la graduada 2 menciona tener "facilidad para concentrarse, estudiar, leer", lo que contribuyó a su éxito académico.
- Motivación Intrínseca/Extrínseca: la graduada 3 menciona que le fue "bastante bien" y eso la motivaba, además de tener el deseo de regresar a su pueblo como un impulso para graduarse rápido.

Respecto del apoyo del entorno y recursos, surgen las siguientes categorías:

- Apoyo familiar y económico: las graduadas 2 y 3 enfatizan fuertemente el apoyo familiar (padres) como un pilar fundamental. Esto incluye no tener que trabajar, tener facilidades de transporte, y la posibilidad económica para cubrir gastos de estudio e incluso oportunidades como un intercambio.
- Grupos de estudio y amigos: la graduada 2 resalta la importancia de un grupo de facultad para estudiar y hacer trabajos. La graduada 3 también menciona su círculo de amistades durante la carrera, y la graduada 2 destaca tener amigos en la misma etapa de vida.
- Disponibilidad de material y organización del cursado: la graduada 1 valora el material disponible y el tiempo para estudiar que les quedaba en los primeros años, cuando el cursado no era tan "pesado", lo que refleja un entorno académico que facilitaba el estudio.

Respecto de la última dimensión, características de la carrera LN–FBCB, si bien son singularidades de dos de las entrevistadas, surgen las categorías:

- Correlatividades: la graduada 6 menciona que el sistema de correlatividades de la carrera "ayudaba a llevarla al día", lo que puede generar una presión positiva para mantener un ritmo constante de estudio.
- Nivel de exigencia y familiaridad previa: la graduada 5 sintió el primer año como una continuidad de su secundaria técnica exigente, lo que facilitó su inicio. A pesar de las dificultades en tercer año, su gusto por la materia principal de nutrición la mantuvo motivada.

En síntesis, las graduadas LN- FBCB entrevistadas, destacaron una combinación de cualidades personales (constancia, organización, motivación), un sólido sistema de apoyo (familiar, económico, social) y aspectos estructurales de la carrera (correlatividades, flexibilidad del cursado) como las estrategias clave para su éxito académico.

El análisis realizado de las estrategias que permitieron a las graduadas de la Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL permanecer y finalizar su carrera revela una combinación de factores personales, de apoyo y académicos. De forma notable, estas estrategias no operan de forma aislada, sino que se ven profundamente potenciadas por una motivación intrínseca que se encuentra en estrecha relación con la perspectiva de Medina Marín (2024),

> Las experiencias pueden actuar como impulsadores fuertes que movilizan al sujeto hacia la adquisición de conocimientos y habilidades para su propio placer. Cuando el sujeto experimenta el deseo intrínseco de aprender, la formación se convierte en un proceso dinámico y motivador. La intencionalidad en la búsqueda de conocimiento –guiada por las experiencias, emociones y el deseo personal- no solo agrega profundidad al proceso formativo, sino que también proporciona al sujeto un sentido de propósito y significado en su camino de desarrollo (p.126).

Por lo antes dicho, la conexión entre las voces de las graduadas LN FBCB-UNL y lo mencionado por la autora, permite trascender la simple enumeración de estrategias. Refleja que la eficacia de estas estrategias reside en su capacidad para catalizar y sostener la motivación intrínseca. Aspectos como el apoyo familiar o la estructura de la carrera son pilares fundamentales, pero es la intencionalidad guiada por el deseo personal lo que da vida a las estrategias y convierte el esfuerzo constante en un camino con propósito.

Retomando aquí nuevamente a Vain (2022), quien considera a "las trayectorias estudiantiles como trayectos procesuales, relacionales y contextualizados que se construyen a un nivel singular, social, histórico y político" (p. 56). El autor advierte sobre el riesgo de reducir el éxito académico a meros indicadores cuantitativos, y propone, en cambio, una aproximación cualitativa que permita visibilizar a los "verdaderos sujetos de la formación universitaria". Los hallazgos de la presente investigación, basados en las entrevistas a las graduadas LN, representan esta aproximación cualitativa.
Las voces de las graduadas ilustran de forma concreta cada una de las dimensiones que menciona el autor:

Dimensión singular y social: las estudiantes no transitaron su camino en solitario. La constancia, organización y motivación intrínseca (dimensión singular) se entrelazaron con el apoyo familiar, económico y los grupos de estudio (dimensión social). Se configura la trayectoria como un proceso relacional; ya que el éxito no es solo un logro individual, sino el resultado de una red de apoyo que facilita y valida el recorrido académico.

Dimensión histórica y política: las estrategias de las graduadas se vieron directamente influenciadas por el entorno institucional. La mención de que el sistema de correlatividades "ayudaba a llevarla al día" y la disponibilidad de material son ejemplos claros de cómo la estructura y las políticas de la carrera (dimensión política) inciden en las vivencias individuales. Estos elementos institucionales actúan como factores que pueden moldear las trayectorias y evidenciar la responsabilidad de la universidad en la construcción de un espacio de "hospitalidad" o, por el contrario, de exclusión.

Es decir, que no es la mera descripción de qué estrategias funcionaron para permanecer y graduarse en la carrera de LN FBCB-UNL, sino que estas estrategias son el resultado de un proceso complejo. Se revela cómo la singularidad de la experiencia de cada estudiante se construye y es influenciada por su entorno social y las políticas institucionales. Esto valida la premisa de Vain de que es necesario escuchar a los estudiantes para comprender realmente los factores que subyacen a su éxito o fracaso académico.

5.3 Posibles trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011 de Licenciatura en Nutrición luego de su egreso, y hasta su inserción laboral

Continuando con el análisis se aborda el segundo objetivo específico planteado en la presente investigación: *Analizar posibles trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011 de Licenciatura en Nutrición luego de su egreso de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, y hasta su inserción laboral.*

Antes de iniciar el desarrollo de este objetivo, resulta pertinente realizar una caracterización de la muestra que forma parte de este análisis. La misma quedó conformada por seis estudiantes de la cohorte 2011 de la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL. Estas fueron todas las estudiantes que se encontraban cursando quinto año de carrera en el año 2015 y que, hasta ese momento, sus trayectorias académicas se desarrollaron en el tiempo establecido en el plan de estudios. De esta muestra, las seis estudiantes son mujeres. Respecto de la situación laboral, ninguna de ellas trabajó mientras fue estudiante. Al

momento de culminar el cursado de la carrera, tenían entre 22 y 24 años de edad, sólo una estudiante es de la ciudad de Santa Fe.

El análisis del presente objetivo de investigación se centra en la inserción laboral de las egresadas de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL, analizando el tiempo hasta el primer empleo, la relación de este con la formación recibida, las dificultades en la búsqueda, la percepción sobre la profesión y la capacitación de posgrado. Entre los resultados que se presentan a continuación, se destacan la heterogeneidad de experiencias y las percepciones de las egresadas.

De las trayectorias académicas de los estudiantes de LN cohorte 2011 descriptas en el primer objetivo de la presente investigación, se continuó con el análisis de estas seis estudiantes luego de su egreso de la FBCB, quienes fueron las únicas que lograron culminar el cursado de la carrera en el tiempo establecido curricularmente. Lo mencionado indica que las 6 estudiantes constituyen para el presente objetivo la población de estudio.

El egreso en la universidad**,** refiere a la culminación formal del plan de estudios de la carrera universitaria por parte del estudiante. Implica la aprobación de todas las asignaturas, seminarios, prácticas profesionales y cualquier otro requisito académico establecido en el currículo. Además, certifica que el estudiante ha adquirido los conocimientos, competencias y habilidades definidas en el perfil de egreso de la carrera. Desde una perspectiva curricular, marca la finalización de la etapa de formación académica formal.

De estas seis estudiantes, cinco de ellas finalizaron el cursado de la Licenciatura en Nutrición en diciembre de 2015 y una estudiante – que fue la que desdobló el quinto año- culminó el cursado de tres asignaturas en el 2016. Igualmente, todas ellas rindieron alguna de las asignaturas obligatorias del plan de estudios durante el 2016, y egresaron durante el 2017, entre marzo y septiembre de ese año. El último requisito académico del plan de estudios de LN FBCB-UNL, es la asignatura Seminario y Trabajo Final, que es una asignatura anual del quinto año de la carrera donde los estudiantes comienzan a desarrollar su tesina; para la carrera tiene un reglamento particular y se denomina Trabajo Final de Licenciatura en Nutrición (TFLN).

Según este reglamento, Res. CD FBCB N° 420/2024, en su artículo 2 menciona:

> El Trabajo Final de Licenciatura en Nutrición (T.F.L.N.) deberá ajustarse a la modalidad de Trabajo de Investigación. La temática deberá responder al perfil y objetivos de la carrera y tener relación directa con las distintas áreas de nutrición tomando en cuenta que la formación del Licenciado en Nutrición se caracteriza por la integración de diferentes saberes disciplinares y prácticas que requieren perspectivas críticas sobre el alcance y objetivos de la tarea de investigación. La realización del T.F.L.N. y su aprobación es el último requisito para la obtención del grado de Licenciado/a en Nutrición (p.1).

Además, el mismo reglamento menciona en otro artículo, que:

> El T.F.L.N. podrá realizarse en forma individual o grupal, siendo tres (3) la cantidad máxima de estudiantes admitida. En caso de ser grupal, la cantidad de estudiantes que integren el grupo deberá fundamentarse correctamente en la propuesta del Plan de Trabajo (p.3).

De estas seis estudiantes, sólo una de ellas realizó el trabajo de forma individual – que es la estudiante que culminó el cursado en 2016- , las otras cinco lo hicieron de manera grupal, optando hacerlo con una par. Además, dos de estos pares son parte de la población en estudio, y el otro TFLN grupal es con una estudiante que no es parte de la misma. A modo de resumen, se exponen los datos de sus TFLN en la Tabla 1. Estos datos surgen de un análisis más detallado de los TFLN de los 20 estudiantes de LN FBCB-UNL de la cohorte 2011, que se encuentra en el Anexo 9.

Tabla 1
Trabajos Finales de Licenciatura en Nutrición (TFLN), duración real de la carrera, según población en estudio LN cohorte 2011

Egresada/s	TFLN	Duración real
E17 y E20	Calidad microbiológica de ensaladas listas para consumo comercializadas en una cantina universitaria de la ciudad de Santa Fe en 2016 – Defensa: 8/3/2017	6 años
E1 y E5	Percepción de la adherencia al tratamiento a los 3 y 6 meses, en pacientes del consultorio de obesidad mórbida del Hospital Cullen, año 2016 – Defensa: 16/6/2017	6 años y 3 meses
E4	Propiedad de adsorción de agua y evaluación sensorial de baños de repostería tradicionales y reducidos en grasa- Defensa: 9/8/2017	6 años y 5 meses
E14 y otra estudiante que no es de la muestra	Consumo alimentario y uso de ayudas ergogénicas en adultos deportistas del plantel superior en tres deportes de la ciudad de Santa Fe – Defensa:1/9/2017	6 años y 6 meses

Nota: E: estudiante

En marzo de 2022, se contactó a estas seis estudiantes – actualmente graduadas- durante abril y mayo de ese mismo año, realizándose las entrevistas de manera individual a través de la plataforma zoom. De la desgrabación y análisis de estas entrevistas, surgen los siguientes tópicos, dimensiones, categorías e indicadores.

Dentro del tópico – Inserción laboral y trayectoria luego del egreso – surgen las siguientes dimensiones:

- Característica del proceso de inserción
- Tipo y característica de la inserción laboral
- Posgrado y capacitación

A su vez, se describen para cada una de ellas, categorías e indicadores en la Tabla 2.

Tabla 2
Dimensiones, categorías e indicadores, de egresadas LN cohorte 2011, según entrevistas

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Característica del proceso de inserción	Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer trabajo desde que egresó	Menos de 3 meses Hasta 6 meses Hasta 1 año Más de un año
	Primer trabajo al egresar	Relacionado al título profesional No relacionado al título profesional
	Relación del primer trabajo con el título profesional	Muy relacionado Medianamente relacionado Poco relacionado Nada relacionado
	Relación del primer trabajo con la temática de su TFLN	Muy relacionado Medianamente relacionado Poco relacionado Nada relacionado
	Presencia de dificultades para la búsqueda de trabajo	Si No
	Percepción de la justificación de las dificultades para la búsqueda de trabajo	Falta de información sobre perfil del egresado Falta de contactos Falta de experiencia. Escasez de puestos Competencias con compañeros
	Percepción de lo fundamental para la	Experiencia laboral anterior Título

	obtención de trabajo en el campo de su profesión	Promedio de notas Saberes profesionales específicos Estudios de posgrado o actualización No sabe
Tipo y característica de la inserción laboral	Trabajo actual	Relación con la PP Relación con la docencia
	Antigüedad	En meses o en años
	Satisfacción	Muy insatisfecha Insatisfecha Medianamente satisfecha Satisfecha Muy satisfecha
	Particularidades de este trabajo	Satisfacción Interdisciplina Relacionado a sus emociones
	Relación del trabajo con el título profesional	Muy relacionado Medianamente relacionado Poco relacionado Nada relacionado
	Porcentaje de los conocimientos adquiridos en la carrera y utilizados en el trabajo	Menor al 50 % Igual o mayor al 50%
Posgrado y capacitación	Formación de posgrado	Si No
	Tipo de formación de posgrado	Cursos de posgrado Especialización Maestría Doctorado Posdoctorado Otro

Respecto de la dimensión - Característica del proceso de inserción – considerando el tiempo transcurrido hasta encontrar el primer trabajo desde que egresó; las respuestas de las entrevistadas están repartidas entre 1 año y más de un año. Mencionan que el primer trabajo al egresar fueron trabajos eventuales o en negro, y el resto pudo comenzar a trabajar en consultorio nutricional.

Lo anterior coincide con lo expresado por Zandomeni (2004), cuando un individuo atraviesa el proceso de insertarse al mercado laboral es común que se produzca la alternancia entre períodos de empleos precarios y/o temporales, con períodos de estudio o incluso desempleo y situaciones mixtas, antes de una cierta estabilidad en el empleo que no siempre se logra.

Adicionalmente a esto, una de las problemáticas para la disciplina es que el aumento sostenido en la formación de licenciados en nutrición, no va necesariamente acompañado del alza en oportunidades laborales (Camacho, 2023). Según Castillo (2024, como se citó en Camacho et al., 2023), en el año 2005 del total de egresados de Licenciatura en Nutrición un 76% ejercían la profesión, bajando en un 20% para el 2020.

Considerando las categorías - relación del primer trabajo con el título profesional, y con la temática de su TFLN – las que tuvieron trabajos eventuales mencionan que no hay relación con el título profesional y las que comenzaron con consultorio que está muy relacionado. Sin embargo, llama la atención que sólo una egresada mencionó que su primer trabajo estuvo muy relacionado a la temática de su TFLN, y el resto de ellas dijo poco o nada relacionado.
En palabras de las egresadas:

> "Más de un año, 1 año y medio, hasta que pude aplicar todos mis conocimientos. Antes trabajé de otras cosas. El primer trabajo al recibirme fue de moza y en un hotel también" (Entrevistada 3, comunicación personal, 12 de abril, 2025).

> "Mis primeros trabajos fueron eventuales: moza, en una panadería, en una librería. Todos trabajos en negro hasta que me llegó el título. Justo cuando me llegó, recibí esta oferta de beca y me quedé con esto" (Entrevistada 2, comunicación personal, 12 de abril, 2025).

La mayoría de las egresadas mencionaron que su primer trabajo estuvo poco o nada relacionado a la temática de su TFLN. Esto coincide con lo relatado en otra investigación donde se encuestó a graduados de LN de la FBCB, que egresaron entre los años 2010 y 2013, y si bien la mayoría valoraron su TFLN como positivo, varios de ellos valoraron la experiencia como negativa -regular, mala, muy mala - (Paulini & Dezar, 2016).
En otro trabajo de Paulini y Dezar (2016), al mismo grupo de graduados de LN, se les consultó sobre el tiempo que trascurrió hasta encontrar su primer trabajo luego de que obtuvieron la matricula profesional, la mayoría respondió que menos de tres meses y sólo un bajo porcentaje mencionó 1 año o más; no coincidiendo con lo expresado por las entrevistadas de la presente investigación. Esto podría estar relacionado al tiempo que demoraba en llegar el título y recién ahí podían solicitar la matricula en su colegio profesional para poder ejercer como Licenciadas en Nutrición.

La inserción laboral de los graduados universitarios es un proceso altamente heterogéneo, influenciado por múltiples factores académicos, laborales y personales que inciden en sus oportunidades. Esta complejidad puede analizarse y evaluarse

eficazmente a través de herramientas como los estudios de seguimiento de egresados, que se basan en encuestas a diversos agentes (Ignisci, 2012).

Respecto de las categorías, presencia de dificultades para la búsqueda de trabajo y de la percepción de la justificación de las mismas; la mayoría de las entrevistadas mencionó haber tenido dificultades para la búsqueda de trabajo y que esto pudo haber sido por la falta de contactos o experiencia, y por la escasez de puestos de trabajo.
Consultadas sobre su percepción de lo fundamental para la obtención de trabajo en el campo de su profesión, ellas mencionaron el título y la experiencia laboral anterior.
Según sus propias palabras:

> "A mi personalmente no me gustaba hacer consultorio particular, siempre he querido trabajar en sanatorios u hospitales y era imposible. Además, las nutricionistas que ocupan esos cargos hoy son personas jóvenes así que les queda mucho tiempo en el cargo. Era poco probable que uno pueda entrar con la baja experiencia que teníamos, sólo con la práctica profesional que habíamos tenido" (Entrevistada 4, comunicación personal, 3 de mayo, 2025).

> "Sí, tuve dificultades para la búsqueda de trabajo por la parte del CV, cuesta un montón y nunca hubo suerte por así decirlo. Realmente acá donde me llamaron, era un CV que había enviado hacía más de 2 años… creo que fue por la falta de contactos, creo que es en todos los ámbitos no solamente en nutrición. Pero nosotros tenemos la posibilidad de tener el consultorio propio, que la mayoría empieza por ahí. Que no es fácil porque necesitas una base obviamente" (Entrevistada 5, comunicación personal, 20 de abril, 2025).

Lo mencionado por las entrevistadas respecto que la dificultad para la búsqueda de trabajo y que esto podría deberse a la falta de contactos, estaría en consonancia con lo mencionado por el grupo de graduados de LN FBCB-UNL, de la investigación de Paulini y Dezar (2016), donde la mitad de ellos consiguieron trabajo a través de recomendaciones personales.

Bourdieu (2000) postula tres tipos de capital: económico, cultural y social. Él ve el capital como algo acumulable y transmisible generacionalmente, que confiere poder a su poseedor.

El capital social es la suma de recursos, actuales o potenciales, que provienen de una red de relaciones estables y, a menudo, institucionalizadas, basadas en el apoyo o reconocimiento mutuo (Bourdieu, 1987). Esta conceptualización enfatiza cómo la

participación en grupos sociales genera capital social, funcionando como un puente hacia otros capitales, como el económico y el cultural (Forni et al., 2004).

En esta dirección, la falta de contactos (capital social) mencionado por las egresadas de LN, es una de las dificultades que ellas señalaron como la principal para la inserción en el mercado laboral.

Individualmente, el capital social facilita el acceso a mejores posiciones sociales y laborales. Quien posee una vasta red de relaciones (verticales y horizontales) no solo tiene esa riqueza, sino también las oportunidades potenciales que esas conexiones le brindan. Así, el capital social puede tanto reproducir la desigualdad como promover la integración en ciertos grupos.

En la investigación realizada por Chandia Godoy (2021), a profesionales de universidades chilenas, la autora menciona que el período de inserción laboral una vez que egresan de la universidad, presenta características diversas entre los participantes; para algunos de ellos se trata de un período de bastante tensión y espera, en donde no hay redes de contactos que faciliten el ingreso a un empleo. Otros participantes comentan que para ellos fue muy importante la instancia de las prácticas profesionales, ya que les permitió insertarse al trabajo. Además, en relación a las características que permiten insertarse y permanecer en el trabajo, resultan relevantes la responsabilidad y compromiso con el trabajo, la capacidad de auto-gestionar el trabajo, y manejar competencias personales para relacionarse con otros.

En contraposición con lo mencionado por esta autora, cabe rescatar que ninguna de las entrevistadas de LN de la presente investigación mencionó sus prácticas profesionales como importante para tender relaciones o puentes con la inserción laboral futura.

Aquí resulta interesarte formular algunos interrogantes para seguir reflexionando ¿Cómo la práctica profesional en la carrera de Nutrición de la FBCB contribuye a la construcción de capital social y a la adquisición de experiencia relevante que facilite una inserción laboral más fluida y satisfactoria? ¿De qué manera será posible establecer vínculos importantes a nivel institucional desde estas prácticas profesionales como lugar de inserción laboral futura?

Por otro lado, considerando el desarrollo de habilidades transversales para la empleabilidad, si la falta de experiencia y la falta de contactos son dificultades mencionadas por las entrevistadas de LN, ¿qué habilidades transversales - comunicación efectiva, autogestión, resolución de problemas, emprendedorismo- podrían ser más

enfatizadas e integradas en la malla curricular o en actividades extracurriculares para mejorar la empleabilidad de los futuros egresados? ¿De qué forma se podría incentivar una mayor vinculación entre los trabajos finales de licenciatura y las necesidades o proyectos del sector profesional?

Respecto de la dimensión - Tipo y característica de la inserción laboral- considerando las categorías trabajo actual y antigüedad en el mismo. Al momento de las entrevistas (mayo de 2022), cuatro de ellas se encontraban trabajando en algo relacionado a alguna de las áreas de la práctica profesional de LN – clínica, servicio de alimentación, educación nutricional, industria e investigación -; y las otras dos eran becarias del sistema científico argentino y se encontraban realizando su doctorado en otras universidades nacionales. De ellas dos, una hacía un año que tenía la beca y la otra, cuatro años. El resto de las graduadas tenía entre tres y cuatro años de antigüedad en el trabajo. Sólo una de ellas se encontraba trabajando en la ciudad de Santa Fe, tres de ellas se volvieron a trabajar a su ciudad natal - dos en la provincia de Santa Fe (Esperanza y Villa Trinidad) y una de Corrientes (Paso de los Libres) -, las otras dos se trasladaron a las ciudades donde consiguieron las becas para hacer sus doctorados. Una también en la provincia de Santa Fe, en Rosario y la otra en Buenos Aires, en La Plata**.** Actualmente (agosto 2025) siguen residiendo y trabajando en esos lugares.

Una de ellas estaba muy satisfecha con su trabajo y el resto se encontraban satisfechas.

Además, fueron consultadas sobre si querían expresar alguna particularidad de ese trabajo, y las respuestas fueron muy diversas de acuerdo a los distintos perfiles de estas egresadas; surgiendo entre otras, las siguientes particularidades:

- Gusto por lo que hace o por ir a trabajar
- Satisfacción económica y profesional
- Trabajo en equipo interdisciplinario
- Escasa satisfacción con el consultorio por tratarse de un trabajo rutinario
- Vaivén de emociones con respecto a la profesión

Según lo manifestado por ellas mismas:

> "Yo había hecho una cientibeca en la facu, y eso me dio más posibilidad para entrar y carta de recomendación y entrar en el mundo científico; y así descubrí que había este tipo de becas. Hace 4 años que estoy (desde fin del 2018)…Estoy contenta, me gusta ir a trabajar, nunca me quejé. Soy afortunada digamos, pero podría estar mejor" (Entrevistada 2, comunicación personal, 12 de abril, 2025).

> "Hace 3 años que hago consultorio nutricional. Digamos que hoy estoy muy satisfecha, el tema que el consultorio tiene muchos altibajos, es decir, que pasa mucho que las personas acuden al consultorio en verano, lamentablemente es así, y ahora en invierno baja la cantidad de pacientes que van. Entonces ahí es un vaivén de emociones respecto de la profesión" (Entrevistada 6, comunicación personal, 20 de abril, 2025).

> "Satisfecha estoy, pero me gustaría hacer más. Me gustaría más lo que es rutina y esto es cambio totalmente, por ese lado no estaría tan satisfecha. Pero, por otro lado, me gusta lo que hago, trabajo en un equipo interdisciplinario con un médico, con una enfermera y trabajamos siempre a la par. Es parte de mi personalidad, necesitar más horarios fijos" (Entrevistada 5, comunicación personal, 26 de abril, 2025).

Las entrevistadas se encontraban trabajando en relación a su profesión, esto coincide con los hallazgos de Benito (2011), en su trabajo menciona que desde el Programa de Vinculación con el Graduado Universitario a través del seguimiento de los jóvenes que egresan de la UNLP, que el 91% de los egresados está inserto dentro del mercado laboral, mientras que el 9% no lo está. El 8% trabajan en alguna ocupación ad-honorem, donde el 87% trabaja de su profesión, y en forma independiente lo hace el 34%, mientras que el resto lo hace en relación de dependencia. El 68% trabajó durante el desarrollo de su carrera, y solo el 30% lo mantiene en la actualidad, mayoritariamente en el sector informal. Estos últimos datos no coinciden con lo expresado anteriormente por las graduadas LN, ya que ninguna de ellas trabajó mientras estudiada; pero si mencionaron que una vez egresadas sus primeros trabajos fueron en el sector informal.

En una investigación desarrollada en el ámbito de la FBCB-UNL, Paulini y Dezar (2016), quienes también encuestaron a graduados de LN– egresados entre 2010 y 2013 – la mayoría de ellos mencionan que el trabajo de más carga horaria se encuentra en relación a la profesión, dedicándose al área clínica y comunitaria. En orden decreciente los graduados mencionaron que trabajaban en el área administración de servicios de alimentación, en el área docencia universitaria e investigación, y por último en menor medida en el área políticas y programas de alimentación; sólo 7 encuestados declararon que su trabajo de mayor dedicación horaria no está relacionado con su título profesional.

Las trayectorias laborales y profesionales son caminos que se forjan a partir de factores tanto macro (como el mercado laboral y el contexto social al momento de egresar) como microsociales (como la familia de origen y la educación recibida). Para entenderlas, es crucial que los individuos hayan acumulado un tiempo significativo en su campo de trabajo. Esto permite reconstruir sus rutas de desarrollo y actividad profesional, identificando qué aspectos - profesionales, sociales y académicos- facilitaron o dificultaron su progreso (Jiménez-Jáimez, 2009).

En el marco de las entrevistas realizadas, las egresadas de LN tienen escasa antigüedad en sus puestos de trabajo actuales, lo que conlleva cierta incertidumbre sobre su trayecto laboral en los próximos años. Este hecho da cuenta del anhelo por una superación profesional mencionado en sus relatos.

Respecto de la categoría relación del trabajo con el título profesional, tres de ellas mencionaron que estaba muy relacionado, dos medianamente y una que el título estaba poco relacionado al trabajo.

Por último, dentro de esta dimensión, fueron consultadas sobre el porcentaje de los conocimientos adquiridos en la carrera y utilizados en el trabajo; y las respuestas estuvieron repartidas equitativamente que utilizan entre un 50 y 60 % de estos conocimientos. Las justificaciones de estos porcentajes también fueron diversas, mencionando entre otras causas a:

- Carrera enfocada en patologías.
- Falta de profundidad en los contenidos específicos de nutrición.
- Falta de trabajos de investigación para graduados.
- Aprender de nuevo técnicas de laboratorio.
- Satisfacción con lo aprendido en las básicas.
- Diferencia entre la realidad y el ámbito académico.

En sus propias palabras:

> "Dependiendo del momento, hay veces que aplicas todo lo que sabes y otras un 50%. Igual la base que tenemos de la UNL es muy buena con respecto a química, física, biológica, estoy muy agradecida con eso…por el hecho de que a veces el trabajo es más fisiológico, más químico o más de laboratorio; y como nutricionista quizás no tuvimos tantas horas de esta formación…entonces eso lo tenemos que aprender de vuelta" (Entrevistada 4, comunicación personal, 3 de mayo, 2025).

> "Un 50 % porque uno se choca con la realidad y es totalmente distinto a lo que vimos en el ámbito educativo. Un 50% siendo generosa. Creo que en la época que yo

> estaba estudiando le faltaban bastantes cosas en la currícula a la carrera, por ejemplo, hay una materia que no me sale el nombre que relaciona mucho los alimentos con las patologías y las formas de cocción, que eso nunca lo tuvimos nosotros. Creo que ahora si lo pusieron. La parte, por ejemplo, que quizás es más profundo el tema, pero hoy en día que hay distintas personas con distintos tipos de ideologías…, y ahí la carrera se queda afuera. Hoy en día es una realidad distinta que está pasando cada vez más. Por ejemplo, una persona que no come animales, la carrera en esa parte formativa no la contempla" (Entrevistada 6, comunicación personal, 20 de abril, 2025).

Lo anterior coincide con lo expresado por estudiantes avanzados de LN FBCB-UNL. En una investigación reciente, Ravelli (2024), relevó las percepciones de estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera y también de docentes de la LN- FBCB- UNL, respecto al plan de estudios de la carrera. La mitad de los estudiantes consultados expresaron que en poca medida el plan de estudios es coherente con las necesidades actuales del licenciado en nutrición. Uno de ellos mencionó: "…creo que no se adapta a lo que la sociedad demanda ni a los avances" (E69). En contraposición, los docentes piensan que lo es en buena medida.

Por otro lado, estos mismos estudiantes mencionaron que la carrera responde en poca medida a las necesidades de desarrollo del entorno socioprofesional, económico y político del país; coincidiendo con lo expresado por las entrevistadas de la presente investigación.

En esta dirección, Enrique (2023) menciona que son necesarios procesos de aseguramiento en la calidad académica desde la formación de los licenciados en nutrición, considerando que muchas veces, la problemática inicia con planes de estudio descontextualizados de la realidad social cuando la perspectiva idónea debiera ser planes de estudio fortalecidos y enfocados precisamente hacia el contexto y demandadas de la sociedad.

Para seguir aportando a la reflexión, ¿El perfil del egresado, tal como es concebido por la facultad, responde completamente con las demandas del mercado laboral actual para un Licenciado en Nutrición? ¿Cómo se puede cerrar o achicar la brecha entre la formación teórica/tradicional y las necesidades prácticas y cambiantes de la profesión, especialmente en un campo tan dinámico como la nutrición?

Considerando la dimensión - Posgrado y capacitación – y las categorías formación de posgrado, y tipo de formación de posgrado; todas las egresadas LN FBCB-UNL mencionaron haber realizado una capacitación de posgrado. Respecto del tipo de formación mencionaron haber realizado cursos de posgrados, y dos de ellas se encontraban realizando su doctorado, una en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la otra en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Cabe mencionar que tres de las egresadas entrevistadas, mientras fueron estudiantes tuvieron Becas de Inicialización a la Investigación Científica (llamadas comúnmente en nuestra universidad como Cientibecas) y ellas también realizaron presentaciones en ese momento en el Encuentro de Jóvenes Investigadores (EJI); sumando a sus trayectorias académicas esta formación extracurricular de participación en proyectos y equipos de investigación de nuestra unidad académica y de otras de la UNL.

La egresada que realizó su doctorado en la UNLP, fue una de las estudiantes que en su momento pudo acceder y tener una cientibeca; y la otra que está terminando su doctorado en UNR si bien no realizó este tipo de becas si manifestó que le hubiera gustado poder haber sumado esa experiencia en su trayectoria académica como estudiante. En sus palabras:

> "…lo que yo pude conseguir por ejemplo es porque ya estaba con la cientibeca porque pude buscar mucho y porque también quería irme y buscar otra cosa. Porque mucha gente me dice que no tenía idea que podía buscar una beca, por ejemplo" (Entrevistada 2, comunicación personal, 12 de abril, 2025).

> "Me di cuenta que podría haber aprovechado la carrera haciendo otras cosas. En ese momento no estaba la info tan disponible en redes sociales como ahora. Me hubiera gustado haberme presentado a una cientibeca, a un ayudante alumno (me acuerdo que había en morfología, en matemática, en química) y nunca se me dio" (Entrevistada 4, comunicación personal, 3 de mayo, 2025).

En un estudio a graduados de nutrición de una universidad de Colombia, Miranda Velázquez (2018), menciona que un alto porcentaje de los egresados no ha cursado estudios de posgrado, aproximadamente un tercio ha realizado estudios de especialización o maestría y solo un pequeño porcentaje ha realizado estudios de doctorado, o se encuentra en formación. Coincidiendo con la presente investigación, ya que solo dos de las entrevistadas realizó o está realizando su doctorado.

En la investigación desarrollada por Coronel Núñez et. al (2018), donde se encuestó a estudiantes, directores y profesores de carreras de nutrición de Latinoamérica, los estudiantes manifestaron interés de realizar estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado). En cuanto al campo profesional de interés para hacer estudios de posgrado, la proporción más alta correspondió a Nutrición Clínica (mayor al 50%), seguido de Nutrición Comunitaria, Servicios de Alimentos y Tecnología Alimentaria. Actualmente en la UNL, el único posgrado que es específico para nutricionistas, es la Especialización en Nutrición y Deporte que tiene como sede a la FBCB y tuvo el reconocimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en 2021.

Hace más de 25 años que existen políticas institucionales dentro de la UNL, que incentivan la participación de los estudiantes en su formación extracurricular, como lo han mencionado las entrevistadas de LN FBCB que han podido acceder a alguna cientibeca y participado del EJI, enriqueciendo sus trayectorias académicas, y promoviendo en algún punto su formación profesional de posgrado.

La UNL incentiva y promueve la formación de jóvenes investigadores a través de su programa de becas de iniciación a la investigación para estudiantes de carreras de grado, cientibecas. Por otro lado, el Encuentro de Jóvenes Investigadores (EJI) es un espacio de intercambio, socialización y difusión de conocimientos interdisciplinarios entre jóvenes investigadoras/es, la comunidad universitaria y la sociedad. Está dirigido a estudiantes universitarios de grado, recientes graduadas/os y estudiantes de posgrado de la UNL que desarrollen actividades de investigación reconocidas por la Universidad o el Sistema Científico-Tecnológico Nacional (UNL, 2025).

Las cientibecas, el EJI y los proyectos de investigación de los que participaron las egresadas de LN entrevistadas, aunque valiosos, ¿son suficientes para ofrecer a los estudiantes de algunas habilidades prácticas y de capital social que requieren al egresar? Retomando el objetivo del TFLN que se planteó al inicio de este apartado:

> La temática deberá responder al perfil y objetivos de la carrera y tener relación directa con las distintas áreas de nutrición tomando en cuenta que la formación del Licenciado en Nutrición se caracteriza por la integración de diferentes saberes disciplinares y prácticas que requieren perspectivas críticas sobre el alcance y objetivos de la tarea de investigación.

¿Cuáles serían posibles estrategias dentro de la carrera, de los trabajos finales y/o prácticas profesionales incluso; que podrían desarrollarse para alcanzar la integración de los diferentes saberes disciplinares del Licenciado en Nutrición de la FBCB?

El análisis de las trayectorias de las Licenciadas en Nutrición de la cohorte 2011 de la FBCB-UNL, luego de su egreso revela un panorama complejo y multifacético, donde la heterogeneidad de experiencias es uno de los hallazgos centrales. A pesar de haber culminado la carrera en el tiempo curricular establecido, un indicativo de un sólido desempeño académico, la inserción laboral no fue un proceso lineal. Se evidenció una significativa demora en la consecución del primer empleo formal y una notoria desconexión entre la temática del Trabajo Final de Licenciatura y las primeras oportunidades laborales. Esta investigación subraya el papel crítico del capital social y la experiencia previa como factores determinantes para el acceso al mercado de trabajo, más allá de la excelencia académica.

Los testimonios de las egresadas de LN no solo resaltan la dificultad para encontrar puestos acordes a su formación sin una red de contactos, sino que también plantean interrogantes sobre la pertinencia de la currícula frente a las demandas actuales del ámbito profesional.
En ese contexto, la Práctica Profesional de LN FBCB UNL cobra un rol fundamental, como lo señala Ravelli (2021), esta es un "espacio insustituible de formación" que permite la internalización de saberes prácticos y la iniciación en el mundo laboral. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de fortalecer estos espacios para que la formación sea coherente con el perfil profesional que el currículo prescribe y con las demandas del mercado actual.

Por otro lado, la inclinación generalizada hacia la capacitación de posgrado y la alta movilidad geográfica para la inserción laboral o la especialización científica de las egresadas de LN entrevistadas, sugiere que la formación de grado, si bien es una base fundamental, impulsa la necesidad de una continua construcción de saberes y redes para navegar en un mercado laboral dinámico y en constante evolución.

Más allá de esto, y coincidiendo con lo expresado por Bentancourt Nuñez et. al (2010) los hallazgos derivados de los estudios de egresados poseen el potencial de operar como mecanismos de diagnóstico de la realidad, incitando a las IES a una profunda reflexión sobre sus propios fines y valores. De este modo, facilitan la aportación de elementos cruciales para redefinir el proyecto de desarrollo de aquellas instituciones que demuestran una constante alerta ante las cambiantes necesidades sociales. Esto permite reconocer y

adoptar las nuevas formas del ejercicio profesional que resultan indispensables para cimentar un proceso social más equitativo e independiente.

5.4 Indicadores de las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011

En esta etapa de análisis se aborda el tercer objetivo específico: *Valorar indicadores de las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011.*

Según la bibliografía consultada, en Argentina las investigaciones sobre trayectorias, comúnmente se basan en aspectos cuantificables. Tiempo, eficiencia escolar y rendimiento académico aparecen como las dimensiones más adecuadas para medir trayectorias académicas (Canale et al., 2011).

Algunos estudios realizados se centran en la tasa de graduación y sus variantes que miden tasas de progreso a lo largo de la carrera y se estima, constituyen parámetros de la eficiencia interna de las universidades bajo ciertas condiciones, ya que resulta necesario diseñar instrumentos que permitan determinar la calidad de los productos que se logran (egresados), como también controlar efectos atribuibles a factores exógenos al accionar de las instituciones (habilidad académica previa al ingreso y al tipo de disciplina específica). Las medidas del rendimiento académico, tales como el cociente entre la cantidad de materias aprobadas y la cantidad de materias rendidas por un estudiante, ponderadas a su vez por el promedio de calificaciones obtenidas y la relación entre el número real de años necesarios para producir un egresado y el ciclo normal educativo, también son indicadores de la eficiencia interna (García de Fanelli, 2000).

Para el seguimiento de la cohorte 2011 de estudiantes de LN de la FBCB-UNL, se consideraron indicadores que se puedan utilizar para valorar el avance académico en las trayectorias de estos estudiantes, con fines sumativos, formativos y de mejora.
Luego del estudio en la temática, y considerando a García de Fanelli (op.cit) que refiere a "ritmo de progreso en la carrera"; se definieron un sistema de indicadores desde una perspectiva cuantitativa, descriptiva y longitudinal; es así que se abordan las siguientes categorías de análisis:

- Porcentaje de ILN (Ingresantes Licenciatura en Nutrición) cohorte 2011 "al día" en la carrera, según la trayectoria académica en estudio.
- Promedio anual de asignaturas rendidas desde el momento del ingreso.
- Coeficiente entre las asignaturas aprobadas y las rendidas.

- Promedio de calificaciones.
- Cantidad de asignaturas aprobadas en función de las previstas en el plan de estudios.
- Duración real de la carrera respecto de la teórica.

Porcentaje de ILN cohorte 2011 "al día" en la carrera, según la trayectoria académica en estudio.

Se precisa este primer indicador como punto de partida, porque representa de manera cuantitativa la magnitud del problema que se pretende abordar. El valor del mismo representaría el "ritmo de avance" en la carrera para la cohorte en estudio. Se define como la cantidad de estudiantes que cursan sus estudios en el tiempo establecido en el plan de estudios y que lograron regularizar año a año las asignaturas de la trayectoria académica en estudio, en relación a la muestra inicial de la que se partió en la presente investigación. Sólo el 4% (6/149) de los ILN cohorte 2011 lograron progresar "al día" en la carrera según la trayectoria en estudio.

En base a la categorización definida, se clasificaron los datos que se presentan de manera resumida en la Tabla 3.

Tabla 3
Cantidad de estudiantes regulares LN cohorte 2011 clasificados por espacio curricular

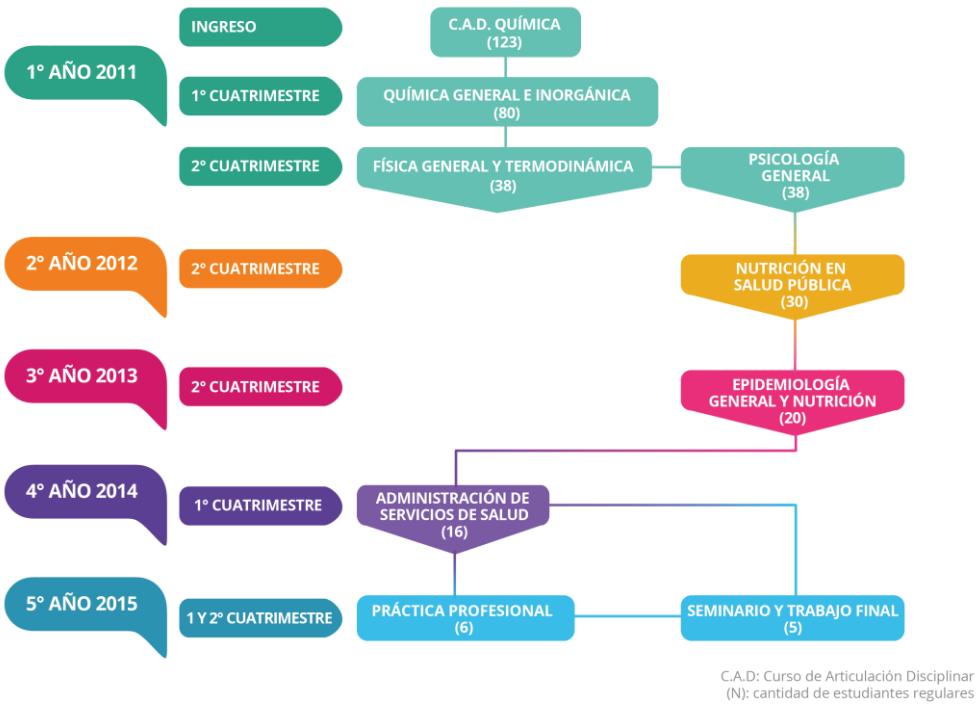
Espacio Curricular	Cantidad de Estudiantes Regulares	Proporción Anual	Proporción respecto a la Muestra Inicial
Jornada Ingresantes	149	1,00	1,00
Curso de Articulación Disciplinar: Química	123	0,82	0,82
Química General e Inorgánica	80	0,65	0,54
Física General y Termodinámica	38	0,48	0,26
Psicología General	38	0,48	0,26
Nutrición en Salud Pública	30	0,79	0,20
Epidemiología General y Nutrición	20	0,67	0,13
Administración de Servicios de Salud	16	0,80	0,11
Práctica Profesional	6	0,38	0,04
Seminario y Trabajo Final	5	0,31	0,03
Promedio: Período 2011-2015		0,60	0,26

Inicialmente el grupo de estudio estuvo conformado por 149 estudiantes de la cohorte 2011 de LN de la FBCB-UNL. Estos fueron todos los estudiantes que asistieron a la Primera Jornada de Ambientación y Orientación Pedagógico Institucional para ingresantes, y representan un 67% (N=224) del total de estudiantes que ingresaron a la carrera en ese año.

Respecto de la cantidad de estudiantes regulares LN cohorte 2011 clasificados por espacio curricular, el 65% de ellos lograron regularizar la primera asignatura (Química General e Inorgánica) de la trayectoria académica en estudio del primer año de la carrera, y sólo el 48% logra regularizar las asignaturas del segundo cuatrimestre consideradas para ese mismo año. Luego, en segundo año de la carrera (2012), tercer año (2013) y cuarto año (2014) es mayor la proporción de estos estudiantes que logran regularizar las asignaturas analizadas, en un 79%, 67% y 80% respectivamente. Considerando el quinto año del cursado de la carrera (2015) sólo logran regularizar entre un 31 y un 38% de estos estudiantes, dependiendo la asignatura que se considere, si Seminario y Trabajo Final o Práctica Profesional.

En esta dirección, se exponen los datos de los estudiantes regulares por espacio curricular, en el esquema de la trayectoria académica en estudio en la figura 7.

Figura 7
Trayectoria académica en estudio, según cantidad de estudiantes regulares LN cohorte 2011 por espacio curricular



Considerando los datos que se exponen tanto en la Tabla 3 como en la Figura 1, se observa que, si bien el mayor quiebre en la trayectoria en estudio, se da durante el ingreso y el primer año de la carrera; también hay un quiebre considerable en el pasaje del cuarto al quinto año de la carrera. Estos quiebres se ponen en evidencia con la

cantidad de estudiantes que logran regularizar las asignaturas del año correspondiente.
Si se considera la muestra inicial de los estudiantes de la cohorte 2011 de LN FBCB-UNL, el mayor quiebre en la trayectoria se produce en el primer año. La caída de la matrícula del 100% al 54% después de cursar la primera materia (Química General e Inorgánica) y luego al 26% en el segundo cuatrimestre, evidencia que los primeros años de la carrera son críticos para la retención estudiantil. Este hallazgo está en consonancia con la literatura que identifica la transición entre la escuela media y la universidad como un momento de alta vulnerabilidad para los estudiantes.

Esta vulnerabilidad se explica en gran medida porque el ingreso a la universidad no es un evento puntual, sino como menciona Sosa Sálico (2023) es "tiempo que contiene a muchos otros tiempos" (p. 211). La autora menciona que comienza en la última etapa de la escuela secundaria, que el proceso se extiende más allá del primer cuatrimestre y que, desde el inicio, genera un "desdibujamiento" de las regulaciones curriculares esperadas.

En este sentido, la "drástica caída" de estudiantes de LN de la cohorte 2011 no solo evidencia el quiebre, sino también el desencuentro entre las expectativas estudiantiles y las prácticas institucionales.

La misma autora, en su investigación con estudiantes de la FHUC, advierte que a pesar de las políticas de "anfitrionazgo" desplegadas por la universidad y por la propia facultad (docentes, tutores, personal de gestión), muchos estudiantes en sus narrativas rememoran esta etapa con desconcierto, temores y confusiones. El sostenimiento de la trayectoria en este contexto de alta complejidad termina recayendo fuertemente en los vínculos con pares y docentes del primer año, elementos que resultan determinantes para evitar el abandono temprano de los estudios universitarios (Sosa Sálico, 2023).

Esta problemática subraya la necesidad de fortalecer las políticas de apoyo y acompañamiento durante el ingreso y el primer año. Las estrategias no deben limitarse a la nivelación académica, sino que también deben considerar la integración social y emocional de los estudiantes para mejorar su adaptación al entorno universitario.

Un estudio realizado en Uruguay, por Seoane (2015) en que analiza trayectorias académicas de estudiantes de una cohorte de la carrera de Odontología de la Universidad de la República (UdeLaR), menciona que luego de finalizar el primer año de cursado casi el 8% terminó el primer año de cursado en los menores tiempos curriculares (avance regular ideal), frente al 64% que quedó rezagado en primer año (rezagado con al menos un logro). Si bien utilizan categorías diferentes, podría compararse al 65% de

nuestros estudiantes que lograron regularizar la primera asignatura del primer año de la carrera de Licenciatura en Nutrición.

Por otro lado, si bien las IES en Chile tienen marcadas diferencias respecto a las de Argentina, el estudio de Sandoval Vilches (2020) menciona que las cifras aportadas por la Secretaría Técnica del Consejo Superior de Educación (CSE) de ese país, cifraron en un 60% la "retención de tercer año", para la cohorte 2004. Siendo para la presente investigación de un 67% en el tercer año, considerando la muestra en estudio.
El mismo autor, menciona otras investigaciones de Chile que siguieron cohortes de estudiantes más recientes, Santelices et al. (2013):

> realizaron un seguimiento de cohortes de estudiantes que rindieron la Prueba de selección universitaria (PSU) en los procesos de admisión realizados entre los años 2007 y 2010, que cifró en 77,6% la "persistencia continua por tipo de institución" ponderada tras el primer año; 62,9% tras el segundo; 58,7% tras el tercero –cifra consistente con el antecedente de CSE—y 58,2% después del cuarto año (p. 23).

En un estudio realizado por García de Fanelli (2015) en el cual se entrevistó a 23 autoridades de secretarías académicas de universidades nacionales y se les consultó sobre la retención en el primer año, mencionan que los factores que tienen mayor relevancia se vinculan con la formación previa del estudiante en el nivel medio, las estrategias pedagógicas y la evaluación de los docentes y el grado de dificultad de las asignaturas que los jóvenes deben cursar a lo largo del primer año de sus carreras.
Una de las dificultades que se presenta a la hora de generar información que permita dimensionar el problema de la retención de los estudiantes, es la existencia de una reglamentación laxa respecto de lo que se entiende por alumno regular.
En el mismo artículo, la autora menciona que:

> Aproximadamente la mitad de las universidades nacionales respondió que la exigencia para mantener la regularidad como alumno de la institución es dos materias anuales. El resto de las universidades nacionales presentan distintas variantes, que incluyen tres materias cada dos años, dos asignaturas cada dos años, aprobar una materia o regularizar dos, etc. Además de reglamentaciones o prácticas diferentes de acuerdo con cada facultad dentro de una misma universidad. Además, en algunos casos se utiliza el concepto de alumno activo, en lugar de regular, entendiendo por tal el estudiante que cursa materias, aunque no las apruebe (p.11).

Para los estudiantes de la FBCB – UNL, la condición de alumno regular está establecida en una reglamentación propia de la unidad académica que es el RUE que se aprobó en el año 2011 y sigue actualmente en vigencia (septiembre 2025). A su vez, existen diferencias hacia el interior de la misma unidad académica, ya que existen diferentes anexos de este régimen según de qué carrera se trate. Si se consideran las actas de cursado, donde debe constar la regularidad tampoco existe una unificación de criterios dentro del cuerpo docente.
Aquí se podrían formular algunos cuestionamientos en torno al problema ¿Qué connotaciones hay al referirnos al alumno como regular? ¿Cómo comparar resultados y discusiones de trabajos que abordan el fenómeno con distintos términos? ¿Afecta esta multiplicidad y ambigüedad de términos en el análisis de la información que se genera?

En esta misma dirección, Trevignani et al. (2019), en un estudio en el que trabajaron con cuatro universidades del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) buscaron vincular cursos de vida individuales (trayectorias universitarias) con regulaciones institucionales y contexto social. Mencionan que determinadas normativas universitarias tienen efectos sobre el itinerario seguido por los estudiantes en los primeros años de una carrera de grado. Sin embargo, el efecto de estas normativas universitarias (los modos en que la institución sugiere, modula, regula el ingreso y la permanencia en una carrera de grado) no pueden ser aislados de un contexto social más amplio que enmarca estas regulaciones. A su vez, las normativas universitarias pueden variar significativamente en un continuo que va desde regulaciones más flexibles a regulaciones más rígidas.

Para los otros indicadores definidos para el estudio del avance en la carrera de los estudiantes de la cohorte 2011 de LN, se considera su análisis para los 20 estudiantes de esta cohorte que se encontraban cursando su tercer año de carrera en el año 2013 y que cursaron sus estudios en el tiempo establecido en el plan de estudios hasta ese momento. Son los estudiantes de LN que lograron el avance en la carrera considerando inicialmente la trayectoria posible 1, descripta en el primer objetivo.
En la Tabla 4 se mencionan las categorías de análisis, su definición y el valor del mismo.

Tabla 4
Sistema de indicadores de avance en la carrera para estudiantes LN cohorte 2011, según la trayectoria académica en estudio. Período 2011 – 2020.

Indicador	Definición	Valor Promedio
Promedio anual de asignaturas rendidas desde el momento del ingreso	Promedio de cantidad de asignaturas rendidas en cada año, desde el ingreso en el año 2011 al quinto año en el año 2015.	8 asignaturas por año
Coeficiente entre las asignaturas aprobadas y las rendidas	Relación entre la cantidad de asignaturas totales aprobadas y la cantidad de asignaturas totales rendidas.	0.88
Promedio de calificaciones	Promedio de las notas obtenidas en los exámenes rendidos a lo largo de la carrera.	7.29 (con aplazos) 7.65 (sin aplazos)
Cantidad de asignaturas aprobadas en función de las previstas en el plan de estudios	Promedio de la cantidad total de asignaturas aprobadas a lo largo del período 2011-2020.	43/ 41
Duración real de la carrera respecto de la teórica	Promedio de la cantidad de años desde el momento del ingreso hasta el egreso, respecto a la cantidad de años establecidos en el plan de estudios.	7 años y 2 meses/ 5 años

Respecto de los indicadores de avance en la carrera para estudiantes LN cohorte 2011 que fueron analizados, se puede mencionar que todos ellos tienen una valoración positiva. Ellos rindieron 8 asignaturas en promedio por año. La relación entre la cantidad de asignaturas totales aprobadas y la cantidad de asignaturas totales rendidas, es muy cercana a uno (0.88), es decir que estos estudiantes aprueban la mayoría de las asignaturas que rinden y además lo hacen con una nota superior a bueno 7 (siete). Además, realizaron más asignaturas que las exigidas por el plan de estudios, que como ya se mencionó anteriormente son como mínimo 41 asignaturas entre las obligatorias y las optativas y/o electivas.

Respecto de la duración real de la carrera, en promedio estos estudiantes culminaron la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL en 7 años y 2 meses; es decir que les llevó más de 2 años que lo que estipula el plan de estudios de la misma. El rango en años

de duración real de la carrera de LN para la muestra de estudiantes de la cohorte 2011 analizada, resultó entre 6 años y 9 años con 9 meses.

Todos los indicadores presentados requieren una referencia temporal, muestran una foto de una situación evaluada en un momento determinado; es así que se definieron los períodos de análisis de los mismos. Para ello es importante identificar cuál es ese momento indicado para obtener los datos de la medición. Los procesos de matriculación en las instituciones suelen tener sus particularidades en base a las características de los programas o procesos definidos en cada una de ellas.

Cabe aclarar que se consideró el período de análisis desde 2011 a 2020, para los estudiantes LN FBCB-UNL cohorte 2011, tomando como punto de partida el 18 de marzo de 2011 que es la fecha de aprobación de los CAD que figura en las historias académicas de estos estudiantes, y como punto de corte el 18 de diciembre de 2020, que es la fecha de finalización de los estudios de la estudiante que más tiempo de duración le llevó la carrera de LN de la FBCB-UNL.

Retomando la cantidad de asignaturas aprobadas en función de las previstas en el plan de estudios, si bien las que aprueban estos estudiantes son más que las obligatorias, se coincide con lo expresado por Edelstein (2021) en la idea de diseños abiertos y flexibles, que es sumamente importante abrir a posibilidades de los espacios curriculares de optativas sobre la base de listados que anualmente se propongan de modo de dar lugar a la profundización en aspectos ligados a ciertas áreas específicas dentro de cada campo que aporten desde el grado herramientas concretas de intervención profesional en posibles opciones a futuro a la vez que se constituyan en base para la continuidad en estudios de posgrado; sin necesidad de recargar innecesariamente los planes de estudios para el grado.

Volviendo a considerar la duración real de la carrera, dentro de la trayectoria en estudio y de los estudiantes de esta cohorte, la estudiante de LN FBCB-UNL que más tiempo le llevó o que más permanencia tuvo fue de casi 10 años; esto coincidiría con lo expresado por Parrino (2015), cuando menciona que la masividad en las universidades también se da por el remanente de estudiantes, que una vez transcurrida la duración teórica de las carreras permanecen en las instituciones prolongando sus estudios hasta otro lapso igual en ellas.

Por otro lado, en las últimas décadas se reconocen que son múltiples los factores que directa o indirectamente llevan a que un estudiante interrumpa sus estudios en la

universidad, existiendo una mayor sensibilidad en un nuevo enfoque que no responsabiliza únicamente al estudiante del problema del rezago y abandono (Nicastro & Greco, 2009).

Retomando el primer indicador definido y analizado y también el ritmo de avance en la carrera, se consideró el mismo sistema de indicadores para las 6 estudiantes que culminaron de cursar sus estudios en el año 2015, según los tiempos establecidos en el plan de estudios de la carrera de LN. Estas son las estudiantes de LN cohorte 2011, que lograron el avance en la carrera considerando las trayectorias posibles 4 y 5, descriptas en el primer objetivo. Los indicadores se resumen en la Tabla 5.

Tabla 5
Sistema de indicadores de avance en la carrera para estudiantes "al día" LN cohorte 2011, según la trayectoria académica en estudio. Período 2011 – 2015.

Indicador	Definición	Valor Promedio
Promedio anual de asignaturas rendidas desde el momento del ingreso	Promedio de cantidad de asignaturas rendidas en cada año, desde el ingreso en el año 2011 al quinto año en el año 2015.	8 asignaturas por año.
Coeficiente entre las asignaturas aprobadas y las rendidas	Relación entre la cantidad de asignaturas totales aprobadas y la cantidad de asignaturas totales rendidas.	0.97
Promedio de calificaciones	Promedio de las notas obtenidas en los exámenes rendidos a lo largo de la carrera.	7.85 (con aplazos) 7.94 (sin aplazos)
Cantidad de asignaturas aprobadas en función de las previstas en el plan de estudios	Promedio de la cantidad total de asignaturas aprobadas a lo largo del período 2011-2015.	44/ 41
Duración real de la carrera respecto de la teórica	Promedio de la cantidad de años desde el momento del ingreso hasta el egreso, respecto a la cantidad de años establecidos en el plan de estudios.	6 años y 3 meses/ 5 años

Respecto del análisis de los indicadores de avance en la carrera, específicamente para estas estudiantes LN cohorte 2011, todos continúan con una valoración positiva. La relación

entre la cantidad de asignaturas totales aprobadas y la cantidad de asignaturas totales rendidas, se acerca considerablemente a uno (0.97), también aprueban la mayoría de las asignaturas que rinden y además lo hacen con una nota muy cercana a un muy bueno 8 (ocho). Además, realizaron más asignaturas que las exigidas por el plan de estudios (44).
Respecto de la duración real de la carrera, en promedio estas estudiantes culminaron la carrera de Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL en 6 años y 3 meses; es decir que ninguna de ellas pudo culminar su carrera en el tiempo estipulado según el plan de estudios de la misma. El rango en años de duración real de la carrera de LN, resultó entre 6 años y 6 años con 6 meses.
Volviendo a considerar las trayectorias posibles elegidas por estas estudiantes de LN de la cohorte 2011, si consideramos la trayectoria posible 4 descripta se podría inferir que la elección de desdoblar el cursado del quinto y "último" año de la carrera no significaría un rezago considerable en la misma, ya que sólo le llevó seis meses más la carrera respecto de las estudiantes que eligieron cursar el quinto año completo (trayectoria posible 5) y egresaron en 6 años.
Cabe considerar que todas estas estudiantes de LN cohorte 2011, egresaron durante el año 2017, las primeras fueron durante el mes de marzo y la última en el mes de septiembre, según las fechas que constan en sus historias académicas.

Mayer y Cerezo (2017) mencionan que en Argentina el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha visto reflejado en la tasa de graduación; en el año 2013 el total de egresados de grado y pregrado de las 50 universidades de gestión estatal fue de 80.343, cifra que representa el 25% de los nuevos inscriptos a esas casas de estudio. Si bien no es posible seguir la trayectoria de los estudiantes de forma individualizada, las autoras sostienen que de cada 100 estudiantes que se inscribieron en la universidad 25 lograron egresar de las mismas.
Para la presente investigación, si bien se siguieron solamente a 20 estudiantes de LN pertenecientes a la cohorte 2011 de forma individualizada; los datos encontrados están muy por debajo de la media nacional; ya que de los 224 estudiantes que se inscribieron a la carrera en 2011 sólo 20 de estos lograron egresar hasta el año 2020.

Perfumo y Ares (2023) mencionan que, en una IES, el objetivo general de un sistema de indicadores es analizar su desempeño o, en otras palabras, sus fortalezas y debilidades. Los indicadores en la educación superior también deben tener un objetivo descriptivo proporcionando datos para el análisis de la política educativa.

Con la definición de este sistema de indicadores se intenta construir un instrumento de observación que permita conocer los cambios producidos en las trayectorias de los estudiantes universitarios a lo largo del tiempo. En la cohorte de estudiantes de LN bajo estudio, se vincula con la construcción de indicadores que permitan valorar la evolución de las variables que determinan el avance académico en la carrera, en el período objeto de análisis. De esta manera, se centra su construcción en medidas tales como el cociente entre la cantidad de asignaturas aprobadas y la cantidad de asignaturas rendidas, el promedio de calificaciones obtenidas y la relación entre el número real de años necesarios para culminar la carrera (egresar) y la duración teórica de la misma; que a su vez sirven para valorar la eficiencia interna de una institución.

El análisis de este sistema de indicadores de avance en la carrera, para los estudiantes de LN de la cohorte 2011 ha revelado patrones interesantes y desafíos a abordar. Si bien se observa un avance significativo en términos de promedio de calificaciones y cantidad de asignaturas aprobadas, la tasa de graduación dentro del tiempo estipulado por el plan de estudios de la carrera resulta preocupante. Algunos de los emergentes de estos hallazgos que podrían mencionarse son la *deserción temprana*; ya que la mayor caída en la matrícula se produce durante el primer año, lo que sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo las estrategias de acompañamiento y orientación al ingreso. Por otro lado, el *ritmo de avance,* aunque los estudiantes que permanecen muestran un buen desempeño académico, la duración promedio de la carrera supera significativamente el tiempo establecido en el plan de estudios. Por último, los resultados obtenidos sugieren que diversos factores, como la rigidez del plan de estudios, la calidad de la enseñanza y el contexto institucional, pueden estar influyendo en sus trayectorias académicas.

5.5 Influencia de actividades de Extensión Universitaria sobre las trayectorias académicas, en estudiantes de la cohorte 2011

Continuando con el análisis, se aborda el cuarto objetivo planteado en la presente investigación: *Evaluar la influencia de actividades de Extensión Universitaria sobre las trayectorias académicas, en estudiantes de la cohorte 2011.*

En particular, nuestra Universidad, considera a la extensión universitaria como la relación interactiva y multidireccional que se establece con diversos actores; en tanto su accionar se centra en la producción, circulación y apropiación social de conocimientos. Toda intervención social enmarcada en la extensión universitaria implica construir un campo de

relaciones entre actores, el territorio, las temáticas o problemas y las políticas públicas que atraviesan esas problemáticas (Reyna & Iucci, 2022).

En una entrevista reciente a Edelstein publicada en 2024, la autora menciona que "No se construye en soledad, sino que siempre es en interlocución con otros" (Mercado, 2024, p. 60). Además, reflexiona sobre el impacto de las tecnologías, la inteligencia artificial y la globalización en la educación, y la necesidad de propuestas educativas situadas que respondan a contextos sociales y comunitarios específicos.

En esta dirección, desde la UNL se intenta acompañar al estudiante durante su trayectoria universitaria, promoviendo un marcado compromiso social. Con este propósito, desde el año 2007 se ha trabajado en la incorporación curricular de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en todas sus carreras de grado (Menéndez & Tarabella, 2016). Esto constituyó una importante innovación en materia curricular, puesto que resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales que tienen como propósito aprendizajes auténticos (Camilloni, 2013).

Con el propósito de desarrollar este objetivo, el análisis se centra en la indagación de las trayectorias atravesadas por los estudiantes de LN FBCB-UNL por fuera de la trayectoria académica en estudio (o las posibles trayectorias analizadas en el primer objetivo), haciendo hincapié en las experiencias en proyectos de extensión y las posibles trayectorias realizadas luego de su egreso de la unidad académica.

En primer lugar, se describen y analizan las actividades de extensión en los 20 estudiantes LN de la cohorte 2011 que constituyen la muestra en estudio de la presente investigación, y luego se ahonda en las seis estudiantes que fueron entrevistadas.

Tal como se mencionó anteriormente, Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF) es una de las asignaturas consideradas dentro de la trayectoria académica en estudio para la muestra de estudiantes que son parte de la investigación. Es una asignatura cuatrimestral y se cursa en el primer cuatrimestre del quinto año de la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB – UNL.

Para la descripción y análisis de las trayectorias académicas se consideró esta asignatura hasta el año 2015; pero para poder describir y analizar las actividades de extensión se consideraron los años siguientes, tal como se puede observar en las Tablas 6 y 7.

Tabla 6
Estudiantes LN cohorte 2011, según año de cursado de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF)

Años	2015	2016	2017
Estudiantes	ESEF		
E1	P		
E2	No cursó	P	
E3	No cursó	P	
E4	No cursó	P	
E5	P		
E6	No cursó	No cursó	No cursó
E7	No cursó	R	
E8	No cursó	P	
E9	No cursó	R	
E10	No cursó	P	
E11	No cursó	No cursó	P
E12	No cursó	No cursó	P
E13	No cursó	P	
E14	R		
E15	No cursó	No cursó	P
E16	No cursó	No cursó	P
E17	P		
E18	No cursó	P	
E19	No cursó	No cursó	P
E20	R		
Total	5	9	5

Nota: E: estudiante; P: promocionó; R: regularizó.

En la tabla 6 se observa que de la muestra de estudiantes LN FBCB-UNL cohorte 2011 en estudio, la mayoría cursó ESEF en el año 2016 y el resto lo hizo en 2015 y 2017. Sólo hay una estudiante que no cursó la asignatura en estos años – estudiante 6- y según su historia académica la cursó en 2019.

Tabla 7
Proyectos de Extensión (PE) realizados desde Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF), por año y por modalidad e instituciones socias

Año	Modalidad de PE	Nombre del PE	Instituciones socias
2015	PEIS	Educación Alimentaria, Nexo entre Universidad y Comunidad: una propuesta didáctica	Escuela de Educación Secundaria Orientada (EESO) N°684 "Dr. Mariano Quiroga"
2016	PEEE	Promoción de Educación Alimentaria en Jóvenes y Adultos: desafío conjunto Universidad-Comunidad	Escuela de Enseñanza Media EESO Nº 440 "Simón de Iriondo" Común - Trayecto técnico profesional Adultos. EEMPA N°1305 Adultos, en la Escuela "Juan José Paso"
2017	AET	Trabajando colaborativamente: hacia la Educación Alimentaria Nutricional	Institutos Superiores Autorizados N°4100 "Juan Marcos" y N°4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda"

En la Tabla 7 se observa que los Proyectos de Extensión que se llevaron a cabo desde ESEF, se realizan en instituciones educativas de la ciudad de Santa Fe. La mayoría de las estudiantes de LN que son parte de la muestra en estudio participaron de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) que se realizó en el 2016, trabajando con jóvenes y adultos que cursaban en el turno noche.

Si bien se mencionó anteriormente que en la UNL desde el 2007 se viene trabajando en la incorporación de la extensión a la currícula, es recién en el 2014 que se abren las convocatorias a PEEE. Particularmente, la FBCB participa a partir de la segunda convocatoria, realizada en octubre de ese año; es decir que desde el año 2015 se ponen en marcha este tipo de proyectos.

Para contextualizar los mismos en Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL, según Pennisi et al. (2023), desde mayo del 2017 a mayo del 2019 se llevaron a cabo 22 propuestas de PEEE con predominio de duración anual. Las convocatorias con mayor participación fueron la 7° en 2017 y la 8° en 2018. En este período participaron un total de 790 estudiantes y 102 docentes. Dentro del ámbito de desarrollo, se encontró que las escuelas fueron las instituciones más elegidas para realizar dichas prácticas. Respecto a su localización, se han

llevado a cabo tanto en establecimientos de la ciudad de Santa Fe, como en otras localidades: Paraná, Rincón, Arroyo Leyes, Monte Vera y Santo Tomé. Considerando las 36 asignaturas obligatorias del plan de estudio de la carrera; 11 de ellas han participado de PEEE en estos años, siendo la Práctica Profesional correspondiente al quinto año, la que realizó la mayor cantidad de propuestas.

Cabe aclarar que si bien, la UNL en este año -2025- está cumpliendo 30 años de la primera convocatoria a PE[4], en nuestra unidad académica existe una fuerte trayectoria en proyectos y equipos de investigación, pero en proyectos de extensión ha sido más incipiente. Las carreras o equipos docentes de la FBCB que más proyectos de extensión han desarrollado, en los últimos 10 años, son de Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Terapia Ocupacional.

En un artículo reciente Sedlacek et al. (2024), donde una de las autoras es la docente a cargo de la asignatura ESEF, mencionan que:

> La Licenciatura en Nutrición tiene una destacada trayectoria en actividades de extensión. En la asignatura ESEF en particular, desde 2013, se llevan a cabo múltiples prácticas y proyectos de extensión que se integran al programa. Por lo tanto, la inclusión de la extensión universitaria en su diseño curricular es un elemento clave… Así es que la implementación de la PEEE en el marco de la asignatura ESEF posibilita que el abordaje teórico tenga su correlato en la práctica en terreno. Se habilita a que el conocimiento se construya en un ida y vuelta constante entre la academia y la experiencia territorial (p.3).

Dentro de las PEEE, como parte del seguimiento y evaluación de las mismas, en los informes finales que se les solicitan a los equipos docentes también se requiere que incorporen informes finales de los estudiantes que participaron de la práctica de extensión. Es así que, de los informes finales de la PEEE del año 2016, "Promoción de Educación Alimentaria en Jóvenes y Adultos: desafío conjunto Universidad-Comunidad" se recuperan las voces de las estudiantes participantes.
De las 79 estudiantes que cursaron ESEF y participaron de esa PEEE, 47 realizaron el informe final, y de ellas sólo 9 son parte de la muestra en estudio de la cohorte 2011.

[4] Primera convocatoria abierta para Proyectos de Extensión (PE) en la UNL, denominada "Universidad y Sociedad", la que contó con la aprobación de las primeras seis propuestas de trabajo (Reyna y Iucci, 2022).

De los informes finales, para valorar la influencia de actividades de Extensión Universitaria sobre las trayectorias académicas en estudiantes de la cohorte 2011, se consideran como relevantes los siguientes tópicos:

- Aspectos significativos de la experiencia
- Sentimientos percibidos por los estudiantes
- Aprendizajes percibidos por los estudiantes

Dentro de los aspectos significativos de la experiencia, los estudiantes de LN participantes de la PEEE destacan lo positivo de haber podido realizar un taller de educación alimentaria, enfatizando la buena predisposición de compañeros, alumnos de las instituciones educativas y docentes de ESEF. Resaltan la calidez del recibimiento, la interacción enriquecedora con los alumnos de la institución y el respeto mutuo. Se valora el diagnóstico participativo realizado antes del taller, que facilitó la conexión con los alumnos, promoviendo un ambiente de confianza y diálogo. Además, la experiencia permitió a los estudiantes aplicar sus conocimientos, aprender de la realidad alimentaria de la población, y fomentar un intercambio en el que tanto ellos como los alumnos pudieron compartir inquietudes y conocimientos. Destacan la libertad y apoyo recibido de las docentes, así como la importancia del trabajo en equipo y la reflexión sobre su desempeño en un contexto diferente al académico. El contacto directo con la realidad de los alumnos y la satisfacción de ver su interés en lo aprendido, también lo consideran como aspectos significativos de la experiencia. Lo mencionado por los estudiantes se resume en la nube de palabras de la Figura 8.

Figura 8

Aspectos significativos de la experiencia de la PEEE, según estudiantes LN FBCB-UNL participantes. Año 2016



Tal como se observa en la figura 8, las palabras que más se destacan y se repiten en orden decreciente son alumnos, taller, contacto e interacción (estas dos con igual frecuencia de repetición). La mayoría de las palabras que surgieron destacan una valoración positiva por parte de los estudiantes de LN. En sus propias palabras:

- "La interacción con los alumnos y la posibilidad de desenvolvernos solas frente a una población".
- "La interacción con la población y poder desenvolvernos en un ámbito fuera de la facultad".
- "Las herramientas brindadas para poder desenvolvernos durante la experiencia y la interacción con una población desconocida, que nos servirá para nuestras experiencias futuras".
- "La interacción con la población y esa posibilidad de desenvolvernos solas en un futuro ámbito de trabajo".

- "El contacto con los chicos, acercarnos a una realidad distinta a la que estamos acostumbradas".

Considerando los sentimientos percibidos por los estudiantes de LN que participaron de la PEEE, realizaron una valoración positiva mencionando -satisfacción y gratitud- como los sentimientos más recurrentes. Muchos estudiantes expresaron haber disfrutado la experiencia, sintiéndose agradecidos por el aprendizaje, el ambiente de grupo y la oportunidad de interactuar con otros. Sienten que adquirieron nuevos conocimientos, habilidades y perspectivas. Destacaron el valor del intercambio con compañeros y docentes. Mencionaron sentirse a gusto, cómodos y respetados en el grupo y con los compañeros. Además, valoraron la utilidad de lo aprendido para su futuro profesional y para la vida en general. Es importante destacar que, en las opiniones proporcionadas, no se perciben sentimientos negativos. En sus palabras:

- "Fue una experiencia enriquecedora. Al principio sentí muchos nervios dado que no tuvimos muchas experiencias similares durante la carrera, pero durante el desarrollo del taller me sentí muy cómoda, y me fui muy agradecida por el interés y la participación de los alumnos".
- "Me sentí a gusto con mis compañeras y con los participantes, nos demandó mucho tiempo planificar todas las actividades, pero valió la pena porque el taller salió como lo esperábamos, y los alumnos nos dijeron que también se sintieron conformes".
- "La experiencia en cuanto al desarrollo y ejecución de la propuesta didáctica fue positiva, se vio interés y participación por parte de los alumnos, muchos compartieron sus experiencias personales y pensamientos sobre los temas abordados. Yo me sentí segura, al ver las ganas de los participantes hacia las actividades y como fue desarrollándose el taller".
- "Fue muy enriquecedor trabajar con un grupo de adolescentes y los cuales estaban interesados en el Taller, ya que participaban de todas las propuestas que les hicimos. Fue una excelente experiencia".
- "Me sentí muy motivada con la experiencia, ya sea antes como durante el taller. Me gustó que todos los alumnos nos presten atención y participen de las actividades con mucha atención".
- "Fue una experiencia enriquecedora porque permitió el contacto con el campo de trabajo".

- "La experiencia en cuanto al desarrollo de la propuesta didáctica fue positiva, ya que, nunca antes había planeado un taller y no sabía cómo hacerlo. La realización del taller fue muy linda, el ambiente que se creó fue muy confortador".

Lo anterior coincide con lo mencionado por Beato y Rodríguez (2024), quienes consultaron a voluntarios de un proyecto de extensión de Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Las autoras destacan que la participación de los estudiantes se sustenta en una compleja red de motivaciones donde la autodeterminación, el crecimiento profesional, la conexión social, el sentido de pertenencia y un profundo compromiso con el servicio a la comunidad son los pilares fundamentales en las actividades de extensión.

Los hallazgos de la presente investigación, coinciden con lo expresado por Pennisi et al. (2023), quienes analizaron 60 informes finales de estudiantes de LN participantes de PEEE en el período 2017-2019, donde ellos mencionaron haber podido generar un enriquecimiento a nivel de su futuro profesional y a nivel personal. Los valores que sintieron haber generado, a partir de su participación en las PEEE, fueron compromiso y respeto; seguidos por responsabilidad y compañerismo.

En la misma dirección, lo que mencionan las estudiantes de LN FBCB-UNL coinciden con las manifestaciones de gratitud y aspiraciones de aportar algo al grupo social con los que interactuaron, que expresaron los estudiantes de la UNR en el trabajo de Monge Hernández (2022). Además, estos estudiantes señalaron que previo al trabajo en territorio tenían baja conciencia social de los hechos que viven las familias y los productores nacionales, especialmente en zonas alejadas a centros de población. El intercambio progresivo con los actores sociales les permitió ampliar el sentido de cohesión, afiliación y sensibilidad social.

Respecto del tópico – aprendizajes percibidos por los estudiantes - de LN de la cohorte 2011 que participaron de la PEEE. A partir de lo que mencionaron se pudieron identificar las siguientes categorías:

- Planificación y diseño de talleres educativos. El aprendizaje que más mencionaron fue la adquisición de habilidades para diseñar, planificar y estructurar un taller educativo, desde la definición de objetivos hasta la selección de actividades y materiales didácticos. Esto incluye la comprensión de todas las etapas que conlleva la elaboración de un proyecto educativo. En sus palabras: "Tener que diseñar el taller. Los pasos que deben tenerse en

cuenta, la definición de los objetivos, y todo lo que conlleva", "Aprendí a saber cómo se arma un taller", "Aprendí a planificar y ejecutar un taller", "Primeramente el poder realizar una planificación completa de un taller".

- Adaptación del contenido y lenguaje a la población. Un aprendizaje fundamental es la capacidad de adaptar el conocimiento disciplinar (en su caso nutricional) a la realidad, nivel de comprensión y edad de la población objetivo. Esto implica simplificar el lenguaje técnico, considerar las bases de conocimiento de cada individuo y ser flexibles para abordar dudas no planificadas, también se destaca la importancia de no subestimar sus conocimientos. Al respecto los estudiantes mencionaron: "Adaptarlo a las diferentes realidades con la que uno se enfrenta", "Explicar lo que sé en forma sencilla", "Adaptar los conocimientos teóricos aprendidos durante la carrera a la realidad que presentaban los alumnos", "Aprendí a usar lenguajes coloquiales", "Debemos adaptarnos al grupo poblacional para que los contenidos tengan buena llegada".

- Desarrollo de habilidades de comunicación y expresión oral. Los estudiantes resaltan una mejora en su capacidad para comunicarse de manera efectiva frente a un grupo. Esto incluye superar el miedo a hablar en público, desarrollar la paciencia para explicar, y aprender a establecer un diálogo y una "ida y vuelta" con los participantes, haciendo que se interesen y presten atención. En sus propias palabras: "Aprendí a desenvolverme aún más a la hora de la exposición oral", "Adquirí mayor experiencia para desenvolverme frente a un grupo de personas", "Aprendí a sacar un poco el miedo de hablar frente al público", "Adquirir mayor seguridad para hablar frente a un grupo".

- Trabajo en equipo y organización grupal. Mencionaron como aprendizaje clave la colaboración y coordinación dentro de su grupo. Los estudiantes valoran la experiencia de organizarse con sus compañeros, respetar y escuchar diferentes ideas y opiniones, consensuar criterios y aprender a tomar decisiones conjuntas para llevar a cabo el taller. Ellos mismos mencionaron: "A organizarnos entre todas para llevar a cabo el taller", "Trabajar en grupo", "El trabajo y organización en equipo, respetando y escuchando las ideas y opiniones de los demás", "Trabajar en equipo con mis compañeras, a confiar en ellas a la hora de toma de decisiones".

Por último, los estudiantes también mencionaron la toma de conciencia sobre la realidad de la población en cuanto a conocimientos de alimentación y nutrición, y la importancia del rol del nutricionista como educador a través de la Educación Alimentaria Nutricional. En sus palabras: "Que hay otra realidad diferente a la de nosotras, que no hay mucha información o conocimiento de la población sobre la alimentación y nutrición", "Ver,

observar, escuchar realidades y/o problemas de la sociedad que nos rodea", "La importancia y valioso que es hacer Educación Alimentaria Nutricional".

Lo anterior coincide con la investigación ya citada de Pennisi et al. (2023), donde los estudiantes de LN participantes de diferentes PEEE, valoraron su desempeño técnico-académico como "Muy Bueno"; destacando en mayor proporción la posibilidad de construir a partir de conocimientos previos y la posibilidad de adaptación a nuevas situaciones. Además, valoraron de manera positiva "Muy Bueno-Bueno" el desarrollo personal (compromiso y actitud). En mayor proporción destacan el compromiso ético y la capacidad de escucha frente a inquietudes expresadas por los participantes. La capacidad para tomar decisiones fue la actividad más valorada como Buena. La mayoría expresó haber aprendido a interactuar y comunicarse con los actores sociales de las instituciones o comunidades que visitaron. También resaltaron el trabajo en equipo, valorando la puesta e intercambio de opiniones e ideas. En contraste con la presente investigación, el aprendizaje menos mencionado por estos estudiantes de LN, fue la planificación de actividades.

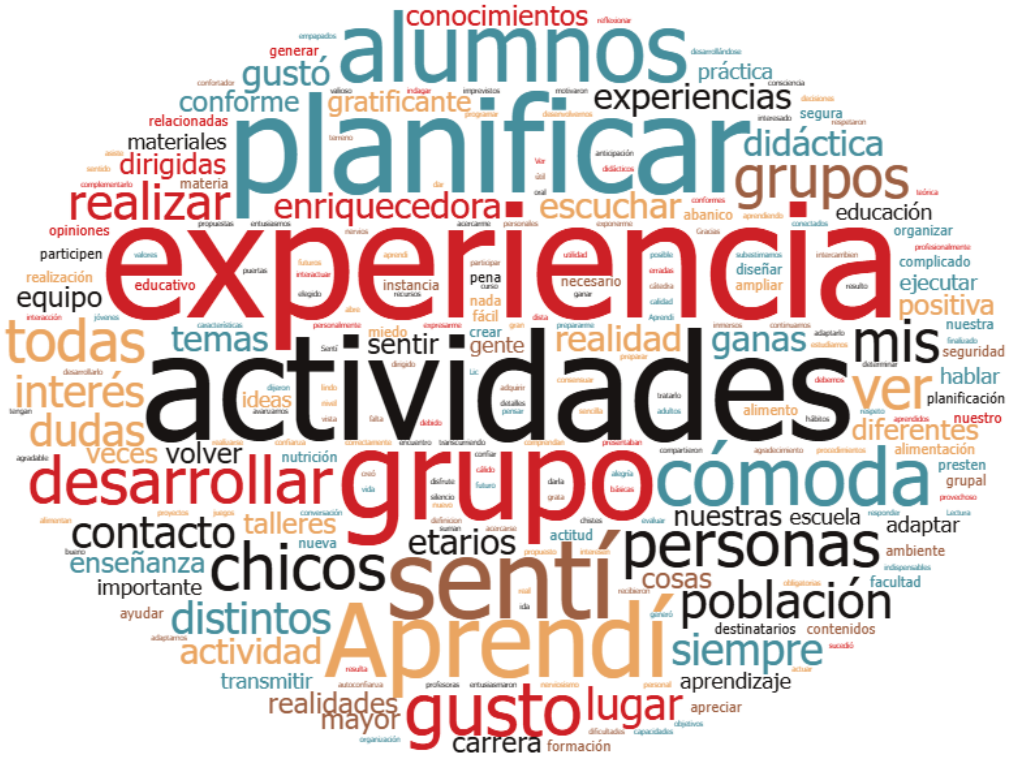
Los aprendizajes percibidos por los estudiantes de LN de la cohorte 2011 que participaron de PEEE, coinciden con lo mencionado por Macossay Moreno et al. (2025), que encuestaron a 15 nutricionistas de universidades públicas de México, donde mencionan como las principales habilidades el saber comunicarse asertivamente, el liderazgo, en el tercer lugar las habilidades de análisis y creatividad, seguidos por la autoconfianza y el manejo de conflictos.

En contraposición, el trabajo de Pritsch y Verrua (2023), quienes indagaron sobre las percepciones y perspectivas de los/as estudiantes respecto a las prácticas de extensión por las que han transitado a lo largo de la carrera, en la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de La República (UdelaR) de Uruguay, identificaron al trabajo en equipo como una de las tensiones o dificultades más mencionadas. Al mismo tiempo que es señalado como una dificultad del proceso, el trabajo en equipo es, en muchos casos, reconocido como un aprendizaje significativo que, a pesar de haberse constituido como un conflicto en el transcurso de la experiencia, ha brindado herramientas para enfrentarse a ese tipo de modalidad en el futuro.

Estos dos tópicos analizados hasta aquí - Sentimientos percibidos por los estudiantes, y Aprendizajes percibidos por los estudiantes – también se pueden visualizar utilizando una nube de palabras a partir de lo mencionado por los estudiantes participantes de esa PEEE, en la figura 9.

Figura 9

Sentimientos y aprendizajes percibidos por los estudiantes de la experiencia de la PEEE, según estudiantes LN FBCB-UNL participantes. Año 2016



Tal como se observa en la figura 9, las palabras que más se destacan y se repiten en orden decreciente son experiencia, actividades, grupo y planificar (estas dos con igual frecuencia de repetición). La mayoría de las palabras que surgieron destacan una valoración positiva por parte de los estudiantes de LN. Es decir que los estudiantes de Licenciatura en Nutrición que participaron de estas actividades de extensión, perciben un aprendizaje integral que va desde las habilidades técnicas para planificar un taller, hasta competencias interpersonales y una profunda comprensión de la realidad social y el rol educativo de su profesión.

En esta dirección, en un trabajo anterior Dezar y Kruger (2016), realizada junto a estudiantes del tercer año de la carrera de LN FBCB-UNL, se resalta desde el equipo docente que las prácticas de educación experiencial deberían estar siempre presentes en el aprendizaje y en la enseñanza de todos los estudiantes y docentes de Epidemiología General y Nutricional.

Sería deseable que los alumnos de la carrera tuvieran este tipo de prácticas durante todo el cursado para llegar a ser mejores profesionales en un futuro cercano.

Además de haber participado de los proyectos de extensión que se desarrollaron en el marco de ESEF, algunas de estas 20 estudiantes de LN de la cohorte 2011 también realizaron sus TFLN en el marco de PEEE de Licenciatura en Nutrición de otras asignaturas de la carrera. Esto se resume en la Tabla 8.

Tabla 8
Trabajos Finales de Licenciatura en Nutrición (TFLN) en el marco de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), según muestra en estudio LN cohorte 2011

Egresada/s	TFLN	PEEE	Asignatura/s
E2	Jóvenes Adultos y Educación Alimentaria Nutricional: trabajando desde el rotulado nutricional	Promoción de Educación Alimentaria en Jóvenes y Adultos: desafío conjunto Universidad-Comunidad.	Educación para la Salud y Economía Familiar
E6	Las ferias como espacios de encuentro y comercialización de alimentos	Promoviendo Seguridad, Soberanía y Sustentabilidad Alimentaria junto a la comunidad.	Seguridad Soberanía y Sustentabilidad Alimentaria (optativa) Seminario y Trabajo Final.
E9 y E10	Educación alimentaria Nutricional en el nivel inicial: valoración de dispositivos lúdico-pedagógicos en dos jardines municipales de Santa Fe	Estrategias didácticas de nutrición en jardines maternales y educación inicial: El juego como propuesta de acción.	Práctica Profesional

De los 15 TFLN de estas 20 estudiantes de la cohorte 2011, hay tres de ellos que se realizaron en el marco de proyectos de extensión, los tres fueron en la modalidad de PEEE y pertenecen a asignaturas del quinto año de la carrera; salvo en uno de los proyectos que además lo desarrollaron de manera conjunta con una asignatura optativa; ya que es la misma docente a cargo de ambas.

Desde las prácticas de extensión que se desarrollan desde los distintos equipos docentes de Licenciatura en Nutrición, se establecen relaciones con diferentes actores sociales, realidades y problemáticas particulares, que intensificaron el accionar de todos los participantes -equipo extensionista, estudiantes de LN y actores sociales – de manera de co-

construir conocimiento en contexto. Con cada práctica extensionista, se pudieron realizar trabajos finales de carrera, donde los estudiantes involucrados, llevaron a cabo investigaciones sobre las distintas problemáticas y las acciones implementadas durante las PEEE, enriqueciendo el proceso educativo.

En concordancia con Rafaghelli (2016), se sostiene que la extensión universitaria implica para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social abordando problemas concretos, siendo las PEEE, una oportunidad para que se establezca una relación dialéctica entre pensamiento y contexto y para que se desplace, la artimaña cognitiva que se produce cuando los contenidos disciplinares se ofrecen solo en el espacio físico del aula. En esta interacción de los contenidos teóricos disciplinares con la práctica situada, existen diferentes modos de enseñar y de aprender para todos los actores involucrados en la misma.
En esta misma dirección y coincidiendo con Hidalgo (2023), los procesos de investigación, enseñanza y extensión, suponen una vinculación con la diversidad de actores sociales con los cuales establecer una construcción de valor particular y situada. Pensar su integralidad implica comprender que las prácticas de extensión son parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera del aula, y además promueven la formulación de nuevos interrogantes investigativos que movilizan el pensamiento.

Adicionalmente, interesa rescatar de los informes finales de los equipos docentes de las PEEE mencionadas en la tabla 8, lo que ellos señalaron como aspectos más significativos de la experiencia.
El equipo docente de la PEEE, desarrollada en el año 2016 en el marco de la asignatura ESEF, señaló cuatro aspectos como los más significativos de la práctica de extensión:

1. El trabajo en equipo, dentro de un proyecto.
2. Acercar a los participantes, a través de la EAN, a una vida saludable.
3. El poder fortalecer vínculos universidad-comunidad.
4. Para los estudiantes universitarios poder aprender en contexto y fortalecer competencias para su profesión futura.

En ese mismo año se desarrolló otra PEEE en el marco de la asignatura Práctica Profesional, y los docentes mencionaron en el informe final que existen aspectos significativos tanto para la comunidad o actores sociales participantes como para los actores universitarios. En sus palabras: "Por un lado, en los niños, ya que a partir de diferentes estrategias didácticas pudieron incrementar su interés y agrado por el consumo de frutas, alimentos familiares, sanos y un estilo de vida activo. Por otra parte; para el alumno

practicante y el equipo extensionista, significó comprender que a través de la integración con la comunidad y metodología adecuada se favorece la adquisición de conceptos y procedimientos que posibilitaron la comprensión y el desarrollo de la salud integral del niño. Además, el recorrido y aprendizaje vivencial, implicó resolver complejas tramas interpersonales, y acompañar situaciones problemáticas con soluciones diversas e interdisciplinarias".

Desde otra PEEE que se desarrolló en el año 2018, en el marco del Seminario y Trabajo Final en conjunto con la optativa Seguridad, Soberanía y Sustentabilidad Alimentaria, las docentes señalaron como aspectos significativos que para los estudiantes es una experiencia muy valiosa ya que encuentran en terreno interrogantes que nunca antes se hicieron. La realidad interpela sus conocimientos previos y sus representaciones y esto redunda en un aprendizaje verdaderamente significativo. Por otro lado, para la comunidad es una oportunidad de revisar sus problemas reales y capacidades para resolverlos, indagados por la mirada del otro y construyendo soluciones posibles; además iniciar un vínculo que tal vez nunca se hubiese producido de no ser a partir de un proyecto de este tipo. Para ambas poblaciones esto redunda en motivación, aprendizaje y lazos Universidad/Sociedad.

Al analizar las percepciones de los estudiantes y de los equipos docentes sobre las PEEE, se observan puntos de convergencias significativas y algunas perspectivas complementarias, enriqueciendo la comprensión de la experiencia.

Ambas partes coinciden en que las PEEE son espacios cruciales para el aprendizaje situado y la aplicación práctica de los conocimientos, donde la realidad del campo desafía y consolida lo aprendido en las aulas. Hay una clara coincidencia en la valoración del trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias interpersonales como elementos fundamentales de la experiencia de extensión. Además, reconocen la relevancia de la EAN y el desarrollo de competencias pedagógicas y comunicacionales para el futuro rol profesional de los nutricionistas. Por último, acuerdan que las PEEE construyen y fortalecen los lazos entre la universidad y la comunidad, permitiendo a los estudiantes una visión más profunda de los problemas reales y de la comunidad, dando lugar a una oportunidad de co-construir soluciones.

Respecto de las perspectivas complementarias que surgen de la triangulación de las voces de estudiantes y docentes, se destaca que los estudiantes tienden a detallar más los aprendizajes personales y procedimentales, como la secuencia de pasos para diseñar un taller, la gestión de la ansiedad al hablar en público, y la adaptación del lenguaje a la

dinámica de un taller en vivo. También expresan una emoción y satisfacción más directa por el contacto y la respuesta de los participantes. En cambio, los equipos docentes, además de validar el aprendizaje de los estudiantes, ponen un mayor énfasis en el propósito de fortalecer vínculos universidad-comunidad y en el impacto concreto en los actores sociales.

En este sentido, Cauci et al. (2020), abordan los Espacios de Formación Integral (EFI) desarrollados desde 2012 por un equipo interdisciplinario de Nutrición, Veterinaria y Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay, en colaboración con comunidades rurales. Estos EFI buscan articular enseñanza, extensión e investigación, promoviendo el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y la autonomía de los estudiantes, mientras se trabaja con familias productoras y escuelas rurales. Las autoras también resaltan la curricularización de los EFI en los planes de estudio, especialmente con el plan 2014 de la Licenciatura en Nutrición, implementado en 2018. Este plan promueve competencias genéricas y específicas, como la planificación y evaluación de programas alimentarios y nutricionales, y el trabajo interdisciplinario.

Por su parte, Fullan et al. (2018) señalan que la acción de replantear la educación ha de estar dirigida a desarrollar las competencias requeridas por el alumnado del siglo XXI. Como resultado de su trabajo, los autores identificaron seis competencias globales (6Cs) necesarias para el avance de los estudiantes: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico.
Las competencias mencionadas por estos autores, coinciden con los hallazgos en las convergencias en las percepciones de estudiantes y docentes de LN participantes de PEEE.

En esta dirección, Albarenque y Walz (2014), analizan el desafío de la incorporación curricular de la extensión en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), estos autores mencionan que la educación superior enfrenta el desafío de transformar sus currículos para ofrecer una formación más relevante y conectada con la realidad. En este contexto, la incorporación de la formación experiencial emerge como un pilar fundamental, impulsando un cambio significativo en la planificación académica. Este enfoque no solo busca la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, sino que también exige una redefinición del rol docente. Los profesores son llamados a reflexionar sobre cómo integrar las prácticas de extensión universitaria en su enseñanza, reconociendo que la extensión debe ser una parte integral de la planificación académica desde el inicio.

Por otro lado, Gleason Rodríguez y Rubio (2020) analizaron el impacto del aprendizaje experiencial en estudiantes universitarios considerando a once universidades, seis universidades latinoamericanas, cuatro de Norteamérica y una de Gran Bretaña. Todas ellas dentro del ranking QS 2019 de mejores universidades. Estos autores señalan que la implementación de la formación experiencial en el currículo universitario no solo representa un cambio de paradigma académico, sino que también ofrece múltiples beneficios directos para los estudiantes, transformándolos en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Este enfoque va más allá de la adquisición de conocimientos teóricos, promoviendo un desarrollo integral que los prepara para los desafíos del futuro. Entre los principales beneficios, se destacan que los estudiantes:

- Logran una comprensión más profunda y contextualizada de los problemas de la comunidad, al interactuar directamente con ellos y aplicar sus conocimientos en escenarios reales.
- Desarrollar habilidades esenciales para el siglo XXI, como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la adaptabilidad, competencias altamente valoradas en cualquier ámbito profesional y personal.
- Mejoran significativamente la retención de conocimientos y su aplicación práctica, dado que el "aprender haciendo" facilita la internalización de conceptos y su uso en situaciones concretas.

Estos beneficios subrayan la importancia de integrar la formación experiencial, demostrando su capacidad para enriquecer la experiencia educativa y formar profesionales más competentes y comprometidos.

Particularmente, en nuestra universidad el aprendizaje experiencial se enmarca en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) que emergen como una modalidad crucial de intervención social. Como señalan Reyna e Iucci (2022), son el espacio donde dialogan los conocimientos académicos con los saberes de la sociedad. Las PEEE actúan como un dispositivo integrador de la docencia y la extensión, al situar a los estudiantes frente a la tarea de resolver problemas reales y auténticos.

Por otra parte, del análisis de las seis entrevistas realizadas a estudiantes de LN de la cohorte 2011, dentro del tópico – Formación Extracurricular – las egresadas fueron consultadas sobre su participación en proyectos de investigación, en alguna actividad de formación en docencia y participación en proyectos de extensión mientras fueron estudiantes.

Respecto a la categoría participación en proyectos de extensión, la mayoría de ellas respondió haber participado mientras era estudiante, sólo dos de ellas mencionaron no haber participado en ningún PE. De las cuatro que, si participaron, tres de ellas mencionaron que lo hicieron al final de la carrera y sólo una de ellas mencionó que participó en segundo año.

Respecto a las modificaciones en las trayectorias académicas como estudiantes al participar de PE, en la Figura 10 se observan los aspectos más significativos mencionados por las entrevistadas, sobresaliendo entre las palabras de la nube: abrió/modificó/cabeza, entre otras.

Figura 10
Modificaciones en las trayectorias como estudiantes al participar de un Proyecto de Extensión, según población en estudio LN cohorte 2011.



En palabras de las entrevistadas:

> "Sí me modificó mi trayectoria como estudiante. Para conectarme con el mundo real, porque sino estás dentro de la facultad y no ves nada. Te abre un poco la cabeza digamos. A mí me encantaron los proyectos, más allá de que uno participaba poco o lo que podía. Te hacen abrir la cabeza" (Entrevistada 2, comunicación personal, 12 de abril, 2025).

> "Si me modificó, toda la parte en el ámbito social y la nutrición ahí, ya de ese primer contacto que tuve me abrió un poco el panorama, me abrió la cabeza de lo que yo pensaba que era la carrera. Porque uno tiene que como nutricionista vas consultorio, planes, bajar de peso y chau. Ya desde ahí en segundo año eso me abrió la cabeza. Era en los barrios, bastante jodidos, iban las mamás con los hijos; era en los CAF" (Entrevistada 3, comunicación personal, 12 de abril, 2025).

> "Me di cuenta que podría haber aprovechado la carrera haciendo otras cosas. En ese momento no estaba la información tan disponible en redes sociales como ahora…No sé si es porque uno viene con el chip de la secundaria de estudiar, estudiar y recibirse;… Que yo lo veo ahora y digo que bueno, lo hubiera aprovechado para hacerlo en ese momento. Sí, me cambió la mirada" (Entrevistada 4, comunicación personal, 3 de mayo, 2025).

También se les consultó si como graduadas habían participado de PE, y sólo dos de ellas mencionaron que lo habían hecho y fue luego de un tiempo de haber egresado de la carrera. Si esa participación modificó su trayectoria como graduada, las respuestas fueron muy breves. En sus palabras:

> "Sí modificó mi trayectoria como graduada, me dio más herramientas para la vida cotidiana. Igual sirve para lo profesional" (Entrevistada 2, comunicación personal, 12 de abril, 2025).

> "Participé desde el Colegio de Nutricionistas. Luego de un tiempo, cuando ya tenía la matricula. Si me enriqueció profesionalmente" (Entrevistada 4, comunicación personal, 3 de mayo, 2025).

La triangulación de las tres perspectivas - estudiantes, equipos docentes y graduadas- refuerza la idea de que los proyectos de extensión son experiencias formativas de inmenso valor para los futuros Licenciados en Nutrición. El aspecto más significativo que emerge con fuerza desde todas las miradas es la "apertura de la cabeza" o la apertura a nuevas situaciones no vistas en el contexto del aula, y la ampliación de la visión profesional más allá del ámbito clínico tradicional, al conectar a los estudiantes con la realidad social y poder trabajar en el territorio diversas temáticas en relación con la alimentación y la nutrición, con un fuerte compromiso social. Esto sugiere – o refuerza- que las PEEE no solo consolidan conocimientos técnicos, sino que también cultivan una conciencia social y un pensamiento esencial crítico para el ejercicio de la nutrición en sus

múltiples facetas, preparando a los profesionales para abordar desafíos complejos en contextos reales.

Coincidiendo con Boffelli et al. (2022), la naturaleza de estos problemas sociales es inherentemente compleja, exigiendo múltiples miradas y enfoques para lograr una visión integral y proponer soluciones efectivas. Por ello, la gestión universitaria se orienta activamente a promover la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo dentro de las PEEE. El objetivo es fomentar un currículo amplio y flexible, que no solo atienda a la complejidad de las problemáticas sociales, sino que también se adapte al momento sociohistórico actual. Esto significa impulsar un currículo que se alinee con las ideas de globalización y que esté firmemente orientado a la consecución de aprendizajes auténticos, buscando siempre la formación integral de sus estudiantes.

Por último, retomando nuevamente a Camilloni (2022), resalta el valor del programa de la UNL que incluye en el currículo universitario la participación de los estudiantes en proyectos de extensión. Este se considera particularmente exitoso porque no solo fusiona las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión, sino que también redefine la formación del graduado. Al sumar experiencias de aprendizaje práctico al estudio en el aula, se logra un enriquecimiento sustancial en los trayectos personales y profesionales de los estudiantes.

5.6 Propuesta de estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral

En esta etapa se aborda el quinto y último objetivo que se planteó en la presente investigación: *Proponer estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral.*

A partir de los hallazgos obtenidos y del análisis de las etapas anteriores, se intenta generar una serie de estrategias para futuras acciones entre las que se destacan las siguientes y no se agotan en el listado propuesto.

Las estrategias se organizan en tres momentos clave de la trayectoria, considerando los puntos de quiebre identificados (primer año y transición 4to/5to año) y potenciando los factores para el logro de permanencia y avance en la carrera.

Momento del ingreso y primer año

Este conjunto de estrategias busca reducir las brechas entre la trayectoria teórica y la real desde el inicio, fortaleciendo la dimensión personal (constancia y hábitos de estudio) y la dimensión de apoyo del entorno; centrando el eje en la prevención de la deserción temprana.

- Intensificar las actividades de articulación Nivel Medio-Universidad, orientándolas a la práctica y rol profesional de la Nutrición (no solo a las ciencias básicas). Continuar y reforzar las actividades de ambientación, enfocándolas en la cultura académica y el manejo de los recursos del Aula Virtual FBCB-UNL.
- Talleres de estrategias de aprendizaje: este espacio permitirá, a partir del trabajo en grupo, aportar y reflexionar sobre temáticas que preocupan al estudiante, tales como formas de lograr autonomía, autogestión del desempeño y tránsito por la vida universitaria, respondiendo a diversas cuestiones, entre ellas tiempos de estudio adecuados, formas de organizar los estudios para aumentar la comprensión y retención de distintos temas, discusión entre pares sobre conceptos aprendidos, autoevaluación de su situación frente al aprendizaje, entre otros.
- Módulos de nivelación en ciencias básicas y habilidades científicas: implementar módulos de refuerzo en asignaturas clave y en el desarrollo de pensamiento crítico y razonamiento lógico para el abordaje de textos académicos. Aborda las brechas de conocimientos y metodologías que generan el principal quiebre en el primer año.
- Fortalecer la asistencia y seguimiento individualizado desde el Gabinete Pedagógico de la FBCB para estudiantes en riesgo de rezago en la carrera.
- Fortalecer el programa de tutorías actual o crear un programa de tutorías focalizado, donde se podrían asignar a estudiantes avanzados con trayectorias exitosas (avance 'al día') como tutores de la carrera en asignaturas clave del ciclo inicial (primer y segundo año). El foco debe ser la planificación académica, el manejo del tiempo y la creación de hábitos efectivos. Aborda la fragilidad en la dimensión personal (constancia y hábitos) y la dimensión de apoyo del entorno que impacta en la permanencia inicial y son críticos para el avance en la carrera.
- Seminario de Introducción Socio-Comunitaria: incluir una experiencia de corta duración en el primer semestre, que exponga las múltiples facetas de la Nutrición y su impacto social, incluyendo la presentación de proyectos de extensión activos. A

través de esta estrategia se fortalece la motivación intrínseca y se vincula tempranamente la teoría con la praxis, esencial para la retención.

- Optimización de los recursos de formación virtual: propender a la creación de mayor cantidad de espacios de formación asincrónicos (videos explicativos, tareas con recursos interactivos que promuevan reflexión y mayor comprensión, foros de dudas intensivos, autoevaluaciones) dentro del Aula Virtual FBCB-UNL, especialmente para las asignaturas con mayor índice de reprobación. Facilita el acceso flexible al estudio, apoyando la gestión del tiempo y la nivelación de conocimientos, factores que influyen en las trayectorias prolongadas.

Momento de permanencia y avance

Las estrategias que se proponen se centran en el monitoreo proactivo para fortalecer la permanencia en la carrera y aumentar la proporción de estudiantes con avance al día, gestionando la transición crítica hacia el ciclo superior de la carrera (etapa profesionalizante).

- Monitoreo proactivo de avance o sistema de alerta temprana con intervención focalizada: implementar un sistema institucional que identifique automáticamente a estudiantes con rezago acumulado de más de un año. La intervención podría ser una entrevista con un "consejero/tutor/docente/personal de gestión académico para definir trayectorias académicas personalizadas. Responde a la baja proporción de avance al día y permite detectar trayectorias en riesgo antes de que el desfasaje sea irreversible.
- Fortalecimiento de la dimensión del entorno, a través de una plataforma institucional de búsqueda y articulación de apoyos: centralizar información sobre becas, programas de ayuda económica, voluntariados, intercambios, formación extracurricular, y redes de apoyo social y psicológico de la UNL. Responde a la importancia de la dimensión apoyo del entorno (familiar, social, económico, institucional) identificada como factor clave de logro en la permanencia y avance en la carrera.
- Gestión de la trayectoria final, a través de taller intensivo de planificación de Prácticas (PP) y Tesinas (TFLN): ofrecer un taller al inicio del cuarto año enfocado en la rigurosa planificación de las Prácticas Profesionales (PP) y el Trabajo Final. Debería incluir seminarios sobre metodología de investigación y búsqueda de director/tema o incluso lugares de prácticas en sus lugares o ciudades de origen.

Aborda el segundo gran quiebre (pasaje del cuarto al quinto año) causado por la complejidad de la fase de egreso.

Momento de egreso e inserción laboral

Las estrategias en este punto buscan mitigar la demora y la desconexión laboral (heterogeneidad de experiencias post-egreso) y capitalizar el valor formativo de las prácticas y proyectos de extensión.

- Valoración de la Extensión Universitaria: seguir fortaleciendo y promoviendo la inclusión de la EU en el currículo, en los diferentes espacios curriculares de Licenciatura en Nutrición. Fortalecer las prácticas y proyectos que sean intercátedras, interdisciplinarias y entre diferentes unidades académicas de la UNL. Fortalecer el sistema de acreditación formal de acreditación de la EU a través del complemento al título para todos los estudiantes de la UNL. Capitaliza el hallazgo clave sobre el valor de la EU para la conciencia social, el trabajo contextualizado y el pensamiento crítico, dándole valor curricular explícito.
- Mejora de la conexión laboral: incluir un módulo final que aborde la gestión de empleo (CV, entrevista, *networking*) y la diversidad de roles del Licenciado en Nutrición, incluyendo la formación en emprendedurismo y facturación por ejemplo. Aborda la demora en el primer empleo formal y la desconexión entre la formación y las oportunidades laborales reales. Esta estrategia se puede articular directamente con el Programa Primer Empleo de la UNL, que desarrolla diversas herramientas – sistema de pasantías, portal del empleo, ciclos de inserción laboral y feria de empleo y posgrado- con el objetivo de enriquecer la formación académica y ayudar a los jóvenes a construir un perfil profesional atractivo para el mercado laboral actual.
- Seguimiento luego del egreso, a través de un observatorio permanente de graduados (cohortes sucesivas): formalizar el seguimiento de cohortes de estudiantes, replicando este estudio cada 5 años, con foco en el tiempo y calidad de la inserción laboral, para ajustar continuamente el plan de estudios de la carrera considerando las demandas reales de formación de los graduados de Licenciatura en Nutrición. Esta estrategia también se podría articular con el área central desde el Programa de graduados y graduadas de la UNL.

Adicionalmente a las estrategias planteadas según los tres momentos clave identificados de las trayectorias de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición, también se proponen

algunas estrategias a nivel curricular, normativo e institucional, que son transversales a la carrera:

- Formación integral de los estudiantes a través de la EU: integrar formalmente la formación experiencial en el currículo como un pilar fundamental que fusione docencia, investigación y extensión, y promueva el aprendizaje situado.
- Revisión y flexibilización del sistema de correlatividades: eliminar aquellas correlatividades que no se basen en nexos cognitivos reales y que solo actúen como un obstáculo burocrático, tal como lo sugiere Edelstein (2021). La flexibilización habilitaría trayectorias diversificadas.
- Actualización urgente del plan de estudios: promover un diseño curricular amplio, flexible y actualizado para el siglo XXI, que aborde las problemáticas sociales complejas.
- Promoción de un currículo abierto y procesual: reconocer que las trayectorias son procesuales, relacionales y contextualizadas. La institución debe escuchar y atender las voces de los estudiantes para comprender y atender los factores que determinan el éxito o el fracaso académico.
- Expansión de asignaturas Optativas/Electivas: ofrecer un listado actualizado de optativas/electivas que permitan la profundización en áreas específicas (por ejemplo: nutrición vegetariana/vegana, nutrición deportiva, salud mental y alimentación) que den herramientas concretas de intervención profesional y sirvan de base para el posgrado. Las optativas diversifican las trayectorias y preparan mejor para el mercado laboral futuro.
- Fomento a la incorporación de Docentes Nutricionistas: incrementar el número de Licenciados/as en Nutrición, especialmente graduados/as de la FBCB, como docentes a cargo de asignaturas, para enriquecer la formación con una visión disciplinar específica.

La propuesta de estrategias para optimizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral, trasciende la mera mitigación de quiebres académicos. Se persigue un cambio de paradigma institucional que transite de un modelo de trayectoria lineal a uno abierto, flexible y contextualizado. Al institucionalizar el acompañamiento, flexibilizar la normativa y capitalizar el valor de la Extensión Universitaria, la Licenciatura en Nutrición estará mejor posicionada para garantizar la permanencia, el avance en la carrera y una inserción laboral pertinente, en el complejo y heterogéneo campo profesional actual.

Capítulo 6: Conclusiones

"Se trata de crear condiciones para que el género de experiencias del presente tenga un efecto favorable sobre el futuro."
Edith Litwin, 2008

6.1 En relación a los objetivos propuestos.

6.2 Perspectivas y líneas de acción…

Este apartado se presenta como la constatación significativa de lo investigado y, a su vez, como la memoria de las transformaciones que configuraron el recorrido del presente trabajo de tesis.

A lo largo del proceso investigativo, y gracias a la cooperación de la totalidad de los participantes, se ha podido indagar, construir y reconstruir progresivamente el objeto de estudio.

En el transcurso de las distintas etapas de esta investigación, se ha sistematizado información que permitió conocer diferentes perspectivas respecto a los interrogantes planteados inicialmente. A partir de este proceso, no solo se abordaron las preocupaciones originales, sino que también se gestaron nuevas cuestiones y posibles líneas de acción futuras.

6.1 En relación a los objetivos propuestos

En relación al primer objetivo planteado:

Considerando la diversidad de trayectorias posibles, la investigación abarcó distintos momentos de las trayectorias de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL, teniendo en cuenta la posibilidad de permanencia, continuidad y avance. Así, se piensa la trayectoria académica como un proceso prolongado, que se va desarrollando punto a punto, con distintas posibilidades para su construcción. A este proceso se lo entiende de manera plural, donde dialogan de manera colaborativa estudiantes, docentes, el contexto y la historia institucional.

El análisis longitudinal y longitudinal-transversal de las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL de la cohorte 2011, permitió describir y diferenciar diversas trayectorias de los estudiantes en la carrera. La principal constatación es la brecha entre la trayectoria académica teórica y las trayectorias académicas reales.

De las 36 asignaturas obligatorias del plan de estudios de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL, se consideraron y analizaron 13 espacios curriculares. Se identificaron y analizaron cinco posibles trayectorias académicas transitadas por los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la cohorte 2011, que ilustran la heterogeneidad en los modos

de cursado. Se concluye que solo la Trayectoria Posible 5 (elegida por cinco estudiantes LN) se aproxima a la trayectoria teórica estipulada en el plan de estudios de la carrera, respetando los tiempos de cursado en los cinco años establecidos.

Las restantes trayectorias posibles analizadas (1, 2, 3 y 4) reflejan las trayectorias reales, caracterizadas por el cursado tardío, el rezago (particularmente evidente en el impacto de asignaturas como Química Biológica y el sistema de correlatividades), y la manifestación de patrones individuales en la progresión académica. Estos hallazgos reafirman lo expresado por Vain (2022), al considerar las trayectorias académicas como trayectos procesuales, relacionales y contextualizados.

En consecuencia, la descripción y análisis de estas trayectorias posibles y reales permite identificar puntos críticos de la estructura curricular e institucional de la Licenciatura en Nutrición de la FBCB-UNL -como la rigidez del sistema de correlatividades y la diversidad de perfiles docentes en el ciclo inicial-, los cuales actúan como cuestiones que moldean las decisiones de avance o rezago de los estudiantes. Esto subraya la necesidad de diseños curriculares flexibles y abiertos que atiendan las trayectorias personales de aprendizaje, buscando sostener y fortalecer la permanencia, continuidad y avance de los estudiantes a lo largo de su formación profesional (Edelstein, 2021).

En relación al segundo objetivo planteado:

Al analizar las posibles trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011 de Licenciatura en Nutrición luego de su egreso de la FBCB y hasta su inserción laboral; se consideraron las trayectorias de las egresadas de la cohorte 2011, que culminaron su cursado en tiempo curricular establecido en el plan de estudios de la carrera. Las principales dimensiones analizadas fueron las características del proceso de inserción, el tipo y característica de la inserción laboral, y la formación de posgrado y capacitación.

Respecto del proceso de inserción laboral, el análisis realizado reveló que fue heterogéneo y no lineal, caracterizado por un tiempo significativo de espera hasta la consecución de un empleo formal relacionado con el título -superior a un año en la mayoría de los casos-, y con experiencias iniciales de trabajo informal o eventual.

Las dificultades que encontraron las egresadas de LN FBCB-UNL, como la escasez de puestos de trabajo y la falta de experiencia, son consistentes con los desafíos

estructurales del mercado laboral en Argentina y en América Latina en general, donde la informalidad y la alta competencia son comunes. La investigación refuerza la idea de que la inserción de los jóvenes en mercados laborales volátiles y precarios no es siempre un proceso voluntario, sino que está ligado a la menor experiencia y a la inserción en empleos de baja productividad.

Se constata que la inserción laboral se encuentra fuertemente condicionada por la posesión de capital social y experiencia previa, factores que las egresadas LN identifican como prioritarios para el acceso al mercado de trabajo, por encima incluso del título o el promedio de notas. Esta dificultad se ve agravada por la percepción de escasez de puestos laborales y una notoria desconexión entre la temática del Trabajo Final de Licenciatura (TFLN) y el primer empleo. Además, resulta llamativo que las Prácticas Profesionales no emergieron como un vehículo clave para la construcción de redes o como puente directo hacia la inserción laboral.

Este diagnóstico subraya entre otros, el rol fundamental de la Práctica Profesional como "espacio insustituible de formación" (Ravelli, 2021) y la necesidad de fortalecer sus vínculos para asegurar una formación más equitativa, pertinente y sintonizada con las nuevas formas del ejercicio profesional.

Respecto a la pertinencia de la formación, las egresadas de LN entrevistadas manifiestan una percepción crítica, al estimar que solo utilizan entre el 50% y el 60% de los conocimientos adquiridos. Esta brecha se atribuye a una descontextualización del plan de estudios frente a las demandas y realidades cambiantes del campo profesional –mencionaron por ejemplo el enfoque en patologías y la falta de contenidos disciplinares específicos-, lo que subraya la necesidad de que la currícula sea coherente con el perfil profesional que prescribe y las demandas del mercado laboral actual.

No obstante, todas las egresadas demostraron un sólido compromiso con la formación continua al realizar capacitación de posgrado. Específicamente, aquellas que habían participado en cientibecas durante la carrera, reconocieron este tipo de actividades extracurriculares como un valioso precursor de su vocación por la investigación y el posgrado.

En relación al tercer objetivo específico:

Respecto de valorar indicadores de las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte 2011, se pudieron definir, calcular y analizar un sistema de 6 indicadores en relación con el "avance" del estudiante en la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL.
Respecto a la trayectoria académica estudiada, sólo el 4% de los estudiantes de la muestra lograron su avance "al día" en la LN.

La valoración de los indicadores de las trayectorias académicas de los estudiantes de LN de la cohorte 2011, permitió cuantificar el avance y la eficiencia interna, revelando una marcada disparidad entre el desempeño de los estudiantes que persisten y la eficacia del sistema en términos de retención y egreso en tiempo teórico, según el estipulado por el plan de estudios de la carrera.

Se desarrolló un sistema de indicadores de avance en la carrera que demuestra que los estudiantes que logran progresar revelan un sólido desempeño académico. Específicamente, la muestra de estudiantes LN FBCB-UNL cohorte 2011 analizada, exhibe un alto coeficiente entre asignaturas aprobadas y rendidas muy cercano a 1 (0,88 y 0,97 para el grupo "al día") y un promedio de calificaciones elevado (superior a 7), lo que indica que el estudiante de LN de la cohorte 2011 que permanece en la carrera, posee una alta eficiencia individual en su avance en la carrera.

Sin embargo, estos resultados positivos contrastan con dos problemas estructurales:

- Baja tasa de avance "al día" y deserción temprana: solo el 4% (6/149) de los ingresantes de LN cohorte 2011, logró progresar "al día" en la carrera hasta el final del cursado, y el análisis por espacio curricular muestra el mayor quiebre en la trayectoria durante el primer año y en el pasaje al quinto año; lo que subraya la persistencia de la deserción temprana como principal desafío institucional.

- Prolongación del tiempo real de la carrera: pese al excelente rendimiento de los estudiantes que egresan, la duración real promedio de la carrera fue de 7 años y 2 meses, superando en más de dos años la duración teórica (5 años) según lo establecido en el plan de estudios de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL. Incluso las estudiantes que mejor avance en la carrera mostraron (Trayectorias posibles 4 y 5) egresaron en un promedio de 6 años y 3 meses. Este hallazgo reafirma la masividad universitaria marcada por la prolongación de los estudios (Parrino, 2015), e implica una baja eficiencia institucional en el egreso oportuno.

Este sistema de indicadores de avance en la carrera confirma que la principal debilidad del sistema radica en la deserción temprana y la extensión de la permanencia, problemas que no se deben únicamente a la habilidad del estudiante, sino que están modulados por factores institucionales como la rigidez del plan de estudios y la reglamentación interna (Trevignani et al., 2019). Esto impulsa a la unidad académica a centrar sus esfuerzos en las estrategias de acompañamiento al ingreso y en la revisión de los mecanismos curriculares que prolongan innecesariamente el tiempo de graduación.

En relación al cuarto objetivo específico:

La evaluación de la influencia de las actividades de Extensión Universitaria (EU) en las trayectorias académicas de los estudiantes de LN de la cohorte 2011, revela un impacto integral y altamente positivo en la formación de los mismos. La característica más significativa de las prácticas y proyectos de extensión, es que operan como un espacio de trabajo en contexto real que transforma la visión profesional de los participantes.

Los hallazgos muestran una clara convergencia entre las percepciones de estudiantes, docentes y graduadas: el contacto con la realidad social y el territorio a través de las prácticas de extensión genera una "apertura de la cabeza" en los estudiantes, modificando su concepción de la carrera de Nutrición. Esta experiencia las conecta con el mundo real y la complejidad de las problemáticas fuera del ámbito clínico tradicional (como el consultorio o el hospital), fomentando una conciencia social y un pensamiento crítico esencial para abordar desafíos complejos.

Este aprendizaje situado consolida habilidades técnicas (como la planificación de talleres) y comunicacionales (adaptación del lenguaje), y promueve el desarrollo de competencias esenciales requeridas (colaboración, creatividad, pensamiento crítico), al situar a los estudiantes frente a la tarea de resolver problemas auténticos y co-construir soluciones con la comunidad.

Además, la EU ejerce una influencia directa en la trayectoria de graduación, al servir como marco para una investigación aplicada; la realización de Trabajos Finales de Licenciatura (TFLN) en el contexto de Proyectos de Extensión demuestra su potencial para generar interrogantes investigativos situados.

La integración de las prácticas de extensión a la currícula es un componente insustituible de la trayectoria profesional, no solo cumple con el objetivo de compromiso social, sino

que aborda eficazmente las necesidades de formación práctica y de habilidades transversales demandadas por el mercado laboral.

Estas prácticas no solo logran una comprensión más profunda y contextualizada de los problemas de la comunidad, sino que también modifican la trayectoria y la perspectiva de los estudiantes, proporcionándoles las herramientas y la visión integral que la profesión y la sociedad exigen.

La participación en actividades de EU, aunque en la mayoría de las estudiantes de LN FBCB-UNL se da hacia el final de la carrera, modifica profundamente la trayectoria de los estudiantes, redefiniendo la formación del graduado al fusionar las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión (Camilloni, 2022).

En relación al quinto y último objetivo planteado:

El cumplimiento de este objetivo específico, centrado en la propuesta de estrategias para la optimización de las trayectorias académicas de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición desde su ingreso hasta su egreso e inserción laboral, representa la contribución práctica y transformadora de la presente investigación.

A partir del diagnóstico de las brechas y la identificación de los puntos de quiebre críticos (primer año y transición cuarto/quinto año), se desarrolló una propuesta de medidas. Estas estrategias se organizaron en tres momentos clave de la trayectoria del estudiante: *Ingreso y Primer Año, Permanencia y Avance, y Egreso e Inserción Laboral.*

Las acciones propuestas buscan reforzar las dimensiones críticas de logro—como la dimensión personal (hábitos y constancia) y la dimensión de apoyo del entorno—e incluyen la implementación de un sistema de alerta temprana, el fortalecimiento de las tutorías focalizadas y la planificación rigurosa de la etapa final (Práctica Profesional y TFLN).

Adicionalmente, se propusieron estrategias transversales de alcance institucional, enfocadas en la flexibilización normativa (correlatividades), la actualización curricular y la integración formal de la Extensión Universitaria (EU).

La propuesta de estrategias, en su totalidad, trasciende la mera mitigación de obstáculos puntuales. Persigue un cambio de paradigma institucional que transite de un modelo de trayectoria lineal a uno abierto, flexible y contextualizado. Al institucionalizar el

acompañamiento, flexibilizar la normativa y capitalizar el valor de la Extensión Universitaria, la Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL estará mejor posicionada para garantizar la permanencia, el avance en la carrera y la inserción laboral, en un campo profesional complejo y heterogéneo.

Los hallazgos presentados han permitido no solo constatar la complejidad de las trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL, sino también identificar los puntos críticos que requieren atención. A su vez, reafirman la necesidad de repensar la formación universitaria más allá del modelo lineal actual existente, impulsando un enfoque que capitalice la heterogeneidad de las trayectorias y fortalezca la conexión entre la academia y el contexto real. Las lecciones aprendidas de esta investigación no agotan el tema, sino que, por el contrario, sirven como un punto de partida para la acción.

En el siguiente apartado, se presentan algunas perspectivas y líneas de acción, con el fin de contribuir al diálogo y la construcción de conocimiento en este campo, y el acompañamiento de futuras cohortes de estudiantes y graduados de Licenciatura en Nutrición.

6.2 Perspectivas y líneas de acción…

Desde el inicio del cursado del doctorado, en marzo de 2016 con el primer curso realizado "Nociones sobre epistemología de las ciencias humanas, educación y representaciones sociales" … hasta este momento se presentaron una multiplicidad de sucesos, lecturas y decisiones que acompañaron el proceso de investigación el cual implicó la escritura de esta tesis.

Las instancias de conversaciones, reuniones e innumerables termos de mates compartidos con mi directora – colega y compañera – que comenzaron con la escritura del plan de tesis del doctorado en diciembre de 2020; dieron cuenta de la propia trayectoria académica como estudiante de posgrado que no puede escindirse de mi ser docente-investigadora-extensionista de una universidad pública en el contexto actual.

Es así que, en ese trayecto, que seguramente no constituye el definitivo, se da cuenta de lo transitado:

Proyectos de Extensión

Como se mencionó anteriormente, como parte del equipo extensionista, desde 2015 se desarrollan proyectos de extensión desde la cátedra de ESEF. Actualmente se está llevando adelante un PEIS: "Entornos Saludables, Seguridad y Soberanía Alimentaria: potenciando saberes, prácticas y sabores"; en conjunto con diferentes actores de la Escuela técnico profesional Lucía Aráoz en Ángel Gallardo (Santa Fe).

En el marco de este PEIS, se realizó el TFLN: "Seguridad y Soberanía Alimentaria: un enfoque desde la Educación Agrotécnica", a cargo del estudiante Santiago Medina, bajo la dirección y codirección del equipo de la presente investigación. El tesinista se encuentra en etapa de escritura del manuscrito final.

Desde el equipo docente extensionista se está elaborando una nueva propuesta para un PEIS 2026 con una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe, cuya idea proyecto (IP) ya obtuvo la evaluación de pertinencia; y pasaría a la evaluación de calidad la presentación del proyecto definitivo.

Proyectos de Investigación – CAI+D

Desde 2020 a diciembre de 2024 se llevó adelante el CAI+D: "Educación Experiencial: influencia en las Trayectorias Académicas Universitarias", en el marco del cual se desarrolló la presente tesis doctoral.

Desde el CAI+D se desarrolló una investigación descriptiva e interpretativa, utilizando metodología cualitativa y cuantitativa, analizando 32 informes finales de equipos extensionistas, 82 informes de estudiantes participantes de las PEEE en estudio (período 2015 a 2019, inclusive) y 17 encuestas de opinión de actores sociales. Se trabajó sobre cinco dimensiones surgidas: - ubicación curricular, - caracterización de la PEEE, -relación de la teoría con la realidad, - desarrollo del trabajo de campo y – competencias desarrolladas. Desde cada una de las dimensiones mencionadas se llevaron a cabo investigaciones de grado: 3 TFLN (dos finalizados en 2022 y uno en 2023), investigaciones de posgrado: 4 trabajos de tesis, uno de Maestría en Docencia Universitaria, uno de Maestría en Didácticas Específicas, dos de Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales (DECE), en desarrollo durante el 2023. Todos ellos darán lugar a diversas miradas sobre el objeto de estudio (Ortigoza & Dezar, 2023).

La investigación de la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC – UNL), "Competencias pedagógicas en estudiantes de Licenciatura en Nutrición: su análisis y reflexión en el contexto de un Taller Educativo Participativo" a cargo de la Lic. Natalia Sedlacek, directora: Liliana del V. Ortigoza y co-directora: Gimena V. Dezar, finalizó con la defensa en marzo de 2025.

La investigación de la Maestría en Docencia Universitaria (FHUC – UNL), "Proyectos y Prácticas de extensión universitaria en pandemia: territorialidades, rasgos y configuraciones en la carrera de Licenciatura en Nutrición" a cargo de la Lic. Victoria Gigliotti, directora: Gimena V. Dezar y co-directora: Liliana del V. Ortigoza, se encuentra actualmente – septiembre 2025- en etapa de revisión de los evaluadores del manuscrito de tesis.

Finalmente, respecto de las dos investigaciones del DECE, una es la presente investigación y la otra se encuentra en etapa de desarrollo.

Adicionalmente a las investigaciones de posgrado mencionadas, como parte del equipo de dirección se formaron recursos humanos de grado de dos estudiantes avanzadas de la LN, una fue una formación extracurricular en investigación – Camila Deruder (agosto 2022 a agosto 2023) - y la otra una beca de estimulo a las vocaciones científicas del CIN – Lucia Echaniz (julio 2022 a octubre 2023).

En el presente año, se ha comenzado a transitar el CAI+D (2024 – 2027): "Integralidad de funciones universitarias: perspectivas pedagógicas para su abordaje", cuyo objetivo general es analizar y valorar la integralidad de funciones universitarias desde las percepciones de los actores participantes en proyectos de extensión, de la carrera de Licenciatura en Nutrición.

Coincidiendo con Zorzoli et al. (2022), quienes mencionan que la extensión universitaria como estrategia pedagógica, contribuye a la formación del estudiante universitario y el quehacer docente desde una concepción de integralidad. No es sólo una estrategia pedagógica, sino uno de los territorios en los que se organiza la vida universitaria, junto con la investigación y la docencia.

En el marco del mencionado CAI+D se está dirigiendo una becaria – Lic. Mariana Andrian- que se encuentra en etapa de escritura del plan de tesis de la Maestría en Docencia

Universitaria, titulo propuesto: "La Integralidad de las funciones universitarias en Proyectos de Extensión en una asignatura de la carrera de Licenciatura en Nutrición UNL"

Además, el equipo de la presente investigación, es el equipo de dirección de otra tesis de la misma carrera de posgrado, cuya investigación: "Práctica de Extensión en Educación Experiencial: desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en estudiantes de Licenciatura en Nutrición" a cargo de la Lic. Estefanía Mayenfisch, se encuentra en etapa de revisión de los evaluadores del manuscrito de tesis.

En relación al cambio en el plan de estudios de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL

Como parte del quinto objetivo de la presente investigación, se planteó una propuesta de estrategias, a nivel curricular, normativo e institucional, que se proponen como transversales a la Licenciatura en Nutrición:

- Formación integral de los estudiantes a través de la Extensión Universitaria.
- Revisión y flexibilización del sistema de correlatividades.
- Actualización urgente del plan de estudios.
- Promoción de un currículo abierto y procesual.
- Expansión de asignaturas Optativas/Electivas.
- Fomento a la incorporación de Docentes Nutricionistas.

En marzo de 2020, la carrera de Licenciatura en Nutrición en Argentina fue incluida en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521). Esta ley establece que los planes de estudio de las profesiones reguladas por el Estado que puedan comprometer el interés público, en particular la salud, deben contar con contenidos curriculares básicos y criterios de intensidad en la formación práctica definidos por el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades (Ravelli et al., 2022).

Desde 2021, la Comisión de Seguimiento Curricular de la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL, comienza a trabajar en la elaboración de una nueva propuesta del plan de estudios. La comisión está conformada por tres docentes, dos estudiantes y una graduada, además de la coordinadora académica de la carrera (Res. CD FBCB N° 156/2021).

Entre los antecedentes de la propuesta del nuevo plan que se está elaborando, se menciona:

> El presente plan tiene 20 años de vigencia, implementado desde el año 2005. Si bien se realizaron adecuaciones didácticas, metodológicas, actualizaciones y modificaciones no estructurales; en la actualidad, es necesario resignificar el acuerdo social entre la universidad y la sociedad, orientando el plan de estudios a la selección y estructuración de los contenidos, su organización por asignatura, la carga horaria, la distribución por año de cursado y el régimen de correlatividades.

En esta dirección, Ravelli et al. (2021), plantean que la formación del Licenciado en Nutrición se sustenta en el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar. Dicho perfil se concreta en el de un universitario con capacidades, saberes, habilidades, sólidos principios éticos, base científica y aptitudes que le permiten actuar con responsabilidad social, con nuevos conocimientos para colaborar en la promoción, protección, tratamiento y rehabilitación de las problemáticas alimentario-nutricionales de las personas y poblaciones.

Se espera que la propuesta elaborada por la Comisión de Seguimiento curricular de LN FBCB-UNL, que ha sido puesta a consideración y en diálogo con los equipos docentes de los diferentes espacios curriculares de la carrera; sea un plan de estudios acorde a los requerimientos actuales, amplio, flexible, contextualizado y que de respuesta a las problemáticas sociales complejas; tal como lo han mencionado las graduadas de LN FBCB-UNL en la presente investigación.

Es un anhelo que las estrategias que surgieron de la presente investigación sean consideradas en algunos de los puntos expuestos.

Teniendo en cuenta que -para un elevado número de estudiantes- la duración real de la carrera es mayor a la duración teórica, evidenciando un deterioro de valiosas relaciones entre conocimientos de ciencias básicas y conocimientos profesionales, se coincide con lo mencionado por Camilloni (2016), "se vuelve imprescindible estudiar la duración real de la carrera y tenerla en cuenta en el diseño del currículo, quitando lo prescindible y fortaleciendo lo necesario" (p. 73).

La nueva propuesta del plan de estudios seguramente será elevada para consideración del Consejo Directivo de la FBCB y luego al HCS de la UNL a corto plazo, ya que es de público conocimiento que recientemente -11 de agosto 2025, día que se conmemora el día del nutricionista en Argentina- la CONEAU emitió la resolución por la cual convoca para su

acreditación a todas las carreras de Licenciatura en Nutrición (Resolución FC 2025 – 261-APN- CONEAU y Ministerio de Capital Humano).

Por último, cabe mencionar que la tesista forma parte, junto a otras cuatro docentes de la carrera y una estudiante, del Comité Organizador de actividades en el marco de los 20 años de la carrera de Licenciatura en Nutrición, y la propuesta denominada "Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL: 20 años formando profesionales comprometidos con la salud, la comunidad y la comensalidad", cuenta con el aval institucional de la unidad académica (Res. CD FBCB N° 724/2025); el inicio de las acciones previstas comenzarán durante el mes de octubre de este año.

Propongo que esta tesis ponga el necesario punto final, a partir de las reflexiones de Camilloni (2022) sobre lo sustancial de la extensión en la UNL y en las trayectorias de los estudiantes en la Universidad:

> El programa iniciado hace algunos años en la Universidad Nacional del Litoral, que incluye en el currículo universitario de las carreras de grado la participación de los estudiantes en proyectos de extensión, se revela como particular y doblemente exitoso porque constituye una vía que permite a la Universidad alcanzar dos logros muy significativos. En primer lugar, la integración de las misiones de docencia, investigación y extensión y, en segundo lugar, la puesta en acción de un concepto de formación del graduado universitario que incorpora una nueva modalidad de experiencias de aprendizaje que convergen con el aprendizaje áulico, enriqueciendo de manera sustancial los trayectos de formación personal y profesional de los estudiantes (p.7).

Capítulo 7: Referencias Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73–88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Albarenque, R. L., & Walz, M. V. (2014). La extensión universitaria como generadora de la formación experiencial. Un reto en la formación universitaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 10*(9), 117–128. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ece/article/view/10048

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica. *FILO:UBA* .http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8907

Beato, A., & Rodríguez, D. (2024). *Motivaciones de participación de estudiantes voluntarios en proyectos de extensión de la FCEFyN*. [Presentación en las X Jornadas de Extensión del MERCOSUR]. Universidad Nacional de Córdoba.

Bernik, J., Rossi, L., & Sosa Sálico, M. (2011). Acciones y decisiones político-académicas en torno al ingreso y la permanencia. Consideraciones sobre un Programa institucional. En *Actas del Simposio Pensar la Universidad en sus contextos: Perspectivas evaluativas*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Bentancourt Nuñez, I., & Rivas T., O. (2010). Estudios de egresados, de una utopía a la realidad: el caso de la Universidad de Cienfuegos. *Pedagogía Universitaria*, *15*(3), 31–41.

Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Monclús, G. J., & Macarulla Garcia, M. (2016). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 11(4). https://revistas.uam.es/reice/article/view/2869

Boffelli, M., Sordo, S., & Stepanic, E. (2022). Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL. En M. Boffelli & S. Sordo (Comps.), *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender, 3* (pp. 26-38). Universidad Nacional del Litoral.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica, 2*(5), 11–17.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). *Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social: Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer.

Bresciani, A., & Pardo, R. (2007). Un sistema de indicadores de rendimiento para la evaluación de la calidad de la educación. En *Memoria del Congreso Internacional: Evaluación de la Calidad en la Educación Superior y sus instituciones.*

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actividades investigativas en educación*, *17*(3), 1–30.

Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular: Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Organización Panamericana de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.

Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas? *Revista de Educación, 1*(1), 55-76.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En *Integración docencia y extensión: Otra forma de enseñar y aprender*. GEA Impresiones.

Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios Educativos* , (9), 11–26.

Camilloni, A. (2022). Prólogo. En M. L. Reyna & C. Iucci (Eds.), *Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión Universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995-2020* (pp. 15–16). Universidad Nacional del Litoral. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6353

Camilloni, A. (2022). Prólogo. En M. Boffelli & S. Sordo (Comps.), *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender, 3* (pp. 7-10). Universidad Nacional del Litoral.

Camilloni, A. (2022). *Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad*. Universidad Nacional del Litoral.

Camacho, A. J., Castillo, A. C., & Flores, I. (2023). Análisis del perfil de egreso del licenciado en Nutrición y su congruencia con las necesidades actuales basado en normatividad y perspectivas. *Ciencia de la Nutrición*, *14*(4), 1–17.

Campos, MM y Mújica, LA (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Lauro*, *14* (27), 129-144. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892008.pdf

Campos, M. P. (2020). *La señalización de la educación superior y la inserción laboral de los jóvenes en México*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México).

Canale, S., Chignoli, S., Nessier, A., Pacífico, A., Pagura, F. y Zandomeni, N. (2011). Trayectorias formativas de alumnos avanzados que abandonan sus estudios: El caso de la Facultad de Ciencias Económicas/UNL, carrera de Contador Público Nacional. En *Actas Primeras Jornadas Internacionales: Sociedad, Estado y Universidad*. Universidad de Mar del Plata.

Cappelletti, GU y Feeney, SU (sf). *El curriculum en Argentina: La búsqueda de un lugar*. FLACSO Virtual Uruguay. http://virtual.flacso.edu.uy

Carli, S. (2014). Introducción. En S. Carli (Comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil: Historia, política y vida cotidiana* (pp. 9-22). Miño y Dávila.

Cauci, A., Muniz, F., & Risso, F. (2020). La formación integral de los estudiantes de Nutrición a partir de la extensión universitaria en el medio rural. *+E: Revista de Extensión Universitaria,* *10*(13), e0019. https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0019

Celman, S. (2013). Prólogo. En Menéndez et al. (Eds.), *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 7-10). Universidad Nacional del Litoral.

CICES-USACH. (2002). *Modelo procedimental de Diseño de Indicadores*. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior, Universidad de Santiago de Chile.

Chandia Godoy, D. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios Pedagógicos, 47*(2), 31–51. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200031

Chignoli, S., Canale, S., Nessier, A., Pacífico, A., Pagura, F. y Zandomeni, N. (2011). El abandono y el rezago en los estudios superiores desde una mirada multifocal: metodologías, resultados y recomendaciones. En *XI Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur*. Florianópolis, Brasil.

Clerici, C., Eckerdt, C., Lonardi, L. I., Monteverde, A. C., & Peruzzo, L. (2018). La curricularización de la extensión como propuesta superadora de la enseñanza universitaria en la Licenciatura en Nutrición de la UNER. *En II Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública.* http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81265

Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Instituto Nacional de Formación Docente. http://cedoc.infd.edu.ar.

Coronel Núñez, A., Aste M., J., Siches, P. E., & Salgado, C. (2018). Evaluación de la percepción de los estudiantes de nutrición sobre su formación académica y el futuro de su profesión en Latinoamérica. *Revista Chilena de Nutrición, 45*(2), 162–169.

Coscarelli, M. R. (2010). Formación en el campo de la extensión universitaria. *Extensiónred, 1*(1), 1-7.

Cuenin, S. (1986). *International Study of the Development of Performance Indicators in Higher Education. IIMHE Project Special Topic Workshop. Documento OECD*. OECD.

De Alba, A. (Coord.). (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM; Universidad de Guadalajara; Secretaría de Desarrollo Social.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas.* Miño y Dávila editores SRL.

De la Garza, C. M. (2021). *El papel de las credenciales educativas en la transición al empleo: Un estudio de caso de egresados universitarios en la ciudad de Monterrey*. (Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte).

Dezar, G., Ortigoza, L., & Odetti, H. (2015). Indicadores de desempeño académico, reflexiones a partir de la mirada del estudiante de nutrición. *Debate Universitario, 3*(6), 49-62. http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/4646

Dezar, G. (2015). *Ingreso y permanencia en estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Estudio de la cohorte 2011* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral]. UNL. http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/tesis/handle/11185/822

Dezar, G. y Kruger, AL (2016). Vigilancia nutricional en escolares de la ciudad de Santa Fe: educación experiencial con estudiantes de Licenciatura en Nutrición. En *Revista +E versión digital* (6), 264-271. Ediciones UNL.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2* (5), 3 –24. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44

Díaz-Barriga, A. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sin Fronteras*, *13* (3), 346–360.

Díaz Barriga F., A. (2020). Trayectorias académicas y aprendizaje por proyectos: de la propuesta curricular a la experiencia del estudiantado. *Perfiles Educativos, 42*(167), 173–188.

Donnet, C. (2018). Herramientas para la inserción laboral de jóvenes universitarios. Modelo de gestión del Programa Primer Empleo. Universidad Nacional del Litoral. En C. Garrido-Noguera & D. García-Pérez de Lema (Comps.), *Políticas y acciones de las universidades para promover el empleo de sus egresados. Estudios de caso en Iberoamérica* (pp. 1–18). REDUE ALCUE, FAEDPYME. https://www.redue-alcue.org/

Doulian, N., & García Presas, A. L. (2023). Procesos de diseño y revisión de propuestas formativas universitarias. Diálogos metodológicos. *Trayectorias Universitarias, 9*(17), 133–144. https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/16036

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Apuntes Docentes de Metodología de la Investigación. https://www.academia.edu/9444115/Apuntes_Docentes_de_METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION_ANALISIS_CUALITATIVO_POR_CATEGORIAS

Edelstein, G. (2021). Aportes para pensar la educación superior desde la articulación y la inclusión: la dimensión curricular en debate. *Pensamiento Universitario, 20*(20), 10–25.

Enrique, J. (2023). *Aseguramiento de la calidad académica: Una propuesta para la educación superior*. Editorial Académica Española.

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral. (2024). *Reglamento Trabajo Final de Licenciatura en Nutrición* (Resolución CD FBCB N° 420/2024). https://www.fbcb.unl.edu.ar/academica/categorias/calendario-de-inscripcion-a-examenes-2/

Fernández Pérez, J., Peña Chumacero, A., & Vera Rodríguez, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia, 4* (6), 24-29.

Flick, U. (2017). Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective. *Qualitative Inquiry, 23*(1).

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Forni, F., Siles, E., & Barreiro, D. (2004). Capital social y el estudio de las organizaciones de productores en la Argentina. En F. Forni (Ed.), *Capital social: cultura y organizaciones de productores* (pp. 11–28). La Colmena.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Obra original publicada en 1970). Siglo XXI Editores.

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: engage the world, change the world*. Corwin.

Galán-Muros, V., & Roser-Chinchilla, J. (2024). *Indicadores prioritarios en los planes de educación superior: del monitoreo a la prospectiva* (Serie Análisis PES, núm. 3). UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391349_spa

García de Fanelli, A. (2000). Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: Balance de la situación actual y perspectivas futuras. En M. Kisilevsky (Coord.), *Indicadores universitarios*. Eudeba.

García de Fanelli, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario, 4*(7), 7–24. https://doi.org/10.59471/debate2015128

Garrido Noguera, C. (2018). El "problema de la empleabilidad" de los graduados universitarios en América Latina y El Caribe. El dilema de los ecosistemas de educación entrampados en un círculo perverso. En C. Garrido Noguera & D. García Pérez de Lema (Coords.), *Políticas y acciones de las universidades para promover el empleo de sus egresados. Estudios de caso en Iberoamérica* (pp.15-31). REDUE ALCUE, FAEDPYME.

Garrido, D. E. (2025). Una propuesta de educación popular en la Universidad de Buenos Aires. Análisis de una experiencia estudiantil. *+E: Revista de Extensión Universitaria, 15*(22), e0008. https://doi.org/10.14409/extension.2025.22.Ene-Jun.e0008

Gleason Rodríguez, M. A., & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación, 44*(2), e0019. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197

Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380. https://doi.org/10.1086/225469

Guimarães, JA Ch., Moraes, JBE y Guando, MDM (2007). Análisis documental de contenido de textos narrativos: Bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Ibersid* , (1), 93-99.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill educación.

Hidalgo, A. L. (2023). Apuntes para la construcción de un "nosotros" en la integralidad de las funciones sustantivas universitarias. *+E: Revista de Extensión Universitaria, 13*(18), 1-15. https://doi.org/10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0003

Ignisci, A. G. (2012). *La inserción laboral de los graduados universitarios en el escenario post-convertibilidad. El caso de los egresados de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Mar del Plata]. https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/1826/

Jiménez-Jáimez, S. (2009). Trayectorias laborales y profesionales en los egresados de Educación Social y Pedagogía. *Revista de Educación*, *350*, 607–627.

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, (1).

Kells, H. R. (1993). *Autorregulación en la Educación Superior Chilena: Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*. Consejo Superior de Educación.

Legarralde, M. R., Cotignola, M. L., & Margueliche, J. C. R. (2017). Trayectorias estudiantiles y saberes docentes en las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación (2014-2016). En *X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional*.

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

López Velásquez, A., Duarte Duarte, J., Flórez Ríos, J., & Taborda, C. (2010). Espacio iberoamericano del conocimiento: El vínculo universidad-egresado: Una acción socialmente responsable. En *Congreso Iberoamericano de Educación Superior*.

Macossay Moreno, C., Cruz Lara, N. M., Campos Reyes, L. C., & Campos Mondragón, M. G. (2025). Análisis del perfil de egreso del licenciado en Nutrición y su congruencia con las necesidades actuales basado en normatividad y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades LATAM, 6*(1), 163-176. https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.1213

Martínez Martín, R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 1(26), 65–92.

Martínez Rodríguez, F. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455–471.

Mayer, L. y Cerezo, L. (2017). Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular. *Debate Universitario*, *6*(11), 3-16.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa* (5. ª ed.). Pearson Addison Wesley.

Medina Marín, V. G. (2024). Emociones y experiencias en la construcción del saber universitario. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 27*(1), 115–130. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37893

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas: Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Paidós.

Menéndez, G. (2011). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria*. Universidad Nacional del Litoral. https://www.accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf

Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En *Integración, docencia y extensión* (pp. 83-91). Ediciones UNL.

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

Mercado, P. (2024). "No se construye en soledad, sino que siempre es en interlocución con otrxs". Entrevista a Dra. Gloria Edelstein. *Alquimia Educativa, 11* (2), 60-

63.https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/alquimia_11_2/NO_SE_CONSTRUYE_EN_SOLEDAD.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Proyecto de creación de la carrera de Licenciatura en Nutrición* (Resolución Ministerial N. º 0752/2004).

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, L. F. (2020). *Metodología de la investigación con enfoque interpretativo*. Editorial Corporación Universitaria del Caribe, S. A.

Miranda Velázquez, V. (2018). Trayectorias laborales de los egresados del programa de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Antioquia, 23*(2), 177-185.

Monge Hernández, C. (2022). Aportes de la extensión universitaria a la formación estudiantil: estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 7*(1), 1–22. https://doi.org/10.48162/rev.36.051

Morales Vallejo, A. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? En *Metodología de la investigación* (pp. 22-39).

Negro, E., Ortigoza, L., & Dezar, G. (2020). Entorno Virtual: propósitos de uso por parte de docentes universitarios. *Revista Contextos de Educación, 28*(20), 35–45. https://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Neufeld, M. R. (2011). *La extensión universitaria como proceso formativo:Reflexiones y experiencias en la Universidad Nacional del Litoral*. Secretaría de Extensión de la UNL.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Ediciones Homo Sapiens.

Obaya, A. & Martínez, E. (2002). El curriculum flexible. *Revista Contactos*, (46), 10.

Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(1), 118-124. https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf

Oyarbide, F. & Castro, J. (Comps.). (2015). *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Universidad Nacional de La Pampa.

Pacífico, A., Mántaras, B., Trevignani, V., Beltramino, T., & Sejas, N. (2019). *Instituciones, sujetos y trayectorias* (1.ª ed.). Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, Universidad Nacional del Litoral.

Parrino, M. C. (2015). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción en el primer año universitario*. Biblos.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE. Publications.

Paulini, R., & Dezar, G. (2016). Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral: La mirada de sus graduados recientes. *Revista Aula Universitaria, 18*, 114–126.

Paulini, R. & Dezar, G. (2016). *Licenciados en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral: Graduados 2010-2013*. En *XX Encuentro de Jóvenes Investigadores de la Universidad Nacional del Litoral*. Universidad Nacional del Litoral.

Pérez Lindo, A. (2007). *La extensión universitaria como función social: Estrategias para la integración universidad-comunidad*. Editorial de la UNL

Perfumo, M.., & Ares, M. (2023). Indicadores para la evaluación de la evolución de la matrícula en instituciones de educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, *8*(1), 24-38. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.1052

Pennisi, M., Dezar, G., & Ortigoza, L. (2023). Prácticas de Extensión y aprendizaje situado: valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista EXT, 16*, 15–28. https://revistas.unl.edu.ar/index.php/EXT/article/view/1005

Pritsch, F. y Verrua, R. (2023). La extensión universitaria desde la perspectiva estudiantil. El caso de la Facultad de Información y Comunicación en Uruguay. *E+E: estudios de extensión y humanidades, 10* (16), 48–69.

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria,*(6), 8-15.

Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente. En P. Ravela (Ed.), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* (pp. 25–40). Ministerio de Educación y Cultura.

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 profesional. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, *8*(2), 59–66. https://doi.org/10.29156/INTER.8.2.6

Ravelli, S., Falicoff, C., & Domínguez Castiñeiras, J. M. (2022). Evaluación y competencias del Licenciado en Nutrición: Expectativas y percepciones de los actores involucrados de la práctica profesional. *Revista RAES*, *XIV*(25), 227–245.

Ravelli, S. D. (2024). El plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición. Percepciones del alumnado y docentes. *IC - Intercambios, 11*(2). https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/issue/view/22

Reyes, A. (2019). *Capital social y trayectorias laborales de egresados universitarios en Chile: el impacto de las redes en la primera inserción*. (Tesis de doctorado, Universidad de Chile).

Reyna, ML & Iucci, C. (2022). *Sistema Integrado de Programas, proyectos y prácticas de extensión universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995-2020*. Universidad Nacional del Litoral. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6353

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12*(2), 289–305. https://www.redalyc.org/pdf/916/91612206.pdf

Sandoval Vilches, P. (2020). Permanencia y titulación de las carreras universitarias chilenas. Seguimiento de cohortes 2009 a 2017 mediante datos abiertos. *Revista Educación Las Américas, 10*, 1–14. https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.76

Santelices, M. V., Catalán, S. M., Horn, A., & Kruger, P. (2013). La contribución de los estudios de egresados para la mejora de la calidad de la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación, 38*(38), 105–144.

Schwab, J. (1964). Estructura de las disciplinas: Significados y significaciones. En *La estructura del conocimiento y el currículo*. Rand McNally.

Sedlacek, N. M., Ortigoza, L., & Dezar, G. (2024). El taller educativo participativo en educación alimentaria nutricional: Los aprendizajes percibidos por los estudiantes universitarios. *+E, 14*(21), e0011. https://doi.org/10.14409/extension.2024.21.Jul-Dic.e0011

Seoane, M. (2015). Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la Universidad de la República. Análisis de trayectorias académicas de la cohorte 2009. *InterCambios, 2* (1), 125-139.

Sepúlveda, P. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y exestudiantes virtuales. *Apertura, 5* (2), 6–21.

Sirvent, MT (2005). *El proceso de investigación*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Soane, P. (2015). *Análisis de las trayectorias académicas de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología de la Universidad de la República*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad de la República].

Sosa Sálico, M. (2023). *Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante el período 2010/2020* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Litoral). https://hdl.handle.net/11185/7498

Sousa Santos, B. de. (2009). *Epistemologías del Sur: El pensamiento crítico más allá de Occidente*. Ediciones Akal.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. https://doi.org/10.2307/1882010

Tejero González, J. M. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. Editorial Síntesis.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana.

Tiana, A. (2001). *La educación en el siglo XXI: Retos y desafíos*. UNESCO.

Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf

Trevignani, M. (2018). La articulación entre el nivel secundario y el superior: una aproximación a la problemática desde la perspectiva de la Educación Superior. *Revista del IICE*, (44), 49–60.

Trevignani, M., Otero, C., & R. Olea, C. (2019). Regulaciones institucionales y trayectorias universitarias en el Cono Sur. *Revista de la Educación Superior, 48*(189), 115–134.

Universidad Nacional del Litoral. (2012). *Estatuto UNL*. Resolución AU N° 4/12.

Universidad Nacional del Litoral. (2019). *Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión, Resolución C.S. N° 16/19*. https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2018/10/UNL_Res.-C.S.-N%C2%BA-16-del-28-03-19-Reglamento-SIPPE.pdf

Universidad Nacional del Litoral. (2020). *Plan Institucional Estratégico 100+10 (2020-2029) de la Universidad Nacional del Litoral.* Resolución CS N°340/20 y AU N° 5/20. [https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/unl_se_proyecta_al_2029_con_el_plan_estrategico_10010#.X-C63tNKj4].

Vain, P. D. (2022). Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. *Revista de la Educación Superior, 51*(203), 53-70. https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2218

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Videgain, M. (2015). El abandono universitario: Un fenómeno relacional. *Revista del IICE*, *37*, 33–42.

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: Características, tensiones y desafíos. *Revista de la Cepal* , (92), 61-82.

Zandomeni de Juárez, N. (2004). La actividad laboral de los jóvenes en su contexto: El mercado de trabajo al comienzo del siglo XX. En S. Chignoli (Ed.), *Inserción laboral de los jóvenes* (pp. 17-37). Ediciones UNL.

Zandomeni, N., & Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, *8*(2), 59–66.

Zorzoli, C., Cabana, F., Draghi Peirano, N., Tapia Villarroel, K., y Villordo, F. (2022). Trayectorias académicas re-significadas en la Extensión Universitaria. En *4ta jornada sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*.

ANEXOS

Anexo 1: Resolución Ministerial Nº 0752/04 del Ministerio de Educación de la Nación, de creación de la carrera de Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL.

Anexo 2: Consentimiento informado aprobado por el CAESI.

Anexo 3: Listado de estudiantes LN FBCB-UNL, cohorte 2011 asistentes a la Primera Jornada de Ambientación y Orientación Pedagógico Institucional.

Anexo 4: Régimen de correlatividades Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL.

Anexo 5: Guión de entrevista semiestructurada a graduadas de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011.

Anexo 6: Modelo de entrevista realizada a una de las graduadas de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011.

Anexo 7: Modelo de informe final realizado por una de las estudiantes de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011; participante de la PEEE de ESEF en el año 2016.

Anexo 8: Tabla resumen de las trayectorias académicas de los estudiantes de LN-FBCB cohorte 2011, desde el año 2013 al 2015 inclusive, según trayectoria en estudio y condición.

Anexo 9: Tabla resumen de Trabajos Finales de Licenciatura en Nutrición (TFLN), modalidad de TFLN y duración real de la carrera, según estudiantes LN FBCB cohorte 2011 de la Trayectoria académica posible uno (1).

"2004 - Año de la Antártida Argentina"

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

RESOLUCION Nº 752

BUENOS AIRES, 1 JUL 2004

VISTO el expediente N° 1032/04 del registro del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA por el cual la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, solicita el otorgamiento de reconocimiento oficial y la validez nacional para el título de LICENCIADO EN NUTRICIÓN, según lo aprobado por Resolución del Consejo Superior Nº 335/03, y

CONSIDERANDO:

Que de conformidad con lo dispuesto por los artículos 29, incisos d) y e) y 42 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, es facultad y responsabilidad exclusiva de las Instituciones Universitarias la creación de carreras de grado y la formulación y desarrollo de sus planes de estudios, así como la definición de los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican y las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, con las únicas excepciones de los supuestos de Instituciones Universitarias Privadas con autorización provisoria y los títulos incluidos en la nómina que prevé el artículo 43 de la ley aludida, situaciones en las que se requiere un control específico del Estado.

Que por no estar en el presente, el título de que se trata, comprendido en ninguna de esas excepciones, la solicitud de la Universidad debe ser considerada como el ejercicio de sus facultades exclusivas, y por lo tanto la intervención de este Ministerio debe limitarse únicamente al control de legalidad del procedimiento seguido por la Institución para su aprobación, que el plan de estudios

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

RESOLUCION Nº 752

32

respete la carga horaria mínima fijada por este Ministerio en la Resolución Ministerial N° 6 del 13 de enero de 1997, sin perjuicio de que oportunamente, este título pueda ser incorporado a la nómina que prevé el artículo 43 y deba cumplirse en esa instancia con las exigencias y condiciones que correspondan.

Que en consecuencia tratándose de una Institución Universitaria legalmente constituida; habiéndose aprobado la carrera respectiva por la Resolución del Consejo Superior, ya mencionada, no advirtiéndose defectos formales en dicho trámite y respetando el plan de estudios la carga horaria mínima establecida en la Resolución Ministerial N°6/97, corresponde otorgar el reconocimiento oficial al título ya enunciado que expide la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORIAL, con el efecto consecuente de su validez nacional.

Que la DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA y la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS han dictaminado favorablemente a lo solicitado.

Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto por el art. 41 de la Ley Nº 24.521 y por el inc.14 del art.23 quater de la Ley de Ministerios (texto ordenado por el Decreto Nº 438/92), modificada por las Leyes Nº 24.190 y Nº 25.233, y por los Decretos Nº 1.343 de fecha 24 de octubre de 2001, Nº 1.366 de fecha 26 de octubre de 2001, Nº 1.454 de fecha 8 de noviembre de 2001, y Nº 355 de fecha 21 de febrero de 2002 (B.O. Nº 29.844 del 22 de febrero de 2002).

Por ello y atento a lo aconsejado por la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS,

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

FOLIO 33

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de LICENCIADO EN NUTRICIÓN, que expide la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, perteneciente a la carrera de LICENCIATURA EN NUTRICIÓN a dictarse en la Sede de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas con el plan de estudios y duración de la respectiva carrera que se detallan en el ANEXO II de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°.- Considerar como actividades para las que tienen competencias los poseedores de este título, a las propuestas por la Universidad como "alcances del título" y que se incorporan en el ANEXO I de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3°.- El reconocimiento oficial y la validez nacional que se otorga al título mencionado en el artículo 1°, quedan sujetos a las exigencias y condiciones que corresponda cumplimentar en el caso de que el mismo sea incorporado a la nómina de títulos que requieran el control específico del Estado, según lo dispuesto en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

ARTÍCULO 4°.- Regístrese, comuníquese y archívese.

RESOLUCION Nº 752

Lic. DANIEL F. FILMUS
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

"2004 - Año de la Antártida Argentina"

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

RESOLUCION Nº 752

34

ANEXO I

ALCANCES DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN NUTRICIÓN, QUE EXPIDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

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

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

RESOLUCION N° 752

35

ANEXO II

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

TÍTULO: LICENCIADO EN NUTRICIÓN.

PLAN DE ESTUDIOS

COD.	ASIGNATURAS	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL
CICLO INICIAL			
PRIMER AÑO:			
PRIMER CUATRIMESTRE			
01	Química General e Inorgánica	8	120
02	Matemática General	8	120
03	Seguridad en Laboratorios	4	60
SEGUNDO CUATRIMESTRE			
04	Química Orgánica	8	120
05	Física General y Termodinámica	6	90
06	Biología General	4	60
07	Psicología General	4	60
SEGUNDO AÑO:			
PRIMER CUATRIMESTRE			
08	Socio-Antropología de la Alimentación	4	60
09	Fisicoquímica Biológica	6	90
10	Biología Celular y Molecular	6	90
11	Fundamentos de Alimentación y Nutrición	4	60
SEGUNDO CUATRIMESTRE			
12	Química Biológica	8	120
13	Estadística	4	60
14	Anatomía e Histología	8	120
15	Nutrición en Salud Pública	4	60

"2004 - Año de la Antartida Argentina"

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

RESOLUCION Nº 752

36

COD.	ASIGNATURAS	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL

CICLO SUPERIOR

TERCER AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE			
16	Bromatología y Química de los Alimentos	8	120
17	Microbiología de los Alimentos	6	90
18	Fisiología Humana	6	90
19	Evaluación Nutricional	4	60
SEGUNDO CUATRIMESTRE			
20	Epidemiología General y Nutricional	6	90
21	Saneamiento Ambiental e Higiene Alimentaria	4	60
22	Fisiopatología Humana	6	90
23	Nutrición en Situaciones Fisiológicas	8	120

CUARTO AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE			
24	Administración de Servicios de Salud	4	60
25	Análisis Sensorial de los Alimentos	6	90
26	Tecnología de los Alimentos	6	90
27	Nutrición en Situaciones Patológicas I	8	120
SEGUNDO CUATRIMESTRE			
28	Toxicología de los Alimentos	6	90
29	Formulación y Desarrollo de Alimentos	6	90
30	Alimentación Institucional	4	60
31	Nutrición en Situaciones Patológicas II	8	120

QUINTO AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE			
32	Educación para la Salud y Economía Familiar	4	60
33	Taller de Psicología Aplicada	4	60
34	Práctica Profesional	20	300
35	Seminario y Trabajo Final	8	240
SEGUNDO CUATRIMESTRE			
36	Ética	4	60

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

RESOLUCION Nº 752

37

OTRO REQUISITO:

✓ Asignaturas Optativa/Electivas: 300 Horas.

Se contempla el cursado de asignaturas optativas/electivas, equivalentes a 300 horas, debiendo corresponder al menos 90 horas al área de Formación General y al menos 180 horas al área de Formación Disciplinar; podrán cursarse a partir del período lectivo del 1° año, debiendo cumplimentarse solamente los requisitos establecidos por sus correlatividades.

CARGA HORARIA TOTAL: 3.750 Horas.

Anexo 2: Consentimiento informado aprobado por el CAESI

<u>CONSENTIMIENTO INFORMADO.</u> Proyecto CAI+D 2020

Ud. está siendo invitado a participar del Proyecto de Investigación **"Educación experiencial: su influencia en las trayectorias académicas universitarias"**, realizado por docentes-investigadores de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, en dicha unidad académica, durante el período 2020-2023.

Antes de decidir si desea participar o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados relacionados con este Proyecto. Siéntase con absoluta libertad de preguntar sobre cualquier duda que surja al respecto. La decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria, como así también la posibilidad de retirarse en el momento que lo desee. Una vez que haya comprendido el estudio, se le pedirá que firme este consentimiento, del cual se le entregará una copia firmada y fechada.

El **propósito** del Proyecto es analizar y evaluar la influencia de la educación experiencial en las trayectorias académicas de estudiantes universitarios en la actualidad y proponer –en relación a los resultados obtenidos- posibles estrategias a futuro que contribuyan al proceso educativo.

Para ello se trabajará con estudiantes cursando asignaturas del segundo ciclo de la carrera de Licenciatura en Nutrición, FBCB-UNL, que hayan participado de - al menos – una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), período 2015-2020.

Su **participación** podrá consistir en la realización de entrevista en profundidad y/o encuesta en relación a la temática. No ocasionará ningún gasto y tampoco da derecho a solicitar pago alguno.

Los riesgos asociados con este estudio son nulos, siendo la única solicitud el tiempo destinado a las actividades programadas en las que desee participar. Los resultados del estudio proporcionarán indicadores sobre la importancia de la incorporación de las PEEE en el currículo universitario de la carrera de Licenciatura en Nutrición y su relación con las trayectorias académicas. Estos resultados serán de utilidad para proponer acciones educativas tendientes a consolidar la inserción curricular de las PEEE como práctica de alto valor social.

Confidencialidad: Los resultados del estudio podrán ser publicados, sin embargo, en ningún momento irán acompañados del nombre ni tampoco se brindará cualquier otro dato personal que pueda conducir a la identificación de los/as participantes. Solamente las personas que llevan a cabo esta investigación tendrán acceso a los datos de las entrevistas y encuestas, incluyendo esta hoja de Consentimiento.

Contacto: Ante cualquier inquietud Ud. podrá contactar a los investigadores en la institución y sus dudas y necesidades podrán ser atendidas en la Facultad de Bioquímica y

Ciencias Biológicas - UNL. Departamento de Física (1er. piso - FBCB). TE: 0342-4575213. E-mail: ortigoza@fbcb.unl.edu.ar

Dra. Liliana Ortigoza
Directora del Proyecto. FBCB – UNL
Cel: +5493425049357

Consentimiento Informado. Proyecto CAI+D (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo) convocatoria 2020: **"Educación experiencial: su influencia en las trayectorias académicas universitarias".**

He leído las declaraciones y demás información detallada en este formulario de consentimiento. Todas mis preguntas concernientes al estudio me fueron contestadas. Entiendo que puedo rehusarme a participar en este estudio de investigación, como así también me asiste la posibilidad de retirarme en el momento que lo desee.

Autorizo la realización de la o las encuestas y/o entrevistas incluidas en el estudio.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Con la firma de este formulario no renuncio a ninguno de mis derechos como participante de un estudio de investigación.

Firma (investigador)	**Firma (participante)**
Aclaración:	**Aclaración:**

Anexo 3: Listado de estudiantes LN FBCB-UNL, cohorte 2011 asistentes a la Primera Jornada de Ambientación y Orientación Pedagógico Institucional

Incial del Apellido y Nombre	CAQ
A. Natalia	si
A. Carolina	si
A. Guillermina	si
A. Camila	si
A. Cecilia	si
A. Carolina	si
A. P. Ailin	si
A. Andrea	si
A. Luciana	si
B. Pamela	si
B. Josefina INES	si
B. Ximena	si
B. Agostina	
B. Micaela	si
B Micaela	si
B Marikenz	si
B Maria Julia	si
B Mirella Maillen	si
B Ariadna Noelí	
B Romina	si
B Antonella	si
B Florencia Daiana	si
B Jesica	si
B Miguel Angel	si
CA Maria Josefina	si
C Nicolas	si
C Marianela	si
C. Angela	si
C Lucila Carolina	si
CE Daiana	si
C Lucrecia	
CH Gimena Carolina	si
CH Lucila	
C V. Evangelina	si
D'A Antonella	si
D Georgina	si
D Lucrecia Valeria	
D Lía	si
D Virginia	si
D Romina	si
DGabriela Estefania	
DI P Lucia	si
DI P Daniela Belén	
D Brenda Anahi	
D Rocio Belen	si
D A	
D Valentina	si

E Agustina	si
ETamara	si
E Macarena	si
F Sofía	si
F Daiana	si
F Natalia	si
F Luisina Maia	si
F Nicolas	
F Florencia	si
F Maria Eugenia	si
FL Maria Florencia	si
G Maria Agustina	
G Macarena Rocio	si
G Maria Victoria	
G Natalia	si
G Marianela	si
G Valeria	si
G Melisa	si
G Eliana	si
G Karen	
G Florencia	si
G Hebe	si
G Melani	si
H Rocio	si
H Jesica	si
H Evelyn	si
H Luis	si
I Stefani	si
J Andrea	si
J Maria Josefina	si
K Ailén	si
L Verónica	si
L Antonella Alejandrina	si
L V Mercedes	si
L Daiana	si
L Sofía	si
L Alicia	si
L Florencia	si
M Gabriela Alejandra	
M Sonia	si
M Natacha	
M Maria Cielo	
M Maria Pía	si
M Mariana	si
M Maria Virginia	si
M Santiago Jose	si
M Sofía	si
M Agustina	si
M Ileana	si
M Maximiliano	si
M Maria Virginia	
M Ayelen	si

M Yohanna Desiree	si
M Maria Dianela	si
M F Tatiana	si
M Roberto	si
M Ariadna	si
M Maria Laura	si
M G Johana	si
M Elina	si
O Luisina	si
O Erica	
P Sofia	si
P Karen Janet	si
P Maria Paula	si
P Melina	si
P Eliana Rocio	
P Maria Belen	si
P Noelia	
P Larisa	si
P Dafne	
P Antonella	si
Q Andrea	
Q Debora	
R Eugenia	
R Leomira	
R B Antonella	si
R B Florencia	si
R H Anahi Ayelen	si
R Melina	si
S Maria de los Angeles	si
S Valeria	si
S Romina	si
S Leila	si
S Daiana	si
S Jesica	si
S Aldana	si
S Rita	si
S Evelyn	si
S Ana Laura	si
T Constanza	si
TH Maria Melania	si
V Karen	si
V Paula Agostina	si
V Axel	si
V Marcia	si
V Laura	
W Silvia	si
W STEPHANIE	si
Y JUNG YANG	si
Y Ana Laura	si
Z Paula	si
TOTAL	**123**

Anexo 4: Régimen de correlatividades Licenciatura en Nutrición FBCB-UNL

LICENCIATURA EN NUTRICIÓN- CORRELATIVIDADES Res. CD 275/08, 878/08, 987/08, 120/11 y 834/11					
			REGULARIZADA PARA CURSAR	APROBADA P/ CURSAR	APROBADA P/ RENDIR
PRIMER AÑO	**1ER. CUATR. 1.1**	**C1** – CURSOS DE ARTICULACIÓN		Curso Articulación Química (CAQ) y Curso Articulación Matemática (CAM)	
		1 – QUIMICA GENERAL E INORGÁNICA		CAQ	CAQ
		2 – MATEMÁTICA GENERAL		CAM	CAM
		3 - SEGURIDAD EN LABORATORIOS			CAQ
	2°. CUATR. 1.2	**4 –** QUÍMICA ORGÁNICA	1	CAQ	1, CAQ
		5 – FÍSICA GENERAL Y TERMODINÁMICA	1, 2	CAM, CAQ	1, 2, CAM, CAQ
		6 - BIOLOGÍA GENERAL	1	CAQ	1, CAQ
		7 - PSICOLOGÍA GENERAL			
SEGUNDO AÑO	**1ER. CUATR. 2.1**	**8 –** SOCIO ANTROPOLOGÍA DE LA ALIMENTACIÓN	7	CAQ, CAM	7, CAQ, CAM
		9 -FISICOQUÍMICA BIOLÓGICA	4, 5	1, 2	4, 5, 1, 2
		10 - BIOLOGÍA CELULAR Y MOLECULAR	4, 6	1	4, 6, 1
		11 - FUNDAMENTOS DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN	5, 6	1, 2	5, 6, 1, 2
	2DO. CUATR. 2.2	**12** -QUÍMICA BIOLÓGICA	10, 9	4, 6, TODO 1.1	9, 10, 4, 6, TODO 1.1
		13 –ESTADÍSTICA		TODO 1.1	TODO 1.1
		14 -ANATOMÍA E HISTOLOGÍA	10	4, 6, TODO 1.1	10, 4, 6, TODO 1.1
		15 – NUTRICIÓN EN SALUD PÚBLICA	8	7, TODO 1.1	8, 7, TODO 1.1
TERCER AÑO	**1ER. CUATR. 3.1**	**16** –QUÍMICA DE LOS ALIMENTOS Y BROMATOLOGÍA	12	9, 10, TODO 1.2	12, 9, 10, TODO 1.2
		17 – MICROBIOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS	12	10, TODO 1.2	12, 10, TODO 1.2
		18 – FISIOLOGÍA HUMANA	12, 14	10, TODO 1.2	12, 14, 10, TODO 1.2
		19 – EVALUACIÓN NUTRICIONAL	14	11, TODO 1.2	11, 14, TODO 1.2
	2DO.	**20** - EPIDEMIOLOGÍA GENERAL Y NUTRICIÓN		13, 15, TODO 2.1	13, 15, TODO 2.1

		21 – SANEAMIENTO AMBIENTAL E HIGIENE DE LOS ALIMENTOS	16	12, TODO 2.1	16, 12, TODO 2.1
		22 FISIOPATOLOGIA HUMANA	18	12, 14, TODO 2.1	18, 12, 14, TODO 2.1
		23 - NUTRICIÓN EN SITUACIONES FISIOLÓGICAS	18, 19	12, 14, TODO 2.1	18, 19, 12, 14, TODO 2.1

			REGULARIZADA PARA CURSAR	APROBADA P/ CURSAR	APROBADA P/ RENDIR
CUARTO AÑO	**1ER. CUATR. 4.1**	**24** – ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS DE SALUD	20	TODO 2.2	20, TODO 2.2
		25 – ANÁLISIS SENSORIAL DE ALIMENTOS		16, 18, TODO 2.2	16, 18, TODO 2.2
		26 – TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS		16, TODO 2.2	16, TODO 2.2
		27 - NUTRICIÓN EN SITUACIONES PATOLÓGICAS I	23, 22	18, 19, TODO 2.2	22, 23, 18, 19, TODO 2.2
	2DO. CUATR. 4.2	**28** - TOXICOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS		21, TODO 3.1	21, TODO 3.1
		29 – FORMULACIÓN Y DESARROLLO DE ALIMENTOS	25, 26	TODO 3.1	25, 26, TODO 3.1
		30 – ALIMENTACIÓN INSTITUCIONAL	24, 27	20, 23, TODO 3.1	24, 20, 23, 27 TODO 3.1
		31 – NUTRICIÓN EN SITUACIONES PATOLÓGICAS II	27	23, TODO 3.1	27, 23, TODO 3.1
QUITO AÑO	**1ER. Y 2DO. CUATR. 5.1 Y 5.2**	**32** – EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y ECONOMÍA FAMILIAR **(5.1)**	30	24, TODO 3.2	24, TODO 3.2, 30
		33 – ÉTICA **(5.2)**		24, TODO 3.2	24, TODO 3.2
		34 -TALLER DE PSICOLOGÍA APLICADA		27, TODO 3.2	27, TODO 3.2
		35 –SEMINARIO Y TRABAJO FINAL	TODO 4.2	TODO 4.1	TODO 4.2
		36 - PRÁCTICA PROFESIONAL	TODO 4.2	TODO 4.1	TODO 4.2

Requisitos:

- ✓ Para cursar el 1º cuatrimestre de 2º Año, deben tener aprobado Seguridad en Laboratorios (Res. CD 120/11).
- ✓ Para cursar 4º Año, deben tener aprobado INGLES (Plan de Estudios de la Carrera).

Anexo 5: Guión de entrevista semiestructurada a graduadas de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011

GUIÓN DE ENTREVISTA
PARA GRADUADOS DE LICENCIATURA EN NUTRICIÓN COHORTE 2011

I. DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido							
Correo Electrónico							
Año de ingreso a la carrera							
Edad:			Genero	Hombre	Mujer	No binarie	otro
Trabajas	SI	NO	Lugar de trabajo				Cantidad de Horas
Donde se encuentra tu lugar de trabajo actual:	□ Ciudad de Santa Fe Capital. □ Provincia de Santa Fe. □ Otra provincia:……						

II. TRAYECTORIA COMO ESTUDIANTE

1) A tu criterio: ¿Cuál/es sería/n la/s estrategia/s que te permitieron permanecer en la carrera y graduarte?

2) ¿Mientras fuiste estudiante, trabajaste?

Si tu respuesta fue SI, ¿En qué o de qué?.....

III. INSERCIÓN LABORAL Y TRAYECTORIA LUEGO DEL EGRESO

-<u>Características del proceso de inserción.</u>

3) Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer trabajo desde que defendiste tu tesina (egresaste):

4) ¿Cuál fue tu primer trabajo al recibirte?

5) ¿Cómo crees que ese trabajo se relacionaba con tu título profesional?

6) ¿Cómo crees que ese trabajo se relacionaba con la temática de tu TFLN?

7) ¿Tuviste dificultades para la búsqueda de trabajo?

7. b) Si se presentaron dificultades para la búsqueda de trabajo, crees que fue por…

8) ¿Qué fue más importante para la obtención de trabajo en el campo de tu profesión?

- <u>Tipo y característica de la inserción laboral.</u>

9) ¿Cuál es tu trabajo actual? (Si tienes varios, indica el que es de mayor dedicación horaria)

10) ¿Que antigüedad (en años o meses) tenes en esta ocupación?

11) ¿Hasta qué punto estás satisfecho con tu trabajo actual? Me quisieras contar algo en particular de este trabajo…

12) ¿Cómo crees que tu trabajo se relaciona con tu título profesional?

13) ¿Qué porcentaje de los conocimientos que adquiriste en tu carrera universitaria utilizas en tu trabajo?

13. b) ¿Si el porcentaje es bajo, a qué crees que se debe?

.

-Posgrado y capacitación

14) ¿Realizaste o estás realizando alguna **formación** (estudios de posgrado/ capacitación)? Si la respuesta fue SI, ¿Cuáles?

IV. FORMACIÓN EXTRACURRICULAR

15) ¿Participaste como estudiante en algún proyecto de investigación?
Si tu respuesta fue SI, ¿Cuál?
16) ¿Participaste como estudiante en alguna actividad de formación en docencia?
Si tu respuesta fue SI, ¿Cuál?
17) ¿Participaste como estudiante en algún proyecto de extensión?
Si tu respuesta fue SI, ¿Cuál?
17.a) ¿En qué momento de la carrera lo hiciste?
17.b) ¿Pensás que esa experiencia, modificó tu trayectoria como estudiante? Si fue así, ¿de qué manera?
18)¿Participas o participaste como graduado/a en algún proyecto de extensión?
Si tu respuesta fue SI, ¿Cuál
18.a) ¿En qué momento lo hiciste?
18.b) ¿Pensás que esa experiencia, modificó tu trayectoria como graduado? Si fue así, ¿de qué manera?

Por último, hay algún comentario que te gustaría agregar……

Anexo 6: Modelo de entrevista realizada a una de las graduadas de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011

GUIÓN DE ENTREVISTA
PARA GRADUADOS DE LICENCIATURA EN NUTRICIÓN COHORTE 2011

Entrevista realizada el 12 de abril de 2022, a través de la plataforma zoom. La cual luego fue desgrabada y transcripta.

I. DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido			--				
Correo Electrónico			…@hotmail.com				
Año de ingreso a la carrera			2011				
Edad: 29			Genero	Hombre	Mujer X	No binarie otro	
Trabajas	SI X	NO	Lugar de trabajo CONICET				Cantidad de Horas 8-9 horas por día
Donde se encuentra tu lugar de trabajo actual:	□ Otra provincia: Bs. As (La Plata)						

II. TRAYECTORIA COMO ESTUDIANTE

1) A tu criterio: ¿Cuál/es sería/n la/s estrategia/s que te permitieron permanecer en la carrera y graduarte?

Primero tener una familia que me apoye porque no tuve que trabajar, vivir cerca, tener auto que me podían llevar y buscar o también me podía ir caminando. También tener la posibilidad económica de mis papas, que me permitieran desde comprar los apuntes hasta la posibilidad que tuve de poder hacer un intercambio en Brasil que lo pude hacer gracias a ellos y que no tuve que trabajar.

Después de tener un grupo de facultad con el que estudiar, hacer los trabajos hasta la tesina que la iba hacer con una chica y después al final no. Tener esa posibilidad grupal fue reimportante para mi.

También tener grupos de amigos o de escuela que estuvieran en el mismo momento que yo, porque eso ayudaba, porque no tenía amigos con hijos o que estuvieran trabajando por ejemplo o que se tuvieran que mantener solos. Estábamos en sintonía.

He tenido facilidad para concentrarme, estudiar, leer; en eso nunca tuve problemas digamos.

2) ¿Mientras fuiste estudiante, trabajaste? NO

III - INSERCIÓN LABORAL Y TRAYECTORIA LUEGO DEL EGRESO

-<u>Características del proceso de inserción.</u>

3) Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer trabajo desde que defendiste tu tesina (egresaste): Hasta 1 año.

4) ¿Cuál fue tu primer trabajo al recibirte?

Trabajos eventuales: moza, en una panadería, en una librería. Todos trabajos en negro hasta que me llegó el título. Justo cuando me llegó, recibí esta oferta de beca y me quedé con esto.

5) ¿Cómo crees que ese trabajo se relacionaba con tu título profesional?

No se relacionaban para nada.

6) ¿Cómo crees que ese trabajo se relacionaba con la temática de tu TFLN?

Nada relacionado. Con el trabajo actual se relaciona bastante más.

TFLN: Propiedad de adsorción de agua y evaluación sensorial de baños de repostería tradicionales y reducidos en grasa.

7) Tuviste dificultades para la búsqueda de trabajo? SI

7. b) Si se presentaron dificultades para la búsqueda de trabajo, crees que fue por…

Hay mucha saturación de profesionales para la cantidad de puestos de trabajo que hay. También la falta de asesoramiento, si tuviera que armar un consultorio no sabría por dónde empezar.

También la falta de información, porque lo que yo pude conseguir por ejemplo es porque ya estaba con la cientibeca porque pude buscar mucho y porque también quería irme y buscar otra cosa. Porque mucha gente me dice que no tenía idea que podía buscar una beca por ejemplo.

8) ¿Qué fue más importante para la obtención de trabajo en el campo de tu profesión?

Experiencia laboral anterior y contactos.

- <u>Tipo y característica de la inserción laboral.</u>

9) ¿Cuál es tu trabajo actual? (Si tienes varios, indica el que es de mayor dedicación horaria) Doctoranda - Beca CONICET. Facultad de Cs. Exactas (UNLP).

Yo había hecho una cientibeca en la facu, y eso me dio más posibilidad para entrar y carta de recomendación y entrar en el mundo científico; y así descubrí que había este tipo de becas.

10) ¿Que antigüedad (en años o meses) tenes en esta ocupación? 4 años (fines de 2018)

11) ¿Hasta qué punto estás satisfecho con tu trabajo actual? Me quisieras contar algo en particular de este trabajo…..

Estoy Satisfecha. Estoy contenta, me gusta ir a trabajar, nunca me quejé. Soy afortunada digamos pero podría estar mejor.

Al ser un organismo público tiene sus cosas, hoy por ejemplo estuvimos corte de gas, mañana tenemos corte de luz, se rompen equipos cada 2x3, la falta de financiación a veces, el sueldo, son todas cosas que hacen que uno este más precarizado digamos.
La beca es un estipendio que ya está estipulado y lo que más me complica es no poder trabajar de otra cosa. No puedo hacer consultas por ejemplo y en ese sentido no puedo avanzar.
12) ¿Cómo crees que tu trabajo se relaciona con tu título profesional?
Poco relacionado. No se relaciona tanto, depende de mi orientarlo hacia el lado de la nutrición o no, y lo que todavía no logró hacer. Estoy mucho en el área de alimentos. Si hay cosas de la facu que vi y que trabajo hoy en día, pero no son la mayoría. Tiene muchas cosas de química y otras cosas que no tienen que ver con la carrera.

13) ¿Qué porcentaje de los conocimientos que adquiriste en tu carrera universitaria utilizas en tu trabajo? 50 %
13. b) ¿Si el porcentaje es bajo, a qué crees que se debe?
Justamente al área que estoy insertada, en la que estoy actualmente. Tuve que aprender muchas cosas de matemática, estadística o de muchas cosas que no tenemos la base. Lo que más me costó fue todas las cuestiones de laboratorio que tuve como que aprender de nuevo.

.

-Posgrado y capacitación

14) ¿Realizaste o estás realizando alguna **formación** (estudios de posgrado/ capacitación)?
Sí. ¿Cuáles?
Doctorado de la Facultad de Ciencias Exactas. Área: Química (UNLP).

V. FORMACIÓN EXTRACURRICULAR

16) ¿Participaste como estudiante en algún proyecto de investigación?
SI
Si tu respuesta fue SI, ¿Cuál? En el área de alimentos/ INTEC/PARQUE TÉCNOLOGICO. Director: Juan Manuel Peralta.

Dato:
EJI: CARACTERIZACIÓN DE BAÑOS DE REPOSTERÍA TRADICIONALES Y REDUCIDOS EN GRASA MEDIANTE TÉCNICAS MICROSCÓPICAS Y GRAVIMÉTRICAS

Proyecto: CAI+D 2011. Modelos matemáticos para estudiar los procesos de congelación por hidrofluidización y de recubrimiento de alimentos.

16) ¿Participaste como estudiante en alguna actividad de formación en docencia?
NO

17) ¿Participaste como estudiante en algún proyecto de extensión?

SI, en varios.

Si tu respuesta fue SI, ¿Cuál? El último que hice fue el de "Huertas urbanas".

- Uno de encuestas de Celiaquia
- Nutriinfancias (Longoni), que lo tengo en el CV pero ahora no me acuerdo como se llama.

17.a) ¿En qué momento de la carrera lo hiciste? Más al final.
17.b) ¿Pensás que esa experiencia, modificó tu trayectoria como estudiante? Si fue así, ¿de qué manera?
SI. Para conectarme con el mundo real, porque si no estas en la facultad y no ves nada. Te abre un poco la cabeza digamos.
A mi me encantaron los proyectos, más allá de que uno participaba poco o lo que podía. Te hacen abrir la cabeza.

18) ¿Participas o participaste como graduado/a en algún proyecto de extensión?

SI

Si tu respuesta fue SI, ¿Cuál?.sobre Keffir en UNLP.

18.a) ¿En qué momento lo hiciste

- Luego de un tiempo: al año de recibirme cuando me vine a vivir a La Plata.

18.b) ¿Pensás que esa experiencia, modificó tu trayectoria como graduado? Si fue así, ¿de qué manera?
Si, me dio más herramientas para la vida cotidiana más. Igual sirve para lo profesional.

Por último, hay algún comentario que te gustaría agregar

Para otros estudiantes les diría que busquen que otra opciones hay aparte de la típica consulta digamos, porque yo entré con esa idea a la Facultad y si no me hubiera puesto a buscar y que me llegaran estas oportunidades, probablemente estaría haciendo consulta y nunca hubiese visto otras cosas. Más allá de que esté bien o mal sólo hacer consulta, me alegré de poder hacer otras cosas y tener otra experiencia.
Que busquen y que difundan, la cientibeca, el intercambio que hice todo me llegó de casualidad. Si no hubiera buscado porque no tienen una buena difusión, nunca hubiera hecho todo eso.
Lo mismo los proyectos de extensión, no tienen difusión o uno no se entera si no te cuenta alguien.
Que busquen información porque no te llega de forma tan directa.

De la carrera a mi me encantó, me gustó mucho los temas que vimos, la modalidad. Quizás se deberían reforzar algunos conceptos, porque por ejemplo me acuerdo que estábamos en 4to. Año y había gente que no sabía hacer una regla de 3, y es difícil llegar a ese punto. Entonces en algunas cosas, no es que sea floja la carrera pero si quizás le falta mayor exigencia.

Anexo 7: Modelo de informe final realizado por una de las estudiantes de Licenciatura en Nutrición. FBCB. Cohorte 2011; participante de la PEEE de ESEF en el año 2016.

Informe final del alumno

Nombre y apellido: C.A

Proyecto/propuesta donde se realizó la práctica: "Promoción de Educación Alimentaria en Jóvenes y Adultos: desafío conjunto Universidad-Comunidad"

Fecha de informe:06/02/2017

Ámbito donde se desarrollaron las actividades / Período de desarrollo:

Escuela N° 440 "Simón de Iriondo" Común - Adultos-Trayecto Técnico Profesional-Período de desarrollo: Agosto-Diciembre 2016.

1. Evalúa tu desempeño en relación con el trabajo técnico –académico que debiste realizar.

Actividad	Posibilidad de seguir construyendo a partir de conocimientos previos		Posibilidad de adaptación a nuevas situaciones		Capacidad de organización del trabajo		Capacidad de gestión de información		Capacidad de registros de datos		Capacidad de ejecución de las acciones planificadas	
	MB	**X**	MB		MB	**X**	MB		MB		MB	
	B		B	**X**	B		B	**X**	B	**X**	B	**X**
	R		R		R		R		R		R	
	M		M		M		M		M		M	
	MB	**X**	MB	**X**	MB	**X**	MB		MB		MB	**X**
	B		B		B		B	**X**	B	**X**	B	
	R		R		R		R		R		R	
	M		M		M		M		M		M	
	MB	**X**	MB	**X**	MB	**X**	MB		MB		MB	
	B		B		B		B	**X**	B	**X**	B	**X**
	R		R		R		R		R		R	
	M		M		M		M		M		M	

2. Evalúa tu desempeño en relación a tu desarrollo personal (compromiso y actitud):

	MB	B	R	M
Capacidad de escucha frente a las inquietudes expresadas por los participantes	**X**			
Actitud para la observación y posterior análisis		**X**		
Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con tus pares)	**X**			
Capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo (con los demás participantes del proyecto)	**X**			
Capacidad para reconsiderar las posiciones	**X**			

propias en el diálogo durante la realización de actividades particulares previstas				
Capacidad para interactuar con grupos heterogéneos		**X**		
Adaptación al territorio	**X**			
Capacidad para tomar decisiones		**X**		
Capacidad para actuar autónomamente		**X**		
Compromiso ético	**X**			

3. Enuncie dos fortalezas y dos debilidades de la experiencia.

   FORTALEZAS:

   - Trabajo en equipo y apoyo constante por parte de mis profesoras para poder realizar las actividades.
   - Buena predisposición por parte de los profesores y la mayor parte de los alumnos de la institución para realizar las actividades programadas.

   DEBILIDADES:

   - Dificultad para poder coordinar los horarios de las actividades
   - Grupos reducidos de alumnos distraían a sus compañeros durante los talleres

4. ¿Cómo te sentiste con esta experiencia? Me sentí muy bien en esta experiencia, muy a gusto con los temas desarrollados durante los talleres y muy acompañada por parte de mis profesoras y por mis compañeras de estudio.
5. ¿Qué consideras que aprendiste?

En esta experiencia aprendí:

- Sobre la importancia de realizar educación alimentaria nutricional en diferentes grupos,
- A exponerme frente a un grupo y desarrollar los temas pautados, preocupándome porque pueda expresarme adecuadamente y que las personas se interesen por la información brindada.
- A trabajar en equipo, dentro de un proyecto.

Anexo 8:
Tabla resumen de las trayectorias académicas de los estudiantes de LN- FBCB, cohorte 2011, desde el año 2013 al 2015 inclusive, según trayectoria en estudio y condición

Año		**2013**	**2014**		**2015**				
Orden	**Iniciales**	**Epi**	**ASS**	**AI**	**Ética**	**PP**	**SyTF**	**Taller PA**	**ESEF**
E1	A. M	Regular	Promocionó	Promocionó	Promocionó	Regular	Regular	Promocionó	Promocionó
E2	A. C	Regular	Promocionó	No cursó					
E3	B. J	Regular	Promocionó	No cursó					
E4	C. A	Regular	Promocionó	Promocionó	Promocionó	Regular			
E5	D. R	Regular	Promocionó	Promocionó	Promocionó	Regular	Regular	Promocionó	Promocionó
E6	D. R	Regular	Promocionó	No cursó					
E7	E. A	Regular	Promocionó	No cursó					
E8	E. M	Regular	Promocionó	No cursó					
E9	G. E	Regular	Promocionó	No cursó					
E10	G. F	Regular	Promocionó	No cursó					
E11	H. L	Regular	No cursó	No cursó					
E12	L. F	Regular	No cursó	No cursó					
E13	M. D	Regular	Promocionó	Promocionó					
E14	M. V	Regular	Promocionó	Promocionó	Promocionó	Regular	Regular	Promocionó	Regular
E15	O. L	Regular	No cursó	No cursó					
E16	P. M	Regular	No cursó	No cursó					
E17	S. D	Regular	Promocionó	Promocionó	Promocionó	Regular	Regular	Promocionó	Promocionó
E18	S. R	Regular	Promocionó	No cursó					
E19	V. K	Regular	Promocionó	No cursó					
E20	V. P	Regular	Promocionó	Promocionó	Promocionó	Regular	Regular	Promocionó	Regular
Total de estudiantes		20	16	7	6	6	5	5	5

E: estudiante, Epi: Epidemiología General y Nutrición, ASS: Administración de Servicios de Salud, AI: Alimentación Institucional, PP: Práctica Profesional, SyTF: Seminario y Trabajo Final, Taller PA: Taller de Psicología Aplicada. ESEF: Educación para la Salud y Economía Familiar.

Anexo 9:
Tabla resumen de Trabajos Finales de Licenciatura en Nutrición (TFLN), modalidad de TFLN y duración real de la carrera, según estudiantes LN FBCB cohorte 2011 de la Trayectoria académica posible uno (1).

Egresada/s	TFLN	Modalidad	Incluido en	Fecha de Defensa	Duración real
E1 y E6	Percepción de la adherencia al tratamiento a los 3 y 6 meses, en pacientes del consultorio de obesidad mórbida del Hospital Cullen, año 2016.	TFLN de a pares		16/6/2017	6 años y 3 meses
E2	Jóvenes Adultos y Educación Alimentaria Nutricional: trabajando desde el rotulado nutricional	TFLN individual	Proyecto de Extensión	27/10/2017	6 años y 7 meses
E3 y E18	Evaluación del impacto de una intervención educativa en personas que asisten al Comité de Obesidad Mórbida del Hospital Iturraspe.	TFLN de a pares		19/6/2018	7 años y 3 meses
E4	Propiedad de adsorción de agua y evaluación sensorial de baños de repostería tradicionales y reducidos en grasa.	TFLN individual		19/6/2018	7 años y 3 meses
E6	Las ferias como espacios de encuentro y comercialización de alimentos.	TFLN individual	Proyecto de Extensión	18/12/2020	9 años y 9 meses
E7	Hidrolizados enzimáticos de proteína de suero lácteo obtención, purificación y evaluación de la presencia de propiedades bioactivas.	TFLN individual		20/3/2018	7 años
E8	Creencias y prácticas alimentarias, conocimiento sobre diabetes, estado nutricional y control metabólico en adolescentes diabéticos tipo 1 atendidos en una clínica privada de la ciudad de Santa Fe.	TFLN de a pares, con E de la C.2010		7/6/2018	7 años y 3 meses
E9 y E10	Educación alimentaria Nutricional en el nivel inicial Valoración de dispositivos lúdico-pedagógicos en dos jardines municipales de Santa Fe.	TFLN de a pares	Proyecto de Extensión	2/8/2018	7 años y 5 meses
E11	Determinación del efecto in vivo de bacterias probióticas adicionadas a un queso fresco de pasta hilada.	TFLN de a pares, con E de la C. 2013		29/8/2019	8 años y 5 meses

E12	Estado nutricional e ingesta de sodio en desayuno y colación escolar de alumnos de 6° y 7° de escuelas públicas de Santo Tomé.	TFLN de a pares con E de la C.2010		9/10/2018	7 años y 7 meses
E13	Efectos de distintas fuentes dietarias ricas en ácidos grasos n-3 sobre diferentes aspectos del Síndrome Metabólico.	TFLN individual		28/2/2018	6 años y 11 eses
E14	Consumo alimentario y uso de ayudas ergogénicas en adultos deportistas del plantel superior en tres deportes de la ciudad de Santa Fe	TFLN de a pares, con E de la C.2010		1/9/2017	6 años y 6 meses
E15 y E16	Asociación del estilo de vida durante el primer embarazo y el peso del recién nacido, comparando madres de antes y de ahora, en San Carlos Norte, Centro y Sur.	TFLN de a pares		10/12/2018	7 años y 9 meses
E17 y E20	Calidad microbiológica de ensaladas listas para consumo comercializadas en una cantina universitaria de la ciudad de Santa Fe en 2016	TFLN de a pares		8/3/2017	6 años
E19	Fútbol y rugby femenino estudio de la ingesta de macronutrientes, líquidos; perfil antropométrico y composición corporal.	TFLN individual		22/3/2019	8 años

E: estudiante, C: cohorte: año de ingreso a la carrera de LN FBCB-UNL.