

El Taller Educativo Participativo en Educación Alimentaria Nutricional: los aprendizajes percibidos por los estudiantes universitarios

Abordajes metodológicos en extensión /
Intervenciones



Natalia María Sedlacek

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
nataliasedlacek@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0876-9952>

Gimena Dezar

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
gdezar@unl.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9080-7435>

Liliana Ortigoza

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
ortigoza@fbcb.unl.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0003-1725-3197>

RECEPCIÓN: 22/07/24

ACEPTACIÓN FINAL: 23/10/24

The Participatory Educational Workshop in Nutritional Food Education: the learning perceived by university student

A Oficina Educativa Participativa em Educação Nutricional Alimentar: as aprendizagens percebidas por estudantes universitários

Resumen

El presente artículo aborda el análisis de las percepciones de aprendizajes que emergen cuando los estudiantes universitarios desarrollan el diseño e implementación de un Taller Educativo Participativo en el marco de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial, en la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar, de la Licenciatura en Nutrición, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. La asignatura promueve aprendizajes para el rol de educador de los futuros profesionales. La información sobre las percepciones de esos aprendizajes se obtuvo a partir de encuesta final mixta dirigida a los estudiantes, diseñada por el equipo docente. Los resultados dan cuenta de la implicancia de la extensión universitaria en el aprendizaje de los estudiantes. La formación crítica, innovadora y comprometida socialmente que aporta la extensión universitaria para los estudiantes se advierte de modo significativo en los resultados de la encuesta.

Palabras-clave: percepción de aprendizajes, taller educativo participativo, práctica de extensión de educación experiencial, licenciatura en nutrición, educación alimentaria nutricional.

Abstract

This article addresses the analysis of the perceptions of learning that emerge when university students develop the design and implementation of a Participatory Educational Workshop within the framework of an Experiential Education Extension Practice, in the subject Health Education and Family Economy, from the Bachelor's Degree in Nutrition from the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences of the National University of the Litoral. The subject promotes learning for the role of educator of future professionals. The information on the perceptions of this learning was obtained from a final mixed survey directed at the students, designed by the teaching team. The results show the implication of university extension on student learning. The critical, innovative and socially committed training that university extension provides for students is significantly seen in the results of the survey.

Keywords: perception of learning, participatory educational workshop, experiential education extension practice, bachelor of nutrition, nutritional food education.

Resumo

Este artigo aborda a análise das percepções de aprendizagem que emergem quando os estudantes universitários desenvolvem a concepção e implementação de uma Oficina Educativa Participativa no âmbito de uma Prática de Extensão de Educação Vivencial, na disciplina Educação em Saúde e Economia Familiar, do Curso de Bacharelado em Nutrição pela Faculdade de Bioquímica e Ciências Biológicas da Universidade Nacional del Litoral. A disciplina promove aprendizagens para o papel de educador de futuros profissionais. As informações sobre as percepções dessas aprendizagens foram obtidas a partir de uma pesquisa final mista dirigida aos alunos, elaborada pela equipe docente. Os resultados mostram a implicação da extensão universitária na aprendizagem dos estudantes. A formação crítica, inovadora e socialmente comprometida que a extensão universitária proporciona aos estudantes é percebida de forma significativa nos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Percepção de Aprendizagens, Oficina Educativa Participativa, Prática de Extensão em Educação Vivencial, Bacharelado em Nutrição, Educação Nutricional Alimentar.

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

Introducción

El siguiente artículo tiene como propósito describir y analizar la percepción de los aprendizajes de estudiantes universitarios participantes de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en el proceso de construcción del Taller Educativo Participativo (TEP).

Este proceso se realizó durante el cursado de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF), correspondiente al último año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Argentina.

La información sobre la percepción de los aprendizajes proviene del resultado de una encuesta mixta respondida por los estudiantes, al finalizar el diseño e implementación del TEP enmarcado en la PEEE y forma parte de la tesis de Maestría en Didácticas Específicas de una de las autoras.

El artículo describe, en primer lugar, la dinámica de la asignatura ESEF, vinculando su propósito con la extensión universitaria. A continuación, se describe la PEEE involucrada, contextualizando el proceso de construcción del TEP. Este recorrido permite analizar la percepción de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, se reflexiona sobre cómo el TEP en ESEF, a través de la extensión universitaria, transforman a los estudiantes en agentes activos de sus aprendizajes, vinculando teoría y práctica para una educación crítica y comprometida con la sociedad.

La asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar

La asignatura ESEF, donde una de las autoras se desempeña como docente se dicta en el primer cuatrimestre del 5° año de la carrera de Licenciatura en Nutrición (FBCB-UNL), que pertenece a su ciclo superior.

A lo largo de la Licenciatura en Nutrición el estudiante va teniendo experiencias educativas, siendo ESEF la única asignatura que sistematiza teóricamente el rol del educador, para luego llevarlo a la práctica, haciendo de la vivencia un aprendizaje que trasciende el carácter conceptual, potenciando aptitudes, capacidades y competencias. De esta forma, los objetivos y contenidos de la asignatura otorgan una herramienta indispensable para el accionar del futuro profesional y en la cual se aborda la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como eje central.

Los contenidos se encuentran organizados en dos grandes ejes. Por un lado, se proporcionan las herramientas básicas para el ejercicio de la docencia y la realización de actividades de Educación en Alimentación y Nutrición a diferentes niveles,¹ y por otro se aborda el eje de Economía General y Familiar. Requieren de la integración de los conocimientos que el estudiante adquirió previamente en otras asignaturas y son elementos fundamentales para el accionar profesional próximo.

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

1) Según consta en la Resolución N° 238/85 sobre las "Funciones y Actividades del Licenciado en Nutrición".

Se propicia un espíritu crítico y creativo, en un ambiente que promueve la participación, el trabajo en equipo, la responsabilidad y el compromiso, de acuerdo con la finalidad y propósitos de la carrera.

A su vez, al tener curricularizado los proyectos y prácticas de extensión, se busca que a través de la experiencia en otros territorios, los estudiantes puedan visualizarse como profesionales, implicando una reflexión e interiorización de su rol como educadores, posicionándose frente a la comunidad con una actitud socialmente responsable.

La extensión universitaria en Educación para la Salud y Economía Familiar

La extensión universitaria se refiere a un conjunto de acciones colaborativas entre miembros de la universidad y actores externos, en las que ambas partes contribuyen con sus conocimientos y aprenden mutuamente. Este proceso se orienta a ampliar la cultura y utilizar el conocimiento de manera socialmente valiosa. (Clerici *et al.*, 2018).

Bofelli y Sordo (2016) analizan lo que implica en el ámbito universitario la integración de enseñanza y extensión y señalan:

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

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.

Dentro de las prácticas y proyectos de extensión se encuentra la modalidad de PEEE, las cuales la UNL ha estado incorporando en todas sus carreras desde el año 2007. Esta iniciativa representa una innovación curricular trascendente, ya que resignifica las prácticas docentes y fomenta instancias complementarias valiosas en la formación de futuros profesionales, con el objetivo de promover aprendizajes genuinos (Menéndez y Tarabella, 2017). Camilloni (2017) expresa que mediante la educación experiencial se promueve

“la construcción de conocimientos estratégicos, en situaciones reales, que luego sabrán cómo transferir a situaciones similares, son experiencias educativas en tanto y en cuanto promueve procesos reflexivos, reconocimiento de analogías, contradicciones y análisis, en pos de favorecer la comprensión”. (p. 9)

Las implicancias de las prácticas y proyectos de extensión, y entre ellas la modalidad de PEEE en ESEF se tornan fundamentales para el cumplimiento de los objetivos establecidos en el programa de la asignatura, integrando la tarea educativa en un contexto de realidad social, con la complejidad y amplitud que la atraviesan. En esta dirección, desde la asignatura, se considera que extensión implica necesariamente incluirla como acción que se desarrolla en el territorio, ya que construye y participa de territorialidades y por ende no puede ser con-

cebida por fuera del campo social. Dotar al campo social de la centralidad de la extensión es imprescindible para fortalecer esta función sustantiva y enriquecer la dimensión académica, en pos de articular las misiones de docencia, extensión e investigación, propias de la universidad (Bentolila, 2017).

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

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

Así es que 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 el conocimiento se construya en un ida y vuelta constante entre la academia y la experiencia territorial. Las mismas son realizadas en establecimientos educativos, en la mayoría de los casos en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe, Argentina, siendo los y las adolescentes que transitan estas instituciones, participantes directos de las acciones realizadas.

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

Planificación, diseño e implementación del Taller Educativo Participativo en el marco de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial

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

En el transcurso de la asignatura, se van diseñando planificaciones del TEP en el marco del proyecto de extensión e implementando sus diferentes etapas. Para este proceso la totalidad de estudiantes que cursan la asignatura se agrupan en equipos, los cuales permanecen configurados de la misma forma durante todo el cursado.

Cada equipo está acompañado por una docente, a través de instancias continuas de tutorías. Las etapas de este proceso (diseño e implementación del TEP) se detallan a continuación:

- Planificación de un diagnóstico participativo (DP), con el fin de recopilar información de los actores involucrados, fomentando la participación de todas las personas para reflexionar colectivamente sobre sus necesidades, preocupaciones e intereses.

Este enfoque metodológico asegura la articulación entre el análisis participativo, la evaluación inicial del equipo extensionista y la implementación de estrategias de intervención, contribuyendo a la efectividad y sostenibilidad de las acciones en el ámbito de la EAN (Navarro, 2020). El desarrollo de esta intervención sigue un conjunto de pasos que aseguran la participación efectiva y la identificación de problemas prioritarios.

1. Generación de un clima de confianza: se emplean estrategias de caldeamiento, incluidas técnicas de integración grupal, con el fin de fortalecer la cohesión del grupo.
 2. Identificación de problemas: utilizando técnicas participativas, se procede a la detección de problemas, necesidades y temas de interés relacionados con la alimentación y nutrición.
 3. Priorización de problemas: los problemas detectados se priorizan conforme a criterios técnicos tales como magnitud (carácter de lo que afecta en importancia y cantidad), vulnerabilidad (carácter de lo que se puede hacer para resolver el problema), factibilidad (carácter de lo que se puede hacer en el contexto económico, político y social), ponderación (carácter de la reflexión para determinar el peso del problema).
 4. Análisis causal: se realiza un análisis exhaustivo de las causas subyacentes a las problemáticas prioritarias, empleando las herramientas diagrama de causalidad, lo que permite una comprensión profunda y orientada a una intervención eficaz (Navarro y Del Campo, 2020).
- Implementación del DP junto a la población con la que se trabaja, la cual está descrita en el próximo apartado.
 - Construcción de propuestas didácticas para abordar con la EAN la necesidad emergente. De esta instancia, surgen múltiples y variados TEP.
 - Implementación de los TEP junto a la comunidad.
 - Evaluación formativa del TEP por parte del equipo docente a través de un portfolio docente.
 - Evaluación final colaborativa del TEP por parte de los estudiantes a través de una guía de autoevaluación grupal.
 - Evaluación final individual del estudiante sobre percepciones de aprendizajes a través de una encuesta mixta, instrumento del cual surgen los resultados presentados en este artículo.

Acerca de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial

En este marco, en el año 2022 se llevó adelante la PEEE “Los jóvenes como protagonistas, hacia la construcción de un entorno escolar saludable: apuesta conjunta Universidad–Escuela” en la Escuela Provincial de Artes Visuales Prof. Juan Mantovani (ciudad de Santa Fe, Argentina); en la cual participaron, desde el ámbito universitario 48 estudiantes que cursaron la asignatura ESEF, junto al equipo de docentes extensionistas conformado por 6 docentes y 3 estudiantes avanzadas de la carrera. Desde el establecimiento educativo, participaron más de 150 adolescentes estudiantes de la escuela, docentes referentes y el equipo directivo.

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico participativo, emergieron las problemáticas priorizadas. Entre ellas, destacaron dos cuestiones centrales: por un lado, el bajo consumo de legumbres, cereales integrales, frutas y verduras por parte de los adolescentes estudiantes de la escuela; y por otro, la dificultad para planificar las comidas diarias, en especial, desayunos y almuerzos para llevar a la escuela.

Los estudiantes universitarios, acompañados por el resto del equipo extensionista diseñaron, e implementaron TEP con eje en la EAN, donde los estudiantes universitarios fueron los facilitadores de procesos de cambio en los estudiantes adolescentes de la escuela. Las temáticas abordadas incluyeron la preparación de comidas saludables y prácticas, con un enfoque en la utilización de alimentos frescos y naturales, la incorporación de legumbres y cereales integrales en la dieta diaria, y la comparación entre alimentos procesados y caseros. También se promovió la planificación de almuerzos nutritivos para llevar, así como la exploración creativa de nuevas recetas adaptadas a hábitos de alimentación saludables. Estas actividades generaron un espacio dinámico de aprendizaje colectivo, donde los participantes pudieron experimentar y reflexionar sobre sus elecciones alimentarias.

El Taller Educativo Participativo y la percepción de aprendizajes

El rol del Licenciado en Nutrición y el objetivo de la EAN es construir herramientas que le permitan a la población identificar hábitos favorables para su salud. Por lo tanto, aprender a diseñar e implementar el TEP es fundamental para llevar a cabo esta tarea. Deberá situarse en una concepción pedagógica problematizadora para alcanzar un aprendizaje colaborativo de reflexión y construcción del conocimiento.

Como se menciona anteriormente, el presente artículo aborda el análisis de las percepciones de aprendizajes que emergen cuando los estudiantes de ESEF diseñan e implementan un TEP; el que a su vez se inserta en una PEEE como parte constitutiva de la asignatura. Se entiende que la percepción de aprendizaje se refiere al juicio o auto reporte que hace un estudiante acerca del conocimiento, comprensión o habilidad adquirida durante una experiencia de aprendizaje (Alavi *et al.*, 2002). En el marco de este estudio, la percepción de los aprendizajes se entiende como la autovaloración que los estudiantes realizan de sus capacidades, habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso de planificación e implementación del TEP. Los estudiantes no solo identifican los contenidos teóricos que han adquirido, sino que también son capaces de reflexionar sobre su habilidad para aplicar esos conocimientos en situaciones prácticas y reales.

Para recabar dicha información se utilizó como instrumento una encuesta mixta la que fue diseñada por el equipo docente tomando como base al instrumento de la Secretaría de Extensión Social y Cultura de la UNL. La misma consistió en un listado de preguntas cerradas y abiertas utilizadas para medir una o más categorías y su instrumentación se basa en el diseño de un cuestionario elaborado para obtener opiniones sobre eventos o hechos específicos (Ávila Baray, 2006). Para Pievi y Bravin (2009), las encuestas “son útiles para reunir datos a fin de describir los fenómenos y sus condiciones de existencia, encontrar regularidades, determinar las relaciones entre las distintas variables y dimensiones en estudio” (p. 154). Las potencialidades de este tipo de instrumentos son el costo relativamente bajo; capacidad de proporcionar información sobre un amplio número de personas en un tiempo breve;

facilidad para obtener, cuantificar, analizar e interpretar los datos; respeto al ritmo individual al contestar; posibilidad de mantener el anonimato de los encuestados y eliminar ciertos sesgos que introducen los encuestadores; entre otras (Díaz, 2012; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En cuanto a las limitaciones se encuentran la escasa flexibilidad y dificultad para profundizar en la información obtenida; imposibilidad de aclarar dudas sobre las preguntas (Coomber, 1997; Díaz, 2012; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

La encuesta fue respondida por los 48 estudiantes de la asignatura al final del proceso de diseño e implementación del TEP. En el contexto de ESEF, la implementación de encuestas se presenta como una herramienta de mucha funcionalidad para indagar de manera sostenible sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta metodología permite evaluar una de las aristas del desempeño académico y personal desde la perspectiva de los estudiantes, habilitándolos a reflexionar sobre sus propias prácticas de aprendizaje, promoviendo la conciencia del propio conocimiento colaborando al proceso de metacognición (Brown, 1987).

En relación con las preguntas cerradas, las categorías fueron: experiencia previa en TEP; percepción del desarrollo de aprendizajes en el proceso de planificación del TEP y percepción del desarrollo de aprendizajes en el proceso de implementación del TEP.

Las opciones correspondientes a dichas categorías se definieron de la siguiente manera:

- **No he desarrollado nada:** cuando se percibe que no hubo desarrollo alguno de las capacidades
- **Lo he desarrollado poco:** cuando se percibe que hubo desarrollo bajo o parcial de las capacidades
- **Lo he desarrollado mucho:** cuando se percibe que hubo desarrollo considerablemente elevado de las capacidades

En relación con la pregunta abierta, se indagó sobre la percepción de aprendizajes logrados, de la cual emergieron indicadores según las respuestas obtenidas en el instrumento utilizado.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos. En la Tabla 1 se expresan las experiencias previas de los estudiantes con respecto a la realización de talleres como educadores.

Tabla 1: Experiencia en Talleres Educativos Participativos

Presencia de experiencia previa en TEP	37 %
Ausencia de experiencia previa en TEP	63 %

Fuente: elaboración propia, 2024.

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

De esta manera, las experiencias que han tenido los estudiantes y que forman parte de sus saberes previos, son un elemento fundamental a tener en cuenta para lograr aprendizajes significativos, en donde hay una integración de los conocimientos ya adquiridos con los nuevos. Biggs (2005) amplía esta idea expresando que lo que construyan las personas en el aprendizaje depende de lo que ya sepan y cómo utilicen sus conocimientos anteriores, de sus motivos e intenciones.

Además, las experiencias previas influyen directamente en cómo los estudiantes interpretan y aplican los conocimientos adquiridos (Kolb, 1984). Quienes ya tienen experiencia en la organización de TEP pueden enfrentar menos dificultades en aspectos como la planificación y la gestión de grupos, lo que puede afectar positivamente su percepción de su propio desempeño.

Del total de 48 estudiantes, solo el 37 % ha tenido alguna experiencia en TEP, de los cuales la mayoría (83 % del total que realizó los talleres) ha sido de EAN. Conocer este aspecto es fundamental para otorgar al equipo docente una visión más clara de cómo se deben proponer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a la EAN, a lo largo del cursado de la asignatura ESEF.

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

A su vez, la gran cantidad de estudiantes que no han tenido experiencia en TEP es congruente con la falta de formación en EAN en el transcurso de la carrera de la Licenciatura en Nutrición, siendo ESEF la única asignatura que lo incluye en forma sistematizada en su currículo y sus objetivos.

Percepción de aprendizajes en el proceso de planificación del Taller Educativo Participativo

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

En la Tabla 2 se sistematizan los indicadores correspondientes al desarrollo de capacidades en la planificación del TEP.

Analizando los datos sobre las capacidades que los estudiantes percibieron que desarrollaron en el proceso de planificación del TEP, puede verse como a medida que se va progresando en su planificación, la cantidad de estudiantes que perciben que pueden desarrollar sus capacidades va aumentando en forma gradual. Esto se alinea con la idea de Dewey de que el aprendizaje ocurre a través de la acción y la reflexión sobre la experiencia, quien refiere que el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante debe relacionar el contenido con experiencias reales para que sea significativo (Dewey, 1938). En este sentido, y en el marco del presente artículo, las capacidades se definen como la habilidad para llevar a cabo tareas y enfrentar situaciones de manera oportuna (Zabala y Arnau, 2008). Constituyen un componente central del proceso de aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes aplicar conocimientos, adaptarse a diferentes contextos y resolver problemas, integrando habilidades cognitivas y prácticas para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 2: Percepción de desarrollo de capacidades en el proceso de diseño del Taller Educativo Participativo

	No he desarrollado nada (%)	Lo he desarrollado poco (%)	Lo he desarrollado mucho (%)
Capacidad para plantear objetivos educativos acordes al problema planteado.	0 %	39 %	61 %
Capacidad de selección de los contenidos adecuados.	0 %	35 %	65 %
Capacidad de diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas.	0 %	31 %	69 %
Capacidad de construir el material didáctico adecuado.	0 %	24 %	76 %
Posibilidad de seguir construyendo a partir de los conocimientos adquiridos.	0 %	16 %	84 %

Fuente: elaboración propia, 2024.

Percepción de aprendizaje para plantear objetivos educativos

Cuando los estudiantes tienen asignado plantear los objetivos educativos de su taller aún no se ha profundizado en forma teórica en la construcción del TEP, por lo que aún no se tiene la claridad del “para qué” se realizan. Aun así, en cuanto a la *percepción de la capacidad para plantear objetivos educativos acordes al problema planteado* más de la mitad de estudiantes (61 %) consideró que lo desarrolló mucho. Por otro lado, un porcentaje mayor de estudiantes (39 %), en relación con las respuestas de los demás indicadores, respondió que lo ha desarrollado poco. Esta información, puede estar denotando la diferencia en los ritmos de aprendizaje y análisis entre los estudiantes, la cual es importante atender.

Desde una mirada reflexiva como docente de la asignatura ESEF, es importante atender que es el primer acercamiento de los estudiantes al TEP. En este sentido, el proceso de situarse y comprender plenamente la metodología del TEP es complejo y desafiante. Los estudiantes no solo deben familiarizarse con las dinámicas propias del trabajo en extensión, sino también integrar de manera adecuada las diversas dimensiones teóricas y prácticas, lo que requiere tiempo y un proceso gradual de aprendizaje.

Percepción de aprendizaje en la selección de los contenidos

En función de los elementos constitutivos del TEP, los contenidos no están establecidos de antemano, sino que se deben seleccionar según el proceso de conocimiento que el estudiante está haciendo de la población con la que trabaja. En relación con los mismos, Navarro (2020) expresa que para planificar los contenidos en una instancia educativa es fundamental relacionarlos con la vida cotidiana y la experiencia de los estudiantes, su capacidad cognitiva, estilo perceptivo, intereses, su contexto sociocultural y las posibilidades de llevarlos a la práctica.

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

En cuanto a la *percepción de la capacidad de selección de los contenidos adecuados* (según la teoría abordada y las devoluciones en las tutorías docentes) se observa que los estudian-

tes que lo han desarrollado mucho ha aumentado (65 %), denotando que se van apropiando de la metodología que conlleva la construcción de un TEP.

A su vez, una tercera parte del estudiantado manifestó que percibió que lo desarrolló poco (35 %). Esta situación evidencia la complejidad de plantear los contenidos, requiriendo una gran vinculación e integración de las problemáticas detectadas en la población, los objetivos planteados y la teoría nutricional alimentaria del contenido. Perrenoud (2004) refuerza esta idea afirmando que “conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien, pero la verdadera competencia consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, las situaciones de aprendizaje” (p. 19). Esta relación entre contenido, objetivos y contexto es fundamental para garantizar que el aprendizaje sea significativo y aplicable. En la práctica, esto implica un enfoque integral donde el educador no solo imparte conocimientos, sino que también facilita la construcción de aprendizajes relevantes y contextualizados. Este enfoque es especialmente relevante en la extensión universitaria, donde la relación entre teoría y práctica cobra un valor central.

Percepción de aprendizajes en el diseño de técnicas y estrategias didácticas participativas

Una técnica educativa es una herramienta utilizada en función de un tema específico, con un objetivo concreto y aplicado en función de los participantes de la instancia educativa (Navarro, 2020). Para un TEP que desarrolle la EAN es necesaria la creación de actividades interactivas y reflexivas que permitan a los participantes construir su comprensión de la nutrición, alimentación y salud, y su aplicación en la vida cotidiana. Dentro del marco de ESEF se promueve que, además, sean actividades lúdicas, apelando a que las mismas promueven un interés y motivación extra, haciendo hincapié en que siempre debe ser funcional a promover aprendizajes. Además, en esta oportunidad también se incluyeron prácticas culinarias, las cuales colaboran a la participación y apropiación del conocimiento.

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

En cuanto a la *percepción de la Capacidad de diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas* se observa que una mayor cantidad de estudiantes lo percibieron en la categoría de mucho (69 %) en comparación con los indicadores anteriormente analizados. Esta situación es alentadora ya que diseñar técnicas y estrategias didácticas participativas es una de las situaciones que más desafíos propone al estudiantado. En gran medida este desafío radica en que son técnicas cuyo propósito es la construcción conjunta del conocimiento, estableciendo una relación horizontal donde todos aprenden y todos enseñan, lo que implica salirse de la estructura con que el estudiante está acostumbrado a aprender. A su vez una tercera parte de los estudiantes percibió que lo ha desarrollado poco (31 %), situación que sigue indicando la necesidad de construir el conocimiento atendiendo a las diversas formas de comprender y aprender. Rafaghelli (2022) lo manifiesta al decir que en la educación experiencial:

“Los estudiantes aprenden observando, participando e involucrándose progresivamente en los propósitos de las acciones conjuntas. Escuchan, dialogan, realizan contribuciones y asumen el compromiso de diseñar, planificar y desarrollar propuestas que generan procesos de transformación social y personal. Esta modalidad de aprendizaje contrasta con

la tradicional en la que los profesores transmiten y controlan la distribución de contenidos, por el contrario, en la educación experiencial, el aprendizaje es emergente, los estudiantes son guiados y acompañados en el proceso de coparticipación en actividades socialmente relevantes con el propósito de transformar situaciones que afectan e interpelan a los miembros de las comunidades”. (p. 66)

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

Los materiales didácticos son recursos concretos utilizados por educadores y estudiantes en diversos niveles del sistema educativo, tanto formal como no formal, para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque facilitan el aprendizaje, no deben ser el centro de la situación educativa. Es crucial diseñarlos con recursos locales, buscando ser económicos, duraderos y fomentando la participación. Además, deben respetar las tradiciones culturales y adaptarse a las creencias y valores de los usuarios. Los educadores necesitan habilidades para manejar y preparar los materiales didácticos, asegurando que se adecuen a las técnicas didácticas y objetivos. En cuanto a la *percepción de la Capacidad de construir el material didáctico* adecuado, en concordancia con lo analizado respecto a la apropiación progresiva del modo de planificar un TEP en el indicador anterior, se observó que la cantidad de estudiantes que percibieron que lo han desarrollado mucho sigue aumentando (76 %). De esta forma, a medida que se va construyendo el taller, se evidencia que se va entendiendo el sentido del mismo, comprendiendo la importancia de cada uno de los elementos, motivándose y logrando conectar con el conocimiento en forma más fluida.

Percepción de la posibilidad de seguir construyendo a partir de los conocimientos adquiridos

La educación, en el tercer milenio, está basada en la concepción de que la persona no tiene límites para el conocer y que el saber tiene múltiples dimensiones de cambio continuo, los que pueden ocurrir durante toda la vida de las personas (Delors, 1996). De esta forma, en cuanto a la *Posibilidad de seguir construyendo a partir de los conocimientos adquiridos*, la mayor parte de los estudiantes lo percibió en la categoría de mucho (84 %), Este concepto es una de las premisas en el desarrollo de la educación actual, García Mauri (2020) indica que “el aprendizaje se transformaría así en un proceso multidimensional, siempre acumulativo, que utiliza lo que ya se conoce, se siente y se sabe hacer para seguir aprendiendo, filtrando y seleccionando la información que ha de transformarse en nuevos saberes, y que inevitablemente redistribuirá el espacio del saber ya conocido hasta entonces por la persona” (p. 207)

Esta posibilidad se concibe entonces como potencialidad para seguir aprendiendo ante una situación nueva para la mayoría de los estudiantes, permitiéndoles ser conscientes del vacío que se le presenta, vacío propicio para llenarse de nuevas experiencias y cono-

cimientos, adquiriendo la confianza necesaria de que es posible que esto se cumpla y que vale la pena transitarlo.

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

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

Llevando lo imaginado a la realidad, el proceso de implementación del Taller Educativo Participativo

Luego de todo el camino transitado en la planificación y diseño del TEP es necesario despegar de lo imaginado y pasar a la acción. Seguidamente, se presentan los resultados en relación al Desarrollo de capacidades en el proceso de Implementación del TEP.

Tabla 3: Percepción del desarrollo de capacidades en el proceso de implementación del Taller Educativo Participativo

	No he desarrollado nada (%)	Lo he desarrollado poco (%)	Lo he desarrollado mucho (%)
Capacidad de ejecución de las acciones planificadas.	0 %	10 %	90 %
Habilidad para llevar a la práctica lo planificado.	0 %	17 %	83 %

Fuente: elaboración propia, 2024.

Se consideró a la *capacidad de ejecución de las acciones planificadas* en términos de cómo los estudiantes administraron el tiempo, siguieron un orden lógico en la realización de las tareas y mantuvieron una adecuada secuenciación de los pasos planificados. Por otro lado, la *habilidad para llevar a la práctica lo planificado* se evaluó en función de la factibilidad y coherencia con la realidad del contexto, es decir, si las acciones fueron adaptadas correctamente a las necesidades del entorno. La definición de estas categorías forma parte de la encuesta de extensión y se apoyan teóricamente en el concepto de percepción de aprendizajes desarrollados anteriormente. Cabe explicar que estas definiciones se aclararon a los estudiantes al momento de realizar la encuesta mixta. La mayoría percibió que las han podido desarrollar mucho, siendo este resultado marcadamente mayor que las categorías analizadas anteriormente.

Evaluar estos indicadores permite comprender la percepción de los estudiantes con respecto a la construcción de su conocimiento a través de la experiencia y la vinculación e integración con su entorno. Esta adaptación es fundamental, ya que el aprendizaje significativo

ocurre cuando los estudiantes pueden transferir lo aprendido a situaciones nuevas, ajustando las estrategias planificadas a las circunstancias específica (Ausubel, 1983).

A modo de síntesis de los resultados de las Tablas 2 y 3, se denota que la percepción del desarrollo de las capacidades en la planificación e implementación del TEP fue creciendo de manera gradual, generándose aprendizajes significativos. De esta forma la gradualidad del aprendizaje en relación al TEP constituye uno de los principios a tener en cuenta cuando se plantea el aprendizaje de la construcción del mismo. Como afirma Velázquez *et al.* (2009) en todo acto de aprendizaje se debe habilitar que sea un proceso consciente y organizado, en el que los estudiantes se estimulen a poner en práctica acciones de análisis y razonamiento, así como de control y valoración.

Además, es pertinente explicitar que en ninguno de los indicadores se respondió que se ha podido desarrollar nada. Esta situación denota que todas las estrategias didácticas y actividades complementarias que se van propulsando desde la asignatura que tienen como eje la construcción del TEP, movilizan siempre, en diferentes grados, estructuras internas, donde nadie es ajeno, generándose alguna transformación. Souto (2017) habla desde el punto de vista de la formación en docencia, en donde la misma “es transformación en tanto modifica, deja huella en la subjetividad del docente, en sus modos de hacer, de pensar, de relacionarse” (p. 90). Como se menciona anteriormente, que los estudiantes respondan esta encuesta los habilita a volver a mirar sobre todo lo transitado, desde un rol de observador, reflexionando sobre sus propios aprendizajes y la forma en que han podido integrarlos. A continuación, se detalla el análisis de la categoría *Aprendizajes percibidos por los estudiantes*. La cual emerge a partir del análisis de lo manifestado ante la pregunta abierta ¿qué consideras que aprendiste?, enriqueciendo en gran medida lo analizado hasta aquí. Posibilita tener una mirada más integral de cómo atravesaron el proceso de construcción del TEP, permitiendo visibilizar principalmente las expectativas, las percepciones de lo que es ser educador, sus sentimientos y sus experiencias particulares.

Varios de los indicadores que emergieron, según las manifestaciones respondidas por los estudiantes universitarios, coinciden con los correspondientes a las categorías anteriores, por lo que los mismos complementan lo analizado, reafirmando lo valorado en las preguntas cerradas. correspondiendo a lo que los estudiantes más valoraron.

En la Tabla 4 se muestran los resultados y discusión de estos indicadores.

Tabla 4: Aprendizajes percibidos por los estudiantes en relación a al diseño e implementación del Taller Educativo Participativo

Indicador	Frecuencia Absoluta
Planificación e implementación del TEP.	26
Trabajo en equipo.	7

Fuente: elaboración propia, 2024.

La mayoría del estudiantado manifestó como aprendizaje la *Planificación e implementación de TEP*. Este aspecto es fundamental que se perciba como logrado, ya que es el eje principal de su construcción como educadores. En este contexto, planificar e implementar un TEP es

un camino y fin a la vez. Por un lado, habilita en forma sistematizada a que los estudiantes se transformen en futuros educadores, favoreciendo que puedan imaginar y vivir ese rol, valorizándose como tales, trabajando su autoconocimiento, detectando sus habilidades y los aprendizajes por alcanzar. Se brinda claridad en el cómo proponer una educación que fomente el respeto por el otro, el diálogo, intercambio de saberes y la construcción conjunta del conocimiento.

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

Algunas frases de los estudiantes:

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

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

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

E 37: —Todo lo que conlleva la organización y planificación de un taller

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

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

E 19: —Por otro lado, a trabajar en grupo.

E 31: —Y también organización con mis compañeros.

Que los estudiantes perciban como desarrollados todos estos aprendizajes, es sumamente favorable para la motivación y su construcción como educadores. Se habilita la experiencia de sentir que es posible llevar a una instancia educativa de 90 minutos todo lo planificado durante meses, en donde todo se ordena y toma otro sentido, tornándose el acto educativo una entidad en sí misma. Posibilita ver que todos sus componentes con-

forman un todo, entendiendo que cada uno de los mismos trabaja en forma integral dando como resultado el TEP.

Conclusiones

Reconocer y valorar la forma en que el estudiante transita y percibe su propio proceso de aprendizaje es de sumo interés para revisar cada una de las acciones de la asignatura que se configuran dentro y fuera del aula. En cuanto al instrumento utilizado, para superar la limitación de no poder profundizar en ciertos aspectos abordados en la encuesta, se podría complementar con otros instrumentos de recolección de información. Por ejemplo, se podrían realizar entrevistas en profundidad a un estudiante por grupo, así como utilizar diarios de clase elaborados por el equipo docente. Estas herramientas permitirían obtener una visión más detallada y cualitativa del proceso de aprendizaje, aportando perspectivas individuales y reflexiones tanto de los estudiantes como del equipo docente sobre los desafíos y avances en las prácticas de aprendizaje.

Asimismo, puede observarse que en ESEF, al aprender a planificar e implementar un TEP de EAN, los estudiantes experimentan un proceso de transformación interna que los lleva a salir de su rol de meros receptores de conocimiento, para convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje y de la educación con otros.

Este proceso es posible, en gran parte, gracias a la integración con la extensión universitaria, la cual permite la vinculación a una realidad concreta. Se favorece desarrollo oportuno de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aportando todos los elementos necesarios para que los frutos de la extensión se potencien, posibilitando experiencias significativas para los estudiantes de la universidad.

En este sentido, resulta imprescindible continuar apostando por la extensión universitaria, ya que representa un puente hacia una educación universitaria crítica, innovadora y comprometida socialmente. Al nutrir estas experiencias, se cultiva una formación académica que no solo responde a las necesidades de la sociedad, sino que también forja profesionales conscientes, preparados para actuar y transformar su entorno.

Referencias

- Alavi, M., Marakas, G. & Yoo, Y. (2002). A Comparative Study of Distributed Learning Environments on Learning Outcomes. *Information Systems Research*, 13(4), 404–415. <https://doi.org/10.1287/isre.13.4.404.72>
- Andrián, M., Boimvaser, N.; Dezar, G. Gigliotti, V. Sedlacek, N. (2023). Experiencias y prácticas en extensión. *Extensión y Entornos Saludables: relatos de experiencias desde los estudiantes. EXT.*
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2da. ed.). Trillas.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Bentolila, L. C. (2017). La planificación estratégica de la extensión universitaria. Los desafíos de construir indicadores para la intervención. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 176–187 <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7062>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Colección Universitaria. Narcea. De Ediciones.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, selfregulation, and other more Mysterious mechanisms. En Weinert, F. y Kluwe, R. (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (65–116). Erlbaum.
- Camilloni, A. (2017). La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículo universitario. En Menéndez et al. *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral.
- Clerici, C., Eckerdt, C., Lonardi L. I., Monteverde, A. C. y Peruzzo, L. (2018). La curricularización de la extensión como propuesta superadora de la enseñanza universitaria en la Licenciatura en Nutrición de la UNER. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81265>
- Coll, C. (1992). *Los contenidos de la reforma*. Santillana.
- Coomber, R. (1997). Using the Internet for Survey Research. *Sociological Research Online*, 2(2), 1–18.
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana–Unesco.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice–Hall.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. (Original publicado en 1938). Losada.
- Díaz, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97(1), 193–223.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw–Hill.
- FBCB–UNL (2020). Programa Analítico de la asignatura Educación para la Salud y Educación Familiar, Licenciatura en Nutrición (Res. CD FBCB N°318/2011) actualizado Expte. FBCB N°1030188–20.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García M., Rigoberto D. (2020). Aprender a aprender. *Referencia Pedagógica*, 8(2), 203–218. Epub 21 de diciembre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422020000200203&lng=es&tlng=es
- Hernández–Sampieri R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw–Hill.
- Jordán Padrón, M. (2009). *Intervención educativa sobre osteoporosis en la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor con el uso de un sitio Web*. [Tesis de maestría]. Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.
- Menéndez, G. et al. (2017). *Integración, docencia y extensión 2: Otra forma de enseñar y de aprender* (1ra. ed.). Universidad Nacional del Litoral.
- Menéndez, G. y Tarabella, L. (2017). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 6(6), 96–103. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6317>
- Navarro, A. y Del Campo, M. L. (2020). *Hacia una didáctica de la nutrición: Herramientas pedagógicas para la educación alimentaria nutricional*. Brujas.
- Paravano, M. A., Del Valle Ortigoza, L. & Dezar, G. V. (2018). Educación alimentaria como puente entre extensión, docencia e investigación: el caso de una escuela para adultos de Santa Fe. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 8(9), 240–250. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7860>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pievi, N. y Bravín, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Eudeba.
- Rafaghelli, M. (2022). Capítulo VI. La evaluación distribuida en las prácticas de Extensión de Educación Experiencial. En Boffelli, M. y Sordo, S. *Integración, docencia y extensión 3: Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6601>
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.
- Velázquez Peña, E. A., Ulloa Reyes, L. G. y Hernández Mujica, J. L. (2009). La estimulación del aprendizaje. *VARONA*, (48–49), 50–54.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Zabala, A. y Arnau L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Graó.

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Sedlacek, N. M.; Ortigoza, L. y Dezar, G. Curación de datos: Sedlacek, N. M.; Ortigoza, L. y Dezar, G. Investigación: Sedlacek, N. M.; Ortigoza, L. y Dezar, G. Metodología: Sedlacek, N. M.; Ortigoza, L. y Dezar, G. Validación: Sedlacek, N. M.; Ortigoza, L. y Dezar, G. Redacción – borrador original: Sedlacek, N. M.; Ortigoza, L. y Dezar, G. Redacción – revisión y edición: Sedlacek, N. M.; Ortigoza, L. y Dezar, G.

Biografía del autor/a

Natalia María Sedlacek: Licenciada en Nutrición (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora adjunta dedicación Simple de la Cátedra Educación para la Salud y Economía Familiar. Licenciatura en Nutrición (FBCB–UNL). Docente responsable CAI+D “Educación Experiencial: Influencia en las trayectorias académicas universitarias”.

Liliana Ortigoza: Bioquímica (FBCB–UNL). Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos). Magister en Docencia Universitaria (FHUC—UNL). Doctora en Educación en Ciencias Experimentales (FBCB—UNL). Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación exclusiva A. Departamento de Física (FBCB–UNL). Directora CAI+D “Educación Experiencial: Influencia en las trayectorias académicas universitarias”.

Gimena Dezar: Bioquímica (FBCB–UNL). Magister en Docencia Universitaria (FHUC–UNL). Directora de Extensión Social (FBCB–UNL). Jefe de Trabajos Prácticos, Cátedra Epidemiología y Salud Pública (FBCB–UNL). Codirectora CAI+D “Educación Experiencial: Influencia en las trayectorias académicas universitarias”.