

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Docencia Universitaria

“Tesis”

TÍTULO:

Aprendizajes sobre lactancia materna en estudiantes universitarios. Análisis de herramientas lúdico didácticas de Proyectos de Extensión de la Universidad entre los años 2012 y 2019.

ALUMNA: Carina María Longoni

DIRECTOR: Mg. Susana Gabriela Valentinuz

CO-DIRECCIÓN: Mg. Jéssica Díaz

Santa Fe, junio, 2022

INDICE

TEMA DE INVESTIGACIÓN	4
MARCO TEÓRICO	5
OBJETIVOS	21
DISEÑO METODOLÓGICO	21
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	28
CONCLUSIÓN	40
BIBLIOGRAFIA	41

Abreviaturas:

ENLM: Encuesta Nacional de Lactancia Materna

EAN: Educación Alimentaria Nutricional

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación

LM: Lactancia Materna

LME: Lactancia Materna Exclusiva

OMS: Organización Mundial de la Salud

PEIS: Proyecto de Extensión de Interés Social

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

RESUMEN

Objetivos: El objetivo principal es, indagar aprendizajes teóricos sobre lactancia materna, experimentales, otros saberes, a partir de diversas estrategias, como los materiales para la enseñanza, empleadas en las prácticas de extensión, en los voluntarios de Licenciatura en Nutrición, Obstetricia y Medicina. Se trabajó con un proyecto de extensión: “Teta amigable para un vínculo mejor”, elaborado en la Cátedra de Alimentación Infantil, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante el año 2019. Se realizó una revisión/ evaluación de los materiales para la enseñanza utilizados entre los años 2012 y 2019, y descripción de los mismos, según las características que Maggio denomina, de enseñanza poderosa.

Metodología: se usaron encuestas para evaluar aprendizajes teóricos y otros saberes; y la escala de Maurice Gibbons y David Hopkins (1980), para evaluar los niveles de aprendizaje experiencial. Para la recolección de los materiales, se realizó un historial, y se describió según las características para una enseñanza poderosa.

Resultados: En cuanto a los conocimientos adquiridos, la mayor parte de los voluntarios conocía los beneficios nutricionales, y desconocía los beneficios para la madre lactante, los beneficios a largo plazo y los mitos, costumbres y creencias que hay en la población. En cuanto a la escala de experiencialidad, la mayor parte de los voluntarios corresponde a los niveles 2, 3 y 4; y un número menor, se involucró, al nivel 9, relacionándose con los distintos participantes del proyecto y coordinando actividades futuras.

Conclusión: Lo que se pretende enseñar y los aprendizajes de los participantes, toman múltiples dimensiones y dependen mucho, según lo indica la escala de experiencialidad, del grado de involucramiento de cada participante. La descripción de los materiales, fue importante para contar con un sustento teórico, práctico y variables a considerar en usos posteriores de los mismos.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo a la Organización Mundial de La Salud (OMS), la Lactancia Materna Exclusiva (LME) es el tipo de lactancia en la cual se ofrece exclusivamente seno materno para alimentar a los neonatos sin agregar ningún otro tipo de alimentación. (OMS, 2003)

La OMS recomienda la LME como el método ideal de alimentación para los niños desde el nacimiento hasta los seis meses de vida. Según datos proporcionados por la UNICEF, el número de bebés que no reciben leche materna sigue siendo elevado, especialmente en los países más ricos; en todo el mundo, aproximadamente 7,6 millones de bebés al año no se benefician del amamantamiento. (UNICEF, 2018)

Los beneficios de la LM son múltiples y de gran impacto sobre la salud pública (OMS, 2013). Para el niño que recibe lactancia materna, estos comienzan desde el mismo momento del nacimiento y se prolongan por muchos años una vez finalizado el período de lactancia. Entre estos, podemos mencionar que la LM: reduce el riesgo de hospitalización y muerte por diarrea y enfermedades respiratorias; reduce el riesgo de otitis media, muerte súbita del lactante, obesidad en la edad adulta, desarrollo de diabetes tipo II y enfermedad celíaca (UNICEF, 2018). En Argentina en 2017, se realizó una encuesta sobre la situación de lactancia materna, dando a conocer que del conjunto de niños menores de 6 meses apenas más de la mitad (54%) se encontraban recibiendo LME al momento de la encuesta. Por otra parte, en la ENNyS (Encuesta Nacional de Nutrición y Salud) los datos estadísticos fueron menores, siendo las LME de un 43% (ENNyS, 2019). La práctica de la lactancia materna a un nivel casi universal podría prevenir 823 000 muertes anuales en niños menores de 5 años y 20.000 muertes anuales por cáncer de mama (Victoria et al., 2016). La nutrición temprana a través de cambios epigenéticos, puede desempeñar un papel clave en el desarrollo de la salud y la enfermedad en la vida adulta. La leche materna es la primera comida natural y específica de los lactantes. Aporta toda la energía y los nutrientes que el niño necesita en sus primeros meses de vida, y sigue cubriendo la mitad o más de las necesidades nutricionales del niño durante el segundo semestre de vida, y hasta un tercio durante el segundo año. (OMS & OPS, 2010)

A pesar de la extensa evidencia acerca de los beneficios de la LM, los indicadores de lactancia a nivel mundial y particularmente en nuestro país, distan de ser ideales. El porcentaje de LME desciende a medida que aumenta la edad de los niños siendo 58% a los dos meses y 42% a los seis meses. En sentido inverso, se observa como el porcentaje de destete aumenta a medida que los niños crecen (ENLM, 2017).

Para enfrentar este problema la OMS, UNICEF y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) han realizado una serie de esfuerzos con la finalidad de promover la lactancia, entre éstas se destaca la creación desde 1991, de los Hospitales amigos del niño y de la madre.

Diversos estudios demostraron que con educación en relación a la LM antes del parto o el soporte a la LM postnatal, mejoran la proporción de madres que mantiene la LME a los seis meses de vida del recién nacido (Beatriz Pereda Goikoetxea, 2014) (García Vera C, 2009) (Ministerio de Salud de la Nación, 2015) (Strain, 2017) (Schoijett, 2018) (Código Internacional de sucedáneos de leche materna, 1981) (Estrategia Hospital Amigo de la Madre y del Niño, 1991) (Estrategia Maternidad segura y centrada en la familia, 1994) (Estrategia mundial de alimentación de lactante y niño pequeño, 2002) (Ley 25929 de Parto Respetado, 2004) (Centro de salud amigo de la madre y el niño, 2012) (Ley 26873 Promoción y concientización pública de la lactancia materna, 2015) (UNICEF, 2014) (Msal, 2014) (Chile Crece contigo, 2017) (Valdés, 2018).

Así mismo otra evidencia muestra que tras el inicio, el seguimiento de la LM precisa el apoyo de los profesionales de atención primaria, que deben facilitar a la madre el contacto con los grupos externos de apoyo a la lactancia, esto se refuerza con la iniciativa de la OMS respecto de la creación de Centros Amigos de la madre y el niño. (García Vera C, 2009).

Para que la práctica de lactancia materna sea nuevamente socialmente aceptada y naturalizada, es importante que los conocimientos básicos sobre la misma, se incluyan en todo el sistema educacional, ya que las escuelas, junto con la familia, desempeñan un papel clave en la configuración de las prácticas sociales y culturales de niños y adolescentes.

La tarea que deben realizar desde el Ministerio, contempla la identificación de aprendizajes prioritarios para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal, como así también la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza. Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente (Núcleos de aprendizaje prioritarios, 2004).

El juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado.

Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos (Núcleos de aprendizaje prioritarios, 2004).

En esta etapa el juego, es un instrumento cotidiano con el que el niño capta su entorno, y experimenta en el mundo; sumando el desarrollo del lenguaje a través de situaciones donde se apliquen cotidianamente instrumentos gráficos y diferentes juegos de palabras que enfatizan la estructura del lenguaje; ya que existe sólida evidencia de que los niños son muy hábiles en el análisis de los aspectos visuales de los textos. Ellos notan, admiran y descifran las imágenes, pueden aprender nuevas palabras e introducirse en nuevos aprendizajes. Estos materiales pueden utilizarse como instrumento para la incorporación de hábitos saludables necesarios para un adecuado desarrollo y crecimiento Rosenblatt (1978) destaca la importancia de que los niños hagan conexiones personales con su lectura para poder comprometerse de forma activa con las historias, lo cual a su vez amplía sus experiencias.

Se han realizado estudios que denotan que los niños en edad inicial aprenden hábitos que se incorporan para el resto de sus vidas, a través de la utilización de diferentes recursos pedagógicos (Salazar Coronel y col., 2012; Liévano-Fiesco y col., 2009; Navarrete, 2015; Angeleri, 2012; Arizpe y Styles, 2002). Por lo que en el proyecto elegido para evaluar en el presente estudio, la mayor parte de los materiales diseñados, se orientan a la población infantil.

La Extensión Universitaria

La carrera de Licenciatura en Nutrición se crea dentro de la facultad de bioquímica y ciencias biológicas de la UNL (Universidad Nacional del Litoral), en la que se manejaban ciertos esquemas organizativos; luego, la práctica en terreno, a través de los proyectos de extensión, dentro de la cátedra de alimentación infantil, fue permitiendo introducir, otras formas de organización. Si consideramos, los procesos metodológicos organizado en representaciones que el actor o fuerza social los va construyendo, para la comprensión y transformación de la realidad que lo problematiza, por ejemplo, distancia del sujeto al objeto de análisis-transformación “mayor globalidad” “mayor especificidad” (Revore, 1993). Consideramos que cuando se empezó a trabajar con los proyectos de extensión se hacía un análisis más global, que con el tiempo, fue haciendo

que al definir un tema más puntual, como es lactancia materna, que se pueda trabajar con mayor especificidad.

La importancia de trabajar en proyecto como recurso pedagógico en la cátedra, implica que los alumnos intervengan en una situación real, no sólo para comprenderla, analizarla, diagnosticarla, sino para generar posibles dispositivos y alternativas que la mejoren o la resuelvan en el caso que sea posible. El contacto con la realidad permite no sólo transferir conocimientos teóricos, sino reflexionar sobre los mismos, generando otros conocimientos provenientes del contexto real.

Así, el proyecto no sólo incidirá en la mejora de una situación, sino que además exigirá a los alumnos la reflexión sobre su propia acción, el cuestionamiento de sus saberes, la generación de otros que nutrirán la teoría. Habiendo dicho esto, podemos inferir que la evaluación de este tipo de proyectos será diferente a la de cualquier otro momento de aprendizaje. “La evaluación siempre es un recurso que contribuye a enriquecer y profundizar los alcances y logros del proyecto y contribuye a la formación de todos los que en él participan” (Camilloni, 1995).

Sumado a esto, sostiene que: “La extensión no es un campo simple de abordar, por su complejidad, debido a la multifuncionalidad y además es un campo en desarrollo, en el que se van realizando sugerencias y observaciones, para mejorar su diseño, desarrollo y resultados, no solo en quienes trabajan en la coordinación y realización, sino también en quién los evalúa, aprueba y/o participa” (Camilloni, 2017: 25).

La evaluación en la educación experiencial

Un proyecto de extensión universitaria, se incluye como expresión de la voluntad de articular las misiones de docencia, investigación y extensión, propias de la universidad; en la cual, la evaluación constituye una función que excede su aparente función de auxiliar de quienes ejercen la dirección del proyecto o de las autoridades, que la suelen emplear como fundamento de las decisiones de mayor o menor alcance que la aprobación y la marcha del proyecto exigen. Sus funciones son múltiples y no se limitan a producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes de proyectos, producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes del proyectos, sino que sirven de recurso para enriquecerlo, dar voz a todos los participantes, replantear sus objetivos y ampliar el significado de las acciones que emprenden (Camilloni, 2017).

Se pretende realizar la evaluación del proyecto; para lo que se va a definir, qué se entiende por evaluación, lo que deseamos evaluar; cómo se realizará la evaluación y porqué hacerla (Camilloni, 2017).

Cuando hablamos de evaluar, nos estamos preguntando qué valor tiene lo que se pretende hacer y qué valor tiene lo que se hace. Cuando nos preguntamos qué valor tiene lo que se pretende hacer, es evidente que estamos evaluando objetivos inmediatos en términos de su valor para el logro de objetivos mediatos que tienen importancia para la universidad, por lo tanto, la evaluación que se pretende hacer es de objetivos. Se pueden evaluar a corto y largo plazo, y sabemos también que hay una dinámica que, seguramente, hará modificar los objetivos a lo largo del tiempo.

La flexibilidad de esos objetivos es una de las características que tienen, precisamente, los objetivos de la institución universitaria ¿En qué términos, con qué criterios? En términos de relevancia. Además, ¿para quién son relevantes? En este caso, es donde nos tendremos que preguntar, quiénes son los actores sociales de la institución, que son distintos de los de la evaluación. Es decir, en el proyecto, tendremos la evaluación de los datos que son relevantes para la universidad como institución y otros para las personas con las que se trabajó en el proyecto. Para lo que se podría proponer, en la evaluación institucional, por ejemplo, si se llegó a cumplir los objetivos planteados, convocatorias, actividades; y para las personas con las que se trabajó, la evaluación de: qué materiales se implementaron en las instituciones, grados de adherencia, participación en las actividades, etc. (Camilloni, 1995).

Por otra parte, el grupo de expertos en Evaluación de Programas de Asistencia Internacional de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico/Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE/CAD), ha definido la evaluación de la manera siguiente: "un escrutinio -- lo más sistemático y objetivo posible -- de un proyecto, programa o política en ejecución o terminado, y sus dimensiones de diseño, ejecución y resultados. El propósito es determinar la pertinencia y logro de los objetivos y la eficiencia, efectividad, impacto y sustentabilidad del desarrollo." Una evaluación debe proporcionar información que sea creíble y útil, para permitir la incorporación de la experiencia adquirida en el proceso de adopción de decisiones (Banco Interamericano de Desarrollo Oficina de Evaluación EVO, 1997).

Además, para el armado del proyecto, se tuvo en cuenta devoluciones realizadas en proyectos anteriores, para poder hacer foco en las cosas que se debían evaluar incluso durante el proyecto o previamente de la ejecución, para poder optimizar recursos no solo materiales sino también humanos; ya que, en los proyectos de extensión de interés social, la evaluación es un "proceso de estimación, valoración y revisión detallada de los logros, a partir de los objetivos propuestos. Permite organizar de manera sistemáticas las actividades, consolidar la participación de los involucrados, y

reflexionar acerca de la necesidad de efectuar cambios, para tomar decisiones, que conduzcan a la mejora y posterior concreción del mismo” (Cohen & Martínez, 2004: 123).

“Con frecuencia se recurre a mediciones en apariencia científicas, basadas en una presunta "cientificidad" de los resultados que se deriva de la mera cuantificación de impactos y efectos, pero no siempre la racionalización de las mediciones asegura que la evaluación sea completa, dado que, en estos proyectos, los aprendizajes y las vivencias de los participantes son un componente de gran importancia y, probablemente, no sean siempre cuantificables” (Camillioni, 2016: 24);

Se contextualizó y reorganizó el equipo coordinador de las distintas instituciones, y se realizó el plan de trabajo del PEIS, “Teta amigable para un vínculo mejor”. Entendiendo por planificación, según Marchioni (1989), “es al mismo tiempo, una finalidad de la acción social, una necesidad implícita en ella, un método y un instrumento de trabajo”; consiste en buscar, anticipar, prever, predecir e intentar vislumbrar qué va a desarrollarse y aplicarse en el futuro (Serrano, 1997). Esta planificación de recursos humanos en salud, es complejo y si no reforzamos lo que es un enfoque estratégico con métodos de aplicación deja indemne la fuerte influencia que el pensamiento positivista ha impreso sobre los métodos tradicionales de planificación y continúan instalados en la cultura y la práctica de nuestras organizaciones educativas y de salud (Revore, 1993).

Por lo que, en este trabajo, se pretende no sólo incidir en la mejora de una situación, sino que además exigirá a los alumnos la reflexión sobre su propia acción, el cuestionamiento de sus saberes, la generación de otros que nutrirán la teoría. Habiendo dicho esto, podemos inferir que la evaluación de este tipo de proyectos será diferente a la de cualquier otro momento de aprendizaje; ya que como bien lo expresa Camillioni, “La evaluación siempre es un recurso que contribuye a enriquecer y profundizar los alcances y logros del proyecto y contribuye a la formación de todos los que en él participan” (1995: 141).

Otro punto importante a considerar a la hora de evaluar, es decidir quién será el responsable de la evaluación. En este sentido, pueden ser tres los tipos de evaluación: evaluación interna que realizada por las personas que llevan adelante el proyecto o por la propia institución, personas que pueden estar trabajando en el mismo aspecto evaluado o no; evaluación externa (evaluación por contrato) realizada por personas que no integran el personal del proyecto y que no pertenecen a la institución o, finalmente, una complementación de evaluación interna y externa (Camillioni, 2016). Teniendo en cuenta la variedad de funciones que la evaluación contribuye a plasmar en los

programas educativos, se diferencian evaluaciones de acuerdo con la función que principalmente desarrollan en cada caso.

Para el trabajo de tesis, se pretende evaluar a los voluntarios que participaron del proyecto de extensión de cátedra, los cuales son alumnos de distintas carreras (Licenciatura en Nutrición, Medicina, Obstetricia). Las actividades que se propusieron, desde la perspectiva de los alumnos, en muchos casos, no logran alcanzar los objetivos propuestos por los profesores, ya que para los alumnos generan al menos algunas dificultades que es necesario analizar, tales como: las actividades resultan interesantes y seguramente podrían realizarse si se contara con el tiempo necesario para resolverlas; muchas veces no se contempla el espacio o disponibilidad/accesibilidad; en oportunidades los alumnos se sienten incapaces de resolver ciertas situaciones o comprensión de temas, por lo que se genera cierta resistencia (Soletic, 2000).

¿De qué manera se puede ayudar a los alumnos a advertir el lugar central que las actividades tienen en el proceso de comprensión? De la misma manera que en el desarrollo conceptual, en cada momento las actividades deben hacer explícitos los propósitos que persiguen y señalar lo que se espera que el alumno consiga con ellas. También es importante comunicar la funcionalidad de la actividad respecto de los contenidos enseñados destacando el motivo de su inclusión; por ejemplo, si se refiere a un tema central o a un punto de fuerte debate en el campo disciplinar. Muchas propuestas hacen manifiestas estas cuestiones, por ejemplo, poniendo a las actividades determinados títulos que funcionan como organizadores previos y ayudan a definir la preocupación específica de la actividad o el tema de referencia. En otros casos se ofrecen comentarios relativos a los propósitos, las discusiones implícitas, los errores de comprensión más frecuentes, etc. (Soletic, 2000, pp 213)

El aprendizaje basado en un proyecto requiere que los alumnos identifiquen un problema o un objetivo de interés personal o grupal, y que creen actividades y productos destinados a resolver el problema o cumplir el objetivo (Blumenfeld y otros, 1991). Dentro de este marco, los alumnos buscan solucionar problemas reales, formulan preguntas, debaten ideas, diseñan planes y mecanismos, recogen y analizan datos, sacan conclusiones y comunican a otros los resultados que han obtenido. Cómo trabajan con problemas presentes en las situaciones de su mundo real, los alumnos están más motivados a tratar de entender a fondo un conjunto de temas pertinentes a varios dominios afines. Este enfoque contrasta con la práctica actual de abarcar superficialmente varios temas de un único dominio. El proyecto también sirve para valorar e integrar conocimientos procedentes de múltiples perspectivas y disciplinas. No es factible que una sola persona tenga la solución para los complejos problemas del

mundo real, por lo que es muy positivo que haya diferencias entre los alumnos en materia de conocimientos y experiencia. El aprendizaje basado en proyectos, sobre todo cuando esos proyectos se originan en los intereses de los alumnos, aumenta la complejidad de la planificación y la responsabilidad (Kozma y Schank, 2000).

En los proyectos de extensión, habitualmente es necesario, a los que Kozma y Schank llaman andamiaje. Los “andamios” son elementos auxiliares externos que brindan un soporte cognitivo y social a quienes son neófitos en un trabajo o un dominio del conocimiento dados, tal como un andamio sostiene a los obreros y los materiales durante la construcción de un edificio. Estos elementos auxiliares externos pueden consistir en preguntas, sugerencias o procedimientos propuestos por los alumnos, que otras personas con más conocimientos se han planteado a sí mismas. Al brindar este soporte, el andamiaje les permite a los alumnos, abordar tareas más complejas que las que ellos pueden manejar por sí solos (Vigotsky, 1978). La resolución de problemas y el pensamiento crítico son metas curriculares particularmente complejas para los alumnos de corta edad. Deben aprender a analizar problemas y determinar objetivos; a encontrar información y planear cómo resolver un problema; a especificar los productos de su trabajo y establecer criterios de evaluación, y a trabajar en equipo para cumplir sus objetivos (Kozma y Schank, 2000).

Evaluación de las prácticas de educación experiencial

Para el proyecto de lactancia materna “Teta amigable para un vínculo mejor”, se realizó una evaluación para la planificación, la cual incluyó una evaluación diagnóstica, a través de personas que trabajan en las distintas instituciones que participaron del proyecto; por otra parte, se tuvieron en cuenta proyectos anteriores, diagnósticos y opiniones de los participantes, las encuestas y entrevistas individuales y en miembros de la comunidad. Esos proyectos fueron llevados a cabo en barrios similares al que se realizó el de lactancia, en cuanto a ubicación geográfica y población asistida; las instituciones fueron: centros de salud, escuelas, Jardines y centros de asistencia familiar, de Loyola, Las Flores y Pompeya, de la ciudad de Santa Fe.

En cuanto al rol de los estudiantes, que en este caso son voluntarios del proyecto; cuando se inicia el mismo, se realizó una capacitación y se les informó la forma en la que se trabajaría y que actividades se desarrollarían en cada institución, para lo que cada uno se inscribió en la institución que le gustaría participar; y luego para evaluar los niveles de aprendizaje experiencial, se utilizó una encuesta y la escala de Maurice Gibbons y David Hopkins, explicada más adelante (Gibbons, 1980) (ANEXO B)

Se consideró importante evaluar los aprendizajes de los alumnos y las relaciones con la comunidad, los conocimientos y habilidades que quedan en el lugar de trabajo;

como así también la calidad del servicio, y finalizar con un juicio de valor acerca de lo actuado y, si se desarrollan otras actividades, se puede realizar mejoras en el plan de trabajo si es necesario (Camilloni, 2017). En calidad del servicio, como gran parte de la población continúa asistiendo a las instituciones, en el caso de la lactancia materna en el centro de salud, se puede evaluar, continuidad en la lactancia, por ejemplo.

Así pues la educación experiencial, que constituye el marco en el que se inscribe la función pedagógica de la inclusión curricular de la participación de los alumnos en proyectos de extensión, es más que el aprendizaje teórico, se preocupa por la práctica en el uso del conocimiento y relaciona el conocimiento con la acción en situación.

Se propuso, a partir de lo que se trabajará en el campo, algunos indicadores, que estarían evaluando lo antes propuesto, según los objetivos del proyecto y lo que se fue realizando en la práctica; uno de estos indicadores fue: pudo generar un material didáctico para las capacitaciones con los profesores de las escuelas, con la población (alumnos en las escuelas y jardín, pacientes en centro de salud); otro indicador: participó activamente en: la obra de teatro que se armó, rol que cumplió. Además, se preguntó a los voluntarios y sus referentes a cargo, otros aspectos en los que se destacaron: Iniciativa, propuesta, creatividad.

También, se describió una situación en la puesta en marcha del proyecto, y qué acciones concretas se llevaron a cabo por el voluntario y que cosas se evaluaron de esa situación. Por parte del voluntario se pedirá una devolución de la experiencia a lo largo del proyecto, dando algunos indicadores a valorar.

La formulación y la evaluación son dos procesos interdependientes, en el que uno sirve de marco de referencia para el otro, por lo cual resulta fundamental contar con lo primero para una correcta evaluación. Al formular este nuevo proyecto de lactancia materna en 2019, se tomó una distancia en tiempo de dos años con respecto al anterior; además se trabajó con instituciones distintas a las del otro proyecto, por lo que también cambió el equipo con el que se realizó la coordinación, logrando una visión más amplia y rompiendo con aspectos naturalizadas; lo que en adelante se pretende, es evaluar el proceso, para poder detectar los detalles. (Revore, 1997)

En definitiva, la incorporación curricular de una PEEE, implica para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social, abordando problemas concretos. Lo relatado hasta aquí amerita nuevas reflexiones relacionadas con la evaluación de los procesos reflejados en las acciones que se vienen desarrollando.

En las prácticas en terreno, el alumno se encuentra en una situación distinta a la del aula, donde no sólo conoce un contenido teórico, sino que también lo puede ver en la práctica, y se encuentra frente al desafío de manejar variables imprevistas, como

pueden ser falta de herramientas, cambios en los horarios, dificultades en la comunicación por usos diferentes en el lenguaje o formas de expresión. Se despiertan intereses y se plantean interrogantes, que movilizan al alumno, haciendo en oportunidades, que tome la iniciativa para resolver una situación o para estudiar en profundidad determinados casos. Estas situaciones, tanto a docentes, como alumnos, permiten la retroalimentación de aprendizajes y formas de enseñar.

“Si consideramos la manera particular que cada docente se despliega, para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, son las “configuraciones didácticas”; lo que implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos con que el docente aborda múltiples temas en su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de las prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo esto evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, esto se diferencia, de cuando sólo se expone un determinado tema” (LITWIN, 1997).

Es decir, cómo docentes, se pretende no solo replantear constantemente los contenidos que se enseñan, sino las herramientas que se utilizan; motivo por el cual, también se realizará una revisión de los materiales y la forma que se emplean.

Materiales educativos utilizados en las Prácticas de Educación

Experiencial (PEEE)

Desde las buenas propuestas, los materiales de estudio siempre buscan favorecer el aprendizaje de cuestiones relevantes, centrales y potentes de distintos campos disciplinares. La preocupación por los contenidos de la enseñanza, la explicación de los problemas referidos a la naturaleza del conocimiento específico del campo y las formas en que se puede dar cuenta del conocimiento como construcción permanente se transforman, pues, en problemas de índole didáctica. La otra preocupación central concierne a las posibilidades que un material escrito ofrece para lograr que los nuevos saberes se incorporen a la estructura cognitiva de quién aprende. En este sentido, redactar buenos materiales implica la puesta en juego de estrategias didácticas variadas para favorecer la comprensión.

Una cuestión central es la discusión acerca de la naturaleza, la organización y las características de los materiales que se han de producir. Detrás de cada material,

existe una profunda reflexión y discusión respecto de cómo se aprende, cómo se enseña y qué estrategias y contenidos son los más adecuados para cada nivel y disciplina.

A la hora de elaborar un material, generar un material demasiado sesgado del estudiante puede llevar a no reconocer la heterogeneidad y la diversidad de los grupos de alumnos. Entonces se buscará, por un lado, que las situaciones referidas permitan involucrar a todos los destinatarios en la propuesta, y por otro, que se planteen situaciones que puedan servir para identificar diversos contextos problemáticos. Tratar de situarse en la perspectiva del alumno y captar sus intereses e indagar en cómo valora lo recibido, que es lo que ya sabe del tema y cuáles son sus posibilidades de comprensión son formas claves de generar una comunicación más fluida y tender puentes hacia la comprensión (Soletic, 2000).

Además del material, en principio, el recorte de los temas se relaciona con los marcos culturales en los que guardan sentido, y supone la selección de los aspectos que un grupo social considera fundamental enseñar. Sin embargo, en la reconstrucción del campo, implica un recorte temático en el cual interviene la propia mirada del profesor, sus formas de pensar el campo, sus lecturas y su ubicación frente al conocimiento. En la inclusión y la selección de temas, el profesor decide qué es lo más valioso para transmitir. También en la propuesta de bibliografía se puede observar las múltiples perspectivas que dan cuenta de las diferentes maneras en que un tema puede tratarse. Jerome Bruner lo propone en su libro, *La Educación, puerta a la cultura* (Bruner, 1997).

La comprensión también se favorece cuando se proponen ejemplos que ayuden a concretar ideas abstractas y a relacionar los contenidos del curso con la experiencia real de los alumnos, o proponiendo comparaciones tanto en lo que refiere a los contenidos como a los procesos, interpretaciones, modos de análisis, etc. Por lo que las prácticas en un proyecto de extensión, tienen este fin (Soletic, 2000).

La especificidad de los materiales didácticos requiere que los textos se estructuren no sólo a través de los contenidos temáticos, sino también mediante un conjunto de actividades, en las cuales el alumno pone en juego sus recursos, estrategias y habilidades y participa activamente en el proceso de construcción de su propio saber. Las actividades ponen en funcionamiento procesos cognitivos de distinto orden y complejidad. Aquellas que demandan al alumno identificar, caracterizar, enumerar, describir, clasificar información requieren el empleo de procesos cognitivos relativamente sencillos. Una razón fundamental para incluir una actividad en una propuesta de enseñanza es su referencia a los temas y problemas que los profesores consideran más relevantes del campo, o a los que son más complejos y difíciles de explicar. También es posible que se incluyan ciertas tareas porque se las considera valiosas para la transferencia.

Por lo que se proponen distintas actividades y elaboran materiales, algunos con fines específicos y otros con la posibilidad de utilizarlos de distinta manera, dando lugar a una mirada más amplia o que se propongan nuevas formas de abordar e interpretar los temas abordados.

Los materiales deben, asimismo, proporcionar retroalimentación respecto de los procesos de comprensión. En este sentido, muchas propuestas incluyen respuestas orientadoras para la resolución de actividades cuyo objetivo es dar a conocer la forma en la que el experto resuelve un problema determinado, pero también las razones de posibles errores de comprensión que aparecen frecuentemente en las malas resoluciones, así como profundizar y contextualizar el problema planteado en la actividad, proporcionar nueva información, ofrecer explicaciones complementarias. En todos los casos, las respuestas orientadoras constituyen un parámetro válido para que el estudiante pueda evaluar su propio progreso. Cuando las actividades introducen problemas o buscan aplicar conceptos teóricos a la práctica, estas respuestas adquieren relevancia. Puede dar lugar a que el alumno contraste la respuesta que darían a un problema, con la teoría o que generen su propio aprendizaje de la situación (Soletic, 2000).

Reconocer que como fruto de la enseñanza se produjo una nueva comprensión, una mirada más cabal y más amplia en relación con un fenómeno, un problema o un hecho, constituye para los docentes un desafío cotidiano, que siempre se acompaña eligiendo ayudas para lograrlo y depositando en ellas la esperanza del logro; los docentes suelen pensar algunos dispositivos programados especialmente; los dispositivos , definidos como “herramientas mediante las cuales puede darse a los estudiantes una experiencia un campo ajeno aunque directa, de sucesos” (Bruner, 1972: 126) ocupan ese lugar (Litwin, 2011).

Concepto de recurso o material didáctico

Los recursos didácticos son aquellos objetos de existencia concreta, empleados por educadores y educandos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo formal y no formal como recursos auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarro y Andreatta, 2012)

Ante la necesidad de contar con herramientas educativas que puedan transmitir a los niños de jardín y nivel inicial (una de las poblaciones con las que se trabajó durante el proyecto) mensajes tendientes a promover la LM o hacer educación alimentaria nutricional (EAN), es necesario mejorar la efectividad de los mensajes en salud, utilizando como herramienta fundamental la comunicación participativa; esta herramienta sugiere que previo a la producción de materiales que apoyen estrategias,

programas o campañas educativas, estos deben ser probados y sometidos a un proceso de validación, que demuestre que son apropiados y efectivos en la transmisión de la información, que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y que propicien una comunicación horizontal entre el investigador y la población blanco (Haalan, 1990)

Se diseñaron distintos materiales en los proyectos de extensión de interés social (PEIS) desde el año 2012 a 2019, realizados desde la Cátedra de Alimentación Infantil, para hacer educación en terreno. Se realizó un estudio de materiales lúdico-didácticos utilizados y experiencias, en tanto se los describió; para poder analizar, apreciar, valorar y evaluar el aporte significativo a la formación académica de los futuros profesionales.

La organización Panamericana de la Salud (1984), establece una clasificación para materiales educativos: (OPS, 1984)

- A. Material visual: es aquel que expresa mensajes a través de imágenes, incluido el que se combina con la palabra escrita y con objetos reales existentes en la localidad. En esta categoría se presentan: afiches, láminas, pancartas, franelógrafo, rotafolio, pizarrón, papelógrafo, fotografías, diapositivas, filminas, transparencias, murales, collages, mapas, croquis, carteleras, diarios, murales, calendarios, exposición de objetos reales, maniqués, títeres; libros de cuentos.
- B. Material impreso: se refiere al material educativo que emplea en mayor proporción la comunicación escrita; puede ir acompañado o no de imágenes, esquemas y resúmenes. bajo esta categoría se tratan los volantes, historietas, fotonovelas, juegos, periódicos, y folletos.
- C. Material sonoro: es aquel que apela en forma predominante al sentido del oído de los destinatarios. En esta categoría se ubican todos aquellos materiales diseñados con el propósito de transmitir a través del sonido un mensaje o contenido educativo dirigido hacia la consecución de objetivos de aprendizaje: radio, las grabaciones y el perifoneo o sistema de altoparlante.
- D. Material audiovisual: es aquel que combina la proyección de imágenes con estímulos auditivos. Por lo tanto, tiene la ventaja que los mensajes son captados a través de dos sentidos: vista y oído. Bajo esta categoría se incluyen cuatro tipos: cine, televisión, cinta de video y sonovisos.

En virtud de lo anteriormente señalado nuestro desafío como profesores es pensar en una enseñanza diferente. Un aporte significativo a tales efectos es el término "**enseñanza poderosa**", acuñado por Maggio (Maggio M, 2016, p. 7), quien la define como aquella enseñanza que " *da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, de controversia, dificultad o matices.* " Con esta propuesta los profesores hacemos algo más que transmitir conocimientos, favorecemos la comprensión y el interés a partir de generar

relaciones con la propia vida, interpelar sobre lo ya conocido, realizar nuevas búsquedas a partir de necesidades actuales. La autora señala como características de esta enseñanza las siguientes: *permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura original, conmueve y perdura.*

Esta enseñanza poderosa surge de una lectura profunda, de aportes teóricos actualizados y de una inmersión, comprometida y reflexiva, en la propia experimentación.

En tal sentido, al diseñar nuestras propuestas didácticas, los materiales para la enseñanza constituyen un gran aporte para proponer una enseñanza poderosa. Los materiales son, a decir de Litwin, *"recursos para orientar, estimular y proponer situaciones en las que los estudiantes aprenden. Inciden en el contenido a través del tratamiento del tema que proponen, lo seleccionan y por tanto son portadores de cultura y conforman el curriculum, según la utilización que de ellos se haga, en tanto constituyen la marca distintiva de lo que se enseña y se aprende". (Soletic A., 2014, p. 100)* En esta definición se ve reflejada la importancia de seleccionar y diseñar materiales para favorecer el aprendizaje, estos son más que recursos; inciden y conforman el contenido mismo, dejan marca en sus destinatarios y en los profesores. Los atributos de los materiales planteados desde esta perspectiva se condicen de manera significativa con las características de una enseñanza poderosa ya que permiten enriquecer la enseñanza dejando marcas, generando una forma particular de pensar y proponiendo nuevas búsquedas.

OBJETIVOS

GENERAL

*Indagar aprendizajes teóricos sobre lactancia materna, experimentales, otros saberes, a partir de diversas estrategias, como los materiales para la enseñanza, empleadas en las prácticas de extensión, en los voluntarios de Licenciatura en Nutrición, Obstetricia y Medicina.

ESPECÍFICOS

*Reconocer saberes de los estudiantes sobre lactancia materna teóricos, previos y posteriores al proyecto de extensión, prácticos y otros saberes.

*Identificar herramientas lúdico-didácticas utilizadas del año 2012 a 2019.

*Analizar, a través de un historial de los materiales, las experiencias relevantes de formación en terreno.

DISEÑO METODOLÓGICO

Como bien deja en claro Fidias G. Arias, (2016), la aplicación de un método ordena y orienta la ejecución de cualquier actividad, implica una planificación que impide obrar de manera improvisada. En tal sentido, el método es entendido como un camino o pasos para llegar a un fin, es decir, la búsqueda de la verdad y la producción de nuevos conocimientos.

A su vez, Hernández Sampieri, (2014: 2), manifiesta que “los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto constituyen posibles elecciones para enfrentar problemas de investigación y resultan igualmente valiosos”.

Tipo de estudio: en cuanto al enfoque de esta investigación, se trata de un estudio cualitativo, ya que siguiendo a Vieira (2004) favorece la aproximación del investigador al objeto investigado, garantiza la riqueza de los datos, permite ver un fenómeno en su totalidad y facilita la aproximación de contradicciones y paradojas (Citado por Rivanda Meira Teixeira, 2012). Asimismo, Álvarez Gayou, (2005) explica que una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que, aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande.

Respecto a los objetivos la investigación es del tipo descriptivo-transversal. El diseño transversal recibe este nombre por ser un procedimiento de investigación sin continuidad en el eje del tiempo. Se puede estudiar la totalidad de una población, pero en esencia se estudia una muestra representativa de ésta en un momento y lugar determinados. El estudio transversal descriptivo tiene como fin estimar la distribución de una condición de salud, como es la LM, además de medir otras características en los individuos de la población, como pueden ser las variables epidemiológicas relativas a las dimensiones de tiempo, lugar y persona (variables independientes) (Hernández, 2015)

Unidad de estudio/ muestra:

Al contar con un universo pequeño, en esta investigación, no es necesario tomar una muestra y por ello se trabajará con todos los alumnos voluntarios de las carreras de Licenciatura en Nutrición, Medicina y Obstetricia que participaron del proyecto de interés social del año 2019, siendo aproximadamente 25 alumnos.

Se analizarán los materiales, considerados herramientas poderosas, elaborados desde la cátedra de Alimentación Infantil, durante los proyectos de extensión, desde el año 2012 a 2019; se pueden mencionar (cada uno con finalidades propias):

En primera instancia se mencionan los materiales utilizados por la cátedra habitualmente, y luego los generados para utilizar en los proyectos de extensión.

-Programa de la materia: es el primer material para la enseñanza, propone una guía, un hilo conductor que vincula los temas; hace explícitas expectativas y objetivos en relación a la cátedra. Clarifica y propone condiciones de cursado, acreditación y aprobación de la misma, guía en la búsqueda de aportes teóricos que desarrollan los contenidos planteados.

-Pizarrón y tiza/marcador: a partir de estos recursos esquematizamos el contenido, realizamos una síntesis temática, hacemos referencias bibliográficas y de autores, realizamos gráficos y analogías, cuadros, clasificaciones.

-Powerpoint: en los mismos se hace referencia a conceptos clave, imágenes disparadoras, preguntas, cuadros, videos, actividades grupales. Propone un hilo conductor de la temática.

-Prezzi: material audiovisual, es de fácil acceso y actual.

-Videos, fotografías: grabados para la cátedra o generados para otros fines (películas, anuncios, etc.), utilizados con un fin didáctico acorde a los contenidos de la cátedra.

-Relatos, cuentos, novelas.

-Aula virtual: compartir material bibliográfico, links de videos, libros y películas, presentación de trabajos prácticos, fechas relevantes.

-Dropbox: también se comparte material bibliográfico, links de videos, libros y películas, presentación de trabajos prácticos; además el alumno puede modificar y agregar contenidos.

Materiales para la enseñanza generados y utilizados en los proyectos de extensión desde 2012 a 2019

-Tetina – relactador: simuladores, desde su matriz pedagógica, el alumno aprende desde la participación en una situación similar a la real.

-Buzón de recetas: Recetarios

-Plato saludable con fichas de intercambio

-Fichas circulares de alimentos

-Línea histórica de la alimentación complementaria

-Tallímetro

-Juego de dados sobre lactancia materna

-Libros de cuentos sobre lactancia materna

-Cuadernillo de trabajo para instituciones educativas. Para maestras, padres y personal de salud con dinámicas para trabajar con niños el tema “lactancia materna”

-Obra de teatro: “Limpitos y sanitos”

-Obra de teatro: “Super teta amigable”

Se pretende justificar los motivos de su elección y analizarla a partir de las principales categorías abordadas. En el diseño y elaboración de los mismos, se contó con la participación de distintos profesionales, tales como diseñadores, costurera y actores en la obra de teatro, para la confección del guion, armado de trajes, entre otros.

Para la recolección de los materiales utilizados de 2012 a 2019, se realizará una revisión de todos, los cuales están organizados y ordenados por años de utilización. Por otra parte, se describirán las características dentro de lo que Maggio denomina, enseñanza poderosa, ampliado en la metodología del trabajo.

Instrumentos y Técnicas de recolección de datos

Los serán recolectados a partir de un cuestionario mixto (Anexo A) donde se evalúa el desempeño de los participantes, en relación a las actividades realizadas en el

proyecto; los conocimientos previos y posteriores al proyecto sobre lactancia materna y la valoración del proyecto propiamente dicho.

Se realizarán preguntas cerradas y abiertas, Hernández Sampieri, (2014) define las primeras como “aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Resultan más fáciles de codificar y analizar” (p.217), y en cuanto a las segundas establece que las mismas “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población” (p.220).

Como herramienta se ha dispuesto llevar a cabo la encuesta en forma virtual, con las aclaraciones que se consideran necesarias para poder responderlas. Las encuestas fueron, previamente sometidas a una prueba piloto, para su validación.

Además, para evaluar los niveles de aprendizaje experiencial, se utilizará la escala de Maurice Gibbons y David Hopkins (1980). (Anexo B) Construyeron una escala de experiencialidad. Diferencian cinco modos de experiencia y nueve niveles, de menor a mayor compromiso con la experiencia según se quiere o se quiere lograr:

Modo receptivo	Nivel 1 estimulado: observa films, TV, VIDEO, ETC Nivel 2 espectador: observa el hecho real en su contexto normal
Modo analítico	Nivel 3 exploratorio: juega, ensaya, explora y pone a prueba. Nivel 4 analítico: estudia y experimenta sistemáticamente.
Modo productivo	Nivel 5 generativo: crea, organiza, construye, teoriza Nivel 6 desafío: realiza tareas difíciles pero deseables de cumplir
Modo de Desarrollo	Nivel 7 demuestra competencia: es hábil en actividades importantes Nivel 8 demuestra dominio: alto estándar de calidad en el desempeño
Modo personal	Nivel 9 demuestra conocimiento personal: busca excelencia y madurez

Todos los programas educativos se componen de experiencias, ya sean conducidas dentro de una institución o fuera de ella. Sin embargo, algunas experiencias son más experienciales que otras. La pregunta es, ¿qué criterios podemos utilizar para escalar los eventos de aprendizaje según el grado de potencial de la experiencia? Uno de los criterios es que la experiencia se vuelve más completa cuando está menos mediada por el lenguaje, por ejemplo y más directamente sensorial en la naturaleza.

Experimentamos objetos, formas, características y procesos cuando estamos en contacto directo con ellos en su forma más natural. Un evento de aprendizaje también se hace más experiencial cuando estamos involucrados en la planificación y ejecución

de la actividad. El grado de experiencia aumenta a medida que el participante se hace más responsable de la experiencia que ocurre, y más responsable de dominar la actividad involucrada al máximo posible. Los programas basados en la experiencia alcanzan su nivel más alto cuando contribuyen directamente al crecimiento de los individuos como personas ayudándoles a establecer la iniciativa, la industria, la competencia y la identidad; negociar la transición de la adolescencia a la edad adulta; y enfrentar los otros desafíos del proceso de maduración a medida que ocurren. En su registro superior, la escala del aprendizaje basado en la experiencia planificado se fusiona indistinguiblemente con las actividades de la vida.

La escala que se ha ideado traduce estos aspectos del aprendizaje experiencial en cinco modos, cada uno representando un aumento importante en la plenitud de la experiencia involucrada. Puesto que la escala es acumulativa, cada modo puede incluir los tipos de experiencia en los modos anteriores, pero añade una nueva dimensión importante a la calidad potencial de la experiencia involucrada. Los cinco modos son:

I. El Modo Receptivo: Las experiencias, o representaciones de ellas, se presentan a los estudiantes que permanecen como una audiencia pasiva a lo largo de todo el proceso.

II El modo analítico: Los estudiantes realizan estudios de campo en los que aplican conocimientos teóricos y habilidades para estudiar algún evento, analizar algún aspecto del ambiente o resolver algún problema práctico.

III El modo productivo: Los estudiantes generan productos, actividades y servicios que han sido asignados o son de su propia concepción.

IV El modo de desarrollo: Los estudiantes persiguen la excelencia en un campo particular diseñando e implementando programas de estudio, actividad y práctica a largo plazo.

V. El modo de crecimiento personal: Los estudiantes aprenden a entenderse a sí mismos y sus relaciones con los demás. Ellos realizan las tareas presentadas por su etapa de desarrollo hacia la madurez y hacen contribuciones a las vidas de otros. Estos modos se pueden dividir aún más en diferentes tipos de actividades. Las prácticas comunes a cada modo se han dividido en sólo dos subgrupos.

Estos subgrupos se organizan en un grado de experiencia que aumenta a medida que el participante se hace más responsable de la experiencia que ocurre, y más responsable de dominar la actividad involucrada en la mayor medida posible. Patrón de aumento de la totalidad o plenitud del potencial de experiencia en ellos. Este patrón de tipos de actividades es la escala para medir el grado de experiencia que ofrecen los programas basados en la experiencia.

I. Modo receptivo: 1. Experiencia simulada: El estudiante experimenta pasivamente diapositivas, imágenes, películas y otras simulaciones de la realidad. 2. Experiencia del espectador: El estudiante experimenta el objeto de estudio con todos los sentidos, pero como observador.

II Modo analítico: 3. Experiencia Exploratoria: El estudiante está expuesto a sitios interesantes y se le anima a explorar las posibilidades de los materiales a mano. 4. Experiencia analítica: El estudiante aprende estudiando los sitios de campo sistemáticamente aplicando la teoría para resolver problemas en situaciones prácticas.

III Modo Productivo: 5. Experiencia generativa: El estudiante aprende haciendo—construyendo, creando, componiendo, organizando o generando productos en ambientes apropiados. 6. Experiencia del desafío: Los estudiantes son desafiados, o desafiados ellos mismos, para perseguir metas de productividad y logro que ellos deben luchar para alcanzar.

IV Modo de desarrollo: 7. Experiencia de competencia: Los estudiantes se centran en un campo en particular, practican las habilidades involucradas, se absorben en la actividad y logran una competencia reconocida en ella. 8. Experiencia de dominio: Los estudiantes van más allá de la competencia, desarrollando el compromiso con un conjunto de altos estándares personales en su búsqueda de la excelencia en un campo de actividad.

V. Modo psicosocial: 9. Experiencia de crecimiento personal: Los estudiantes adquieren comprensión de sí mismos como individuos únicos, y aprenden a dirigir sus propias actividades de manera efectiva y responsable. 10. Experiencia de crecimiento social: Los estudiantes se vuelven más socialmente competentes con personas de todas las edades, y actúan de maneras socialmente más responsables, utilizando sus logros al servicio de la comunidad (Gibbons, 1980).

Por otra parte, para la recolección de los materiales utilizados de 2012 a 2019, se realizará una revisión de todos, los cuales están organizados y ordenados en los años que se generaron. Además, se describirán las características que Maggio denomina: enseñanza poderosa, las características de esta enseñanza son: *permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura original, conmueve y perdura*. Las cuáles serán utilizadas, para la descripción de los materiales.

“(...) había algo muy noble en el hecho de enseñar a los alumnos a aprender, y ellos tenían ganas de complacernos, de compartir cosas con nosotros y de sonreírnos”. Peter Woods, 1998. (Citado en Maggio 2012 Enriquecer la Enseñanza)

En su libro *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (2012) Mariana Maggio, ofrece como categoría clave la de inclusión genuina de tecnología, como aquella que “alcanza los propósitos de enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mayor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en el proceso de producción de conocimiento”. Cuando hay inclusión genuina de la tecnología, ésta se produce de manera compleja con sentido pedagógico. En ese desafío otorga un lugar central al docente como protagonista de la innovación. La inclusión genuina de la tecnología va de la mano con lo que Maggio denomina enseñanza poderosa que implica una práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva y genera aprendizajes valiosos y perdurables:

- La enseñanza poderosa da cuenta del estado del arte, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento: “la enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y pretender ser buena, porque si hay algo que define sustantivamente al conocimiento es su carácter provisiona”. La tecnología ofrece oportunidades de actualización y construcción del conocimiento disciplinar.
- La enseñanza poderosa permite adquirir conciencia epistemológica, es decir, pensar los marcos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas. Las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos, tienen un entramado que da sentido, un modo de construcción.
- La enseñanza poderosa mira en perspectiva, es decir, ofrece diversas miradas. “El significado de cualquier hecho o proposición es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye (...) Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras” (Bruner).
- La enseñanza poderosa está formulada en tiempo presente, es un acto de creación por parte del docente. Aquí Maggio habla de la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas voy a utilizar y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este “pensar la clase” debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional.
- La enseñanza poderosa es original en tanto es producto del que la lleva a cabo, es resultado de haber creado la propuesta con mano propia, de haberla pensado, imaginado. Pero la originalidad no tiene que ver solamente con que se trate de una

creación propia, Maggio aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. La originalidad didáctica implica alternar modos de tratamiento, aunque esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión.

- La enseñanza poderosa conmueve y perdura. Maggio casi como confesión, pero con una lucidez impecable afirma: “entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase (...) la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo”. Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas que perduran.

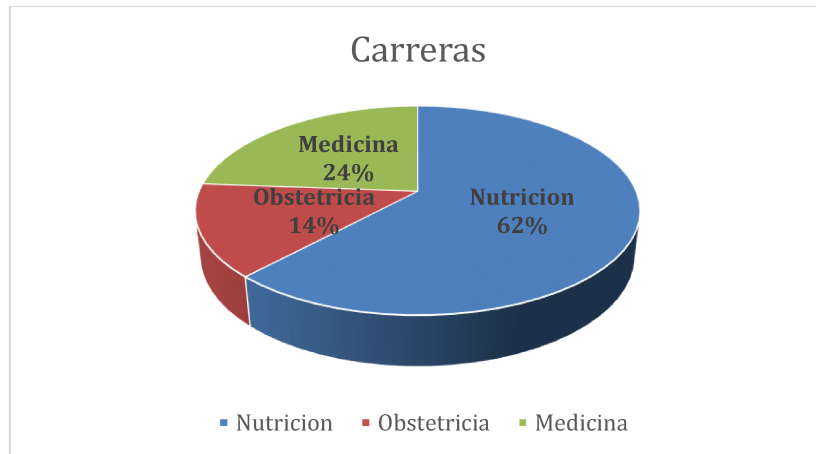
Es a partir de esta idea-marco de enseñanza poderosa que Maggio propone los diferentes matices de la inclusión genuina de las tecnologías.

Procesamiento de datos

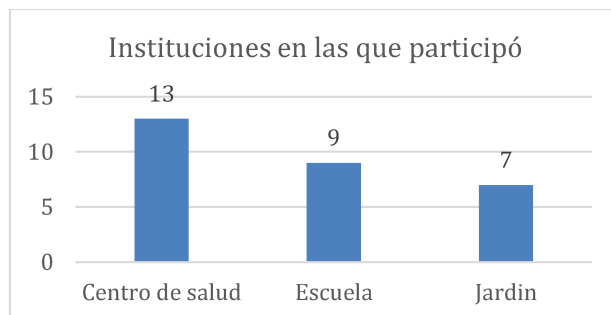
Para el procesamiento y análisis de los datos, se utilizará el programa Microsoft Office Excel 2007, y el Programa para Análisis Epidemiológico de Datos Tabulados (EPIDAT versión 3.1), software libre disponible en la página de la OMS, utilizando un nivel de significancia para datos tabulados $\alpha=0.05$. Una vez finalizado el análisis, los resultados se presentan como frecuencias absolutas y relativas (valores porcentuales), con las cuáles se construirán tablas y gráficos de torta y de barra para mostrar los resultados obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se realizaron encuestas al total de los voluntarios que participaron del Proyecto de Extensión de cátedra siendo 27 participantes, de los cuales 21 respondieron la encuesta, y 20 lo hicieron de manera completa. De los que respondieron la encuesta, la mayor parte 62% perteneció a la carrera de licenciatura en nutrición, seguido de la carrera de medicina 24% y en menor medida de licenciatura en obstetricia 14%.



La mayor parte de los alumnos participó en las actividades realizadas en el centro de salud, seguido de los que participaron en la escuela y en menor medida de las actividades realizadas en el Jardín.



Se realizó una autoevaluación por parte de los voluntarios del proyecto, en cuanto a su desempeño en las actividades que participaron, se obtuvieron los siguientes resultados:

Actividades planificadas en las que estuvo presente	Frequency	Percent	Cum. Percent	
Bueno	7	35,00%	35,00%	
Deficiente	1	5,00%	40,00%	
Muy Bueno	6	30,00%	70,00%	
Regular	6	30,00%	100,00%	
Total	20	100,00%	100,00%	

Por otra parte, con respecto a la valoración que realizaron los voluntarios de su participación en la planificación de las actividades, fue buena en el 55%

Participación en la planificación de actividades	Frequency	Percent	Cum. Percent	
Bueno	11	55,00%	55,00%	
Deficiente	1	5,00%	60,00%	
Muy Bueno	5	25,00%	85,00%	
Regular	3	15,00%	100,00%	
Total	20	100,00%	100,00%	

Si tenemos en cuenta como valoraron su desempeño y puesta en marcha de las actividades, la mayor parte de ellos, consideró que fue bueno

Apreciación en cuanto a su desempeño en el desarrollo y puesta en marcha de las actividades (talleres, etc).	Frequency	Percent	Cum. Percent	
Bueno	12	60,00%	60,00%	
Muy Bueno	7	35,00%	95,00%	
Regular	1	5,00%	100,00%	
Total	20	100,00%	100,00%	

Todos los voluntarios, consideran que tienen buena o muy buena capacidad para la interacción con otros profesionales

Capacidad de interactuar con estudiantes de diferentes carreras.	Frequency	Percent	Cum. Percent	
Bueno	10	50,00%	50,00%	
Muy Bueno	10	50,00%	100,00%	
Total	20	100,00%	100,00%	

Otras de las apreciaciones, en cuanto a su desempeño en terreno, fue que la mayoría pudo adaptarse a las actividades que desarrollaron

Adaptación en el territorio (barrio e instituciones donde se desarrollaron las actividades).	Frequency	Percent	Cum. Percent	
Bueno	10	50,00%	50,00%	
Muy Bueno	9	45,00%	95,00%	
Regular	1	5,00%	100,00%	
Total	20	100,00%	100,00%	

Para lo que fue el poder de actuar de manera autónoma, la mayor parte de los voluntarios considera haberlo realizado de esta manera

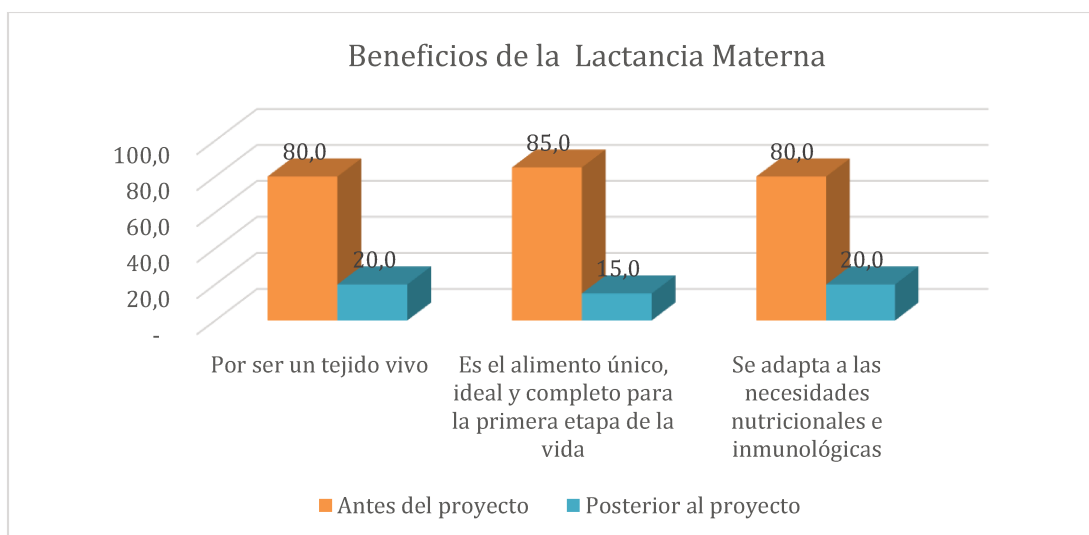
Posibilidad para actuar autónomamente (autogestionar actividades)	Frequency	Percent	Cum. Percent	
Bueno	9	45,00%	45,00%	
Muy Bueno	6	30,00%	75,00%	
Regular	5	25,00%	100,00%	
Total	20	100,00%	100,00%	

El mayor porcentaje de voluntarios tuvo un compromiso bueno con el proyecto, del 60%, y un menor porcentaje 25%, tuvo mayor compromiso, considerándolo muy bueno.

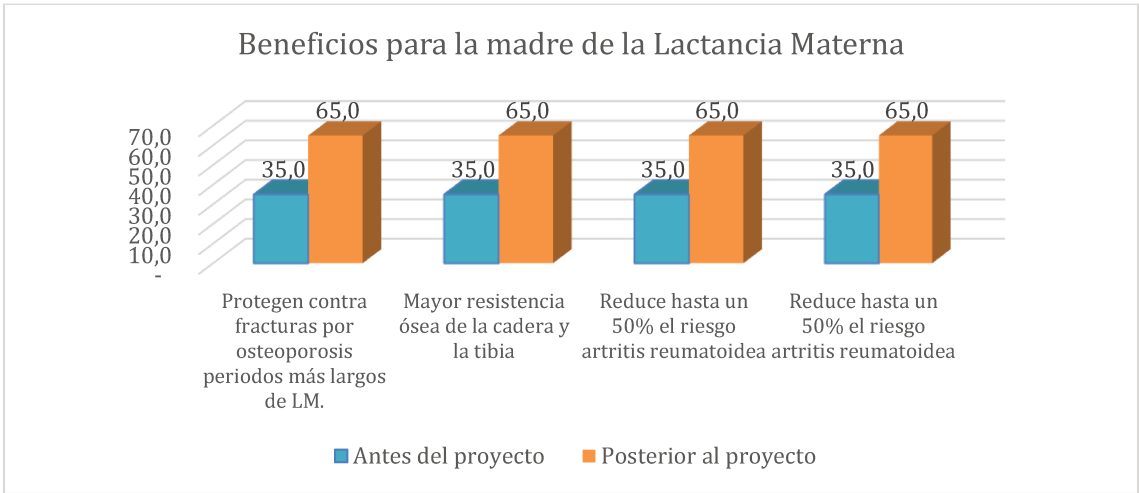
Compromiso con el proyecto.	Frequency	Percent	Cum. Percent	
Bueno	12	60,00%	60,00%	
Muy Bueno	5	25,00%	85,00%	
Regular	3	15,00%	100,00%	
Total	20	100,00%	100,00%	

Todas estas autoevaluaciones, tienen que ver con la práctica que cada voluntario pudo hacer en terreno, de lo cual se obtienen distintos aprendizajes; que se desarrollaran luego de algunas observaciones aportadas por los voluntarios.

En cuanto a los conocimientos de los voluntarios sobre Lactancia materna (LM) PREVIO y POSTERIOR a la participación en el PEIS, se destaca que la mayoría, 80% de los casos, conocía que es un tejido vivo la leche materna, que es el alimento único, ideal y completo para la primera etapa de la vida y que se adapta a las necesidades nutricionales e inmunológicas del bebé.

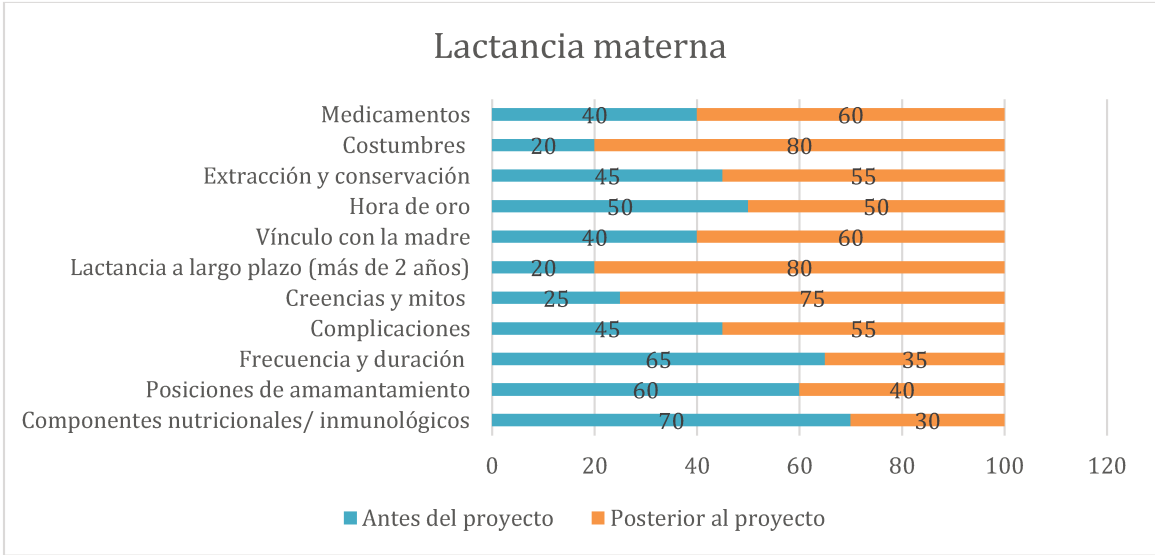


Con respecto a los beneficios para la madre de la Lactancia materna, el 65% de los casos, desconocían los beneficios que esta tiene, hasta su participación en el PEIS.



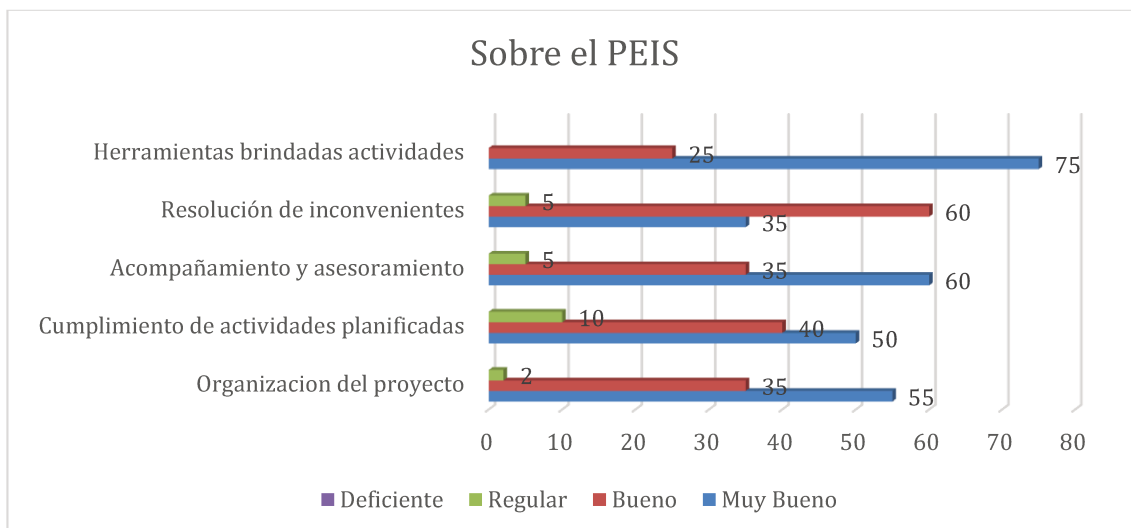
En cuanto a los conocimientos de los voluntarios sobre Lactancia materna (LM) PREVIO y POSTERIOR a la participación en el PEIS. Cabe destacar que la mayoría, un 70% de los voluntarios conocía sobre las propiedades inmunológicas de la lactancia materna y un 80% desconocía sobre la lactancia materna a largo plazo (mayor a 2 años).

Es coincidente con otro proyecto de extensión, uno realizado en la facultad de Bioquímica y ciencias biológicas, en el cual realizaron educación alimentaria en el ámbito académico, y fueron mayores los conocimientos luego de la participación en el proyecto (Celeghin, 2020).



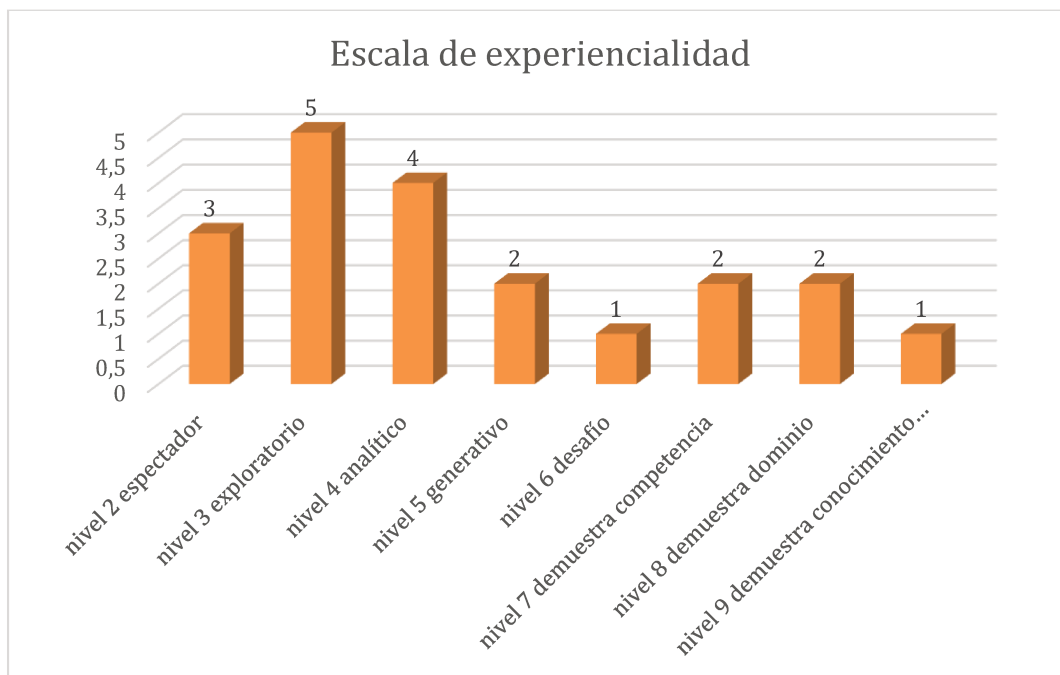
Diversos estudios demostraron la importancia de hacer educación en relación a la LM, especialmente antes del parto o en el soporte a la LM postnatal (Beatriz Pereda Goikoetxea, 2014) (García Vera C, 2009) (Ministerio de Salud de la Nación, 2015) (Strain, 2017) (Schoijett, 2018) (Msal, 2014) (Chile Crece contigo, 2017) (Valdés, 2018).

En cuanto a la evaluación del proyecto de Extensión de Interés Social, los voluntarios del proyecto, evaluaron distintos aspectos del mismo. Entre ellos se destacan las herramientas brindadas para el desempeño de las actividades, las cuales fueron muy buenas, en un 75% de los casos.



Considerando la Escala de experiencialidad de Maurice Gibbons y David Hopkins (1980); Se consideró en base a la encuesta realizada, aspectos indicadores del grado de experiencialidad obtenida por cada voluntario, se describe a continuación, la manera en que se realiza dicha evaluación.

Según la Escala de experiencialidad de Maurice Gibbons y David Hopkins		
		voluntarios
Modo receptivo	nivel 2 espectador	3
Modo analítico	nivel 3 exploratorio	5
	nivel 4 analítico	4
Modo Productivo	nivel 5 generativo	2
	nivel 6 desafío	1
Modo de desarrollo	nivel 7 demuestra competencia	2
	nivel 8 demuestra dominio	2
Modo personal	nivel 9 demuestra conocimiento personal	1



De los 21 voluntarios, 1 de ellos no participó en las actividades desarrolladas en terreno, 3 de ellos pertenecen al modo receptivo, nivel 2 espectador, ya que sólo fueron a terreno, 5 de ellos pertenecen al modo analítico, nivel 3 exploratorio, ya que participaron de talleres y lectura de cuentos; y 4 de ellos al nivel 4, los cuales participaron en la obra de teatro. 2 de ellos al modo productivo, nivel 5 generativo, ya que participaron además en el armado de la obra de teatro, 1 pertenece al nivel 6. Otros 2 voluntarios, pertenecen al modo de desarrollo, nivel 7 que demuestra competencia, ya que proponen ideas de como realizar mejoras dentro de la obra de teatro, y 2 al nivel 8 que demuestran dominio, ya que las realizan a las mejoras. Por último, 1 voluntario, pertenece al modo personal, nivel 9.

Modo receptivo	Nivel 1 estimulado: observa films, TV, VIDEO, ETC Nivel 2 espectador: observa el hecho real en su contexto normal. Responde a instituciones donde participó, ya que evidencia, participación en terreno
Modo analítico	Nivel 3 exploratorio: juega, ensaya, explora y pone a prueba. Participación en talleres, lectura de libros de cuentos. Nivel 4 analítico: estudia y experimenta sistemáticamente. Participación en la obra de teatro
Modo productivo	Nivel 5 generativo: crea, organiza, construye, teoriza. Participación en el armado de la obra de teatro Nivel 6 desafío: realiza tareas difíciles pero deseables de cumplir
Modo de Desarrollo	Nivel 7 demuestra competencia: es hábil en actividades importantes

	<p>Participación en el armado de la obra de teatro, propone mejoras dentro de la obra y como realizarlas</p> <p>Nivel 8 demuestra dominio: alto estándar de calidad en el desempeño</p> <p>Participación en el armado de la obra de teatro, propone mejoras dentro de la obra y las realiza</p>
Modo personal	<p>Nivel 9 demuestra conocimiento personal: busca excelencia y madurez</p> <p>Participación en el armado de la obra de teatro, propone mejoras dentro de la obra y las realiza. Se involucra con otros profesionales, interactúa con personas de las instituciones donde se realizan las actividades y propone actividades futuras</p>

Además del análisis del proyecto y conceptos, se tomaron opiniones y observaciones de los voluntarios, en pos de poder mejorar o prever las oportunidades y dificultades que aparecen en la práctica en terreno y que son considerados de mayor influencia para quienes participan en los proyectos.

Como menciona Camilloni “en la práctica en terreno, se pueden vislumbrar otros aspectos, tales como la curiosidad, iniciativa, las muy diversas formas de razonamiento y resolución de los problemas, con los atributos personales, con la interacción de otras personas, además en escenarios nuevos (Camilloni, 2017).

Los aspectos mencionados por los voluntarios fueron:

Estudiante B.1.: “En lo personal se me complicaba participar en algunas ocasiones cuando las actividades se presentaban con poco tiempo de anticipación”

Estudiante F.1.: “En mi caso en particular, me vi afectada por trabajo este cuatrimestre, pero me hubiera gustado poder asistir más a las actividades planificadas, y me encantaría seguir participando de este proyecto. Creo que es fundamental la promoción de la lactancia materna, en cualquier grupo etario y sobre todo en los barrios marginales por sus condiciones higiénico sanitarias y económicas”.

Estudiante I.7.: “resultó muy útil para afianzar aún más conocimientos previos e incorporar estrategias prácticas para transmitirlos. A su vez considero súper enriquecedor el intercambio con las personas que participaron de las actividades. Fue muy provechoso el conocer sus vivencias y preconceptos”.

Estudiante J.7.: “Esta experiencia me permitió poner en práctica y expresar al máximo los conocimientos aprendidos sobre lactancia materna. Logramos enseñar, informar, responder dudas y reforzar conocimientos previos que tenía la población con la que tratamos el tema. Vimos muchas personas desinformadas sobre la lactancia y los derechos que poseen. Por ej.: "hora de oro".

Estudiante M.7.: “Siento que esta experiencia fue muy buena para mi, ya que en Obstetricia tenemos que saber cómo llegar a la gente con estos temas, que muchas veces suelen dejarlo de lado por pensar que no son importantes”.

Estudiante O.7.: “Me sentí muy cómoda en todo momento al tratar con las personas, llegando todas las semanas con preguntas y juegos nuevos donde ellos nos recibieron muy bien y participaron siempre. También supimos cómo llegar a los niños con este tema, dando resultados muy buenos en las evaluaciones realizadas mediante juegos y ping pong de respuestas”.

Estudiante P.7.: “Buena predisposición, entusiasmo de los chicos que realizaban los talleres. Acompañamiento, asesoramiento y herramientas para realizar las distintas actividades. Buena predisposición de la gente del centro de salud”.

Estudiante R.7.: “Al llevarse a cabo en barrios carenciados se puede poner en marcha más conocimientos y derrumbar mitos. En el caso del jardín, la educación alimentaria nutricional se llevó a cabo a través de una obra de teatro con personajes que ellos conocen”.

Estudiante S.7.: “Creo que es una temática interesante y es importante brindar información sobre ella a toda la población, no solo a madres, debido a que siempre está presente la opinión de la familia o amigos, con respecto al tema. Me gustó la experiencia y el desafío de buscar y diseñar juegos o actividades para niños sobre este tema, que, en mi escasa experiencia, tal vez creía que es un tema solo para ofrecer a las madres”.

Estudiante T.7.: “Me parece un tema trascendental hoy en día la lactancia materna, por sus beneficios, y considero que el proyecto debería seguir replicándose en los distintos barrios, escuelas, a estudiantes y trabajadores, en instituciones públicas y privadas”.

Estudiante Y.7.: “Pienso que sería útil en lugar de realizar tantas actividades poder hacer menos pero más organizadas y vinculadas entre sí. Pienso también que hubiera sido útil a lo largo del desarrollo del proyecto poder encontrarnos para seguir formándonos e intercambiando vivencias. También pienso que debería haber estado presente en la formación conocimientos esenciales para planificar y llevar a cabo talleres, debido a que muchos no estaban interiorizados en cómo hacerlo y eso presento algunas dificultades”.

Fortalezas del proyecto:

Estudiante B. 6.: “Muy buena comunicación entre los integrantes y predisposición a realizar actividades”.

Estudiante C. 6.: “Las temáticas desarrolladas fueron muy interesantes Los talleres fueron didácticos y fáciles de comprender para la comunidad”.

Estudiante D. 6.: “Muy buena experiencia de aprendizaje de contenidos. Muy buena experiencia de salida de campo para conocer las distintas realidades y a su vez poder ayudar a la población. Se transmite a través de este proyecto la gran importancia sobre lactancia materna a la población”.

Estudiante F. 6.: “Muy buena la obra, simple y divertida. Fácil de adaptar”.

Estudiante M. 6.: “Nuevas herramientas en el trato y para comunicar, aprender a organizarme mejor y delegar con mis compañeros”.

Estudiante S. 6.: “Participación de la población y buena predisposición de los profesionales, nos recibieron en cada actividad. La voluntad de la becaria”.

Estudiante T. 6.: “La energía puesta en el trabajo. Las ganas de transmitir información de gran utilidad para la población asistida. La Organización y herramientas brindadas”.

Debilidades del proyecto:

Estudiante A. 6.: “Creo que la debilidad del proyecto fue que no pudimos cuantificar el impacto del proyecto sobre la gente, ya que en el centro de salud siempre eran grupos distintos, por lo que no pudimos establecer una continuidad entonces se hace difícil evaluar si las charlas y actividades dieron resultado”.

Estudiante B. 6.: “La distancia y poca accesibilidad al barrio, intransitable los días de lluvia. Sumado a que el desarrollo de las actividades, demandaba mucho tiempo, considerando largos viajes en colectivo”.

Estudiante F. 6.: “Compañerismo entre los participantes del PEIS -trabajo en equipo”.

Estudiante G. 6.: “Desorganización y falta de voluntarios”.

Estudiante J. 6.: “Las condiciones climáticas hacían postergar las visitas. - Era difícil que todos puedan concurrir”.

Estudiante K. 6.: “Poco acompañamiento en la planificación y desarrollo de las actividades”.

Estudiante M. 6.: “El miedo por el desconocimiento del barrio”.

Estudiante O. 6.: “Se debería pensar otro tipo de actividades para niños más grandes”.

Estudiante P. 6.: “Voluntarios que se anotaron en actividades y no presentaron interés y compromiso con el proyecto. haciendo que genere desgano para hacer las actividades cuando eran poco los que ponían empeño”.


Estudiante T. 6.: “Nos costó al principio lograr que las personas se involucren en el tema”.

Materiales para la enseñanza de los proyectos de extensión desde 2012 a 2019

En cuanto a los materiales para la enseñanza generados y utilizados en los proyectos de extensión, se mencionan y describen todos; y se toman como materiales para la enseñanza poderosa: obras de teatro, línea histórica de alimentación complementaria, ya que cumplen con las siguientes características: *permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura original, conmueve y perdura.*

Con estos materiales que se mencionan, se pensó de qué manera se aborda el tema, el modo de construir la enseñanza, más allá del concepto y los hechos que se den en la práctica. Ofrecen diversas miradas, poder entenderlo desde otras perspectivas. Se tuvo en cuenta el contexto actual donde se llevan a cabo, población con la que se trabaja, edades y temática de interés. Son propuestas de mano propia, novedosas formas de abordar la temática y dinámicas, que además generan participación en los espectadores, permiten reflexionar y despertar sentimientos, por ejemplo, mediante las obras de teatro, con los personajes.

Se utilizan materiales atractivos visualmente, pero en las obras de teatro además se utiliza lo auditivo y personajes que los chicos conocen, superhéroes de la actualidad.

Material	Explicación
Tetina – relactador Año 2015 	<u>Destinatarios:</u> Adolescentes, adultos. <u>Propósito:</u> Simuladores, desde su matriz pedagógica, el alumno aprende desde la participación en una situación similar a la real.
Buzón de recetas Año 2015	<u>Destinatarios:</u> Desde los 6 años. <u>Propósito:</u> recolectar las recetas tradicionales de una población, puesta en común y posibles adaptaciones que se pueden realizar, según el objetivo de cada persona.
Plato saludable con fichas de intercambio Año 2016	<u>Destinatarios:</u> Desde los 6 años. <u>Propósito:</u> aprender a través del juego sobre alimentación saludable.
Semáforo Alimentario Año 2016	<u>Destinatarios:</u> Niños de 5 a 9 años. <u>Propósito:</u> Que los participantes aprendan a reconocer los buenos hábitos de alimentación y nutrición para la prevención de enfermedades. Que aprendan también a diferenciar los alimentos que son saludables consumir diariamente, los que hay que tener precaución y de los que no se deben consumirse a diario.



Además, se busca movilizar a los participantes poniendo a prueba su agilidad física y valorarla como uno de los pilares fundamentales de un estilo de vida saludable.

Materiales para el juego:

Semáforo Grande, Diferentes alimentos

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=QeXzKg95H8c>

Procedimiento:

Primero se pondrá el video donde explica la importancia de tener una Alimentación Saludable y Completa.

Luego se mostrará el semáforo a los niños y se le explicara que dependiendo de cuantas veces tenemos que consumir los diferentes tipos de alimentos en el día se van a separar en:

LUZ VERDE: consumo a diario

LUZ AMARILLA: consumir habitualmente

LUZ ROJA: consumo ocasional (cumpleaños, eventos, encuentros con amigos/familiares)

Una vez explicado, se pondrá el semáforo en un extremo y a los niños en el otro, estos van a formar dos grupos (todo dependiendo de la cantidad de chicos que sean en el curso) y se pondrán en fila, una vez que los dos grupos formaron su fila se empezara a nombrarle y mostrarle imágenes de diferentes alimentos, y ellos tendrán que ir corriendo al color del semáforo que ellos piensan que es el correcto.

Cada alimento atrás tendrá el color al que pertenecen, entonces una vez que los niños estén ubicados en el color que les pareció el correcto, se procederá a mostrar el color que tiene el alimento atrás, y se explicara por qué ese alimento debe estar en esa luz del semáforo. El juego terminara cuando se termine la cantidad de alimentos que haya.

Línea histórica de la alimentación complementaria
Año 2016

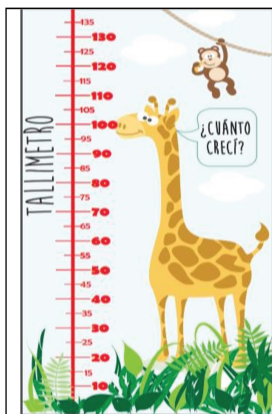
Destinatarios: Desde los 9 años

Propósito: aprender a través del juego sobre alimentación complementaria. A partir de los 6 meses de vida de un niño, se incorporan los alimentos, además de la lactancia materna, por lo que en el juego, se deben colocar la fichas de alimentos entregadas, las cuales se deben ubicar en el mes, a partir del cual, se pueden consumir.

Tallímetro
Año 2016

Destinatarios: niños desde los 2 años hasta los 10 años.

Propósito: tomar la talla de los niños



Juego de dados sobre lactancia materna
Año 2017



Destinatarios: Adolescentes y adultos

Propósito: se pretende enseñar y aprender, sobre lactancia materna: mitos y verdades, promoviendo el dialogo de los participantes y mediante la participación, la puesta en común de creencias y costumbres, sobre la lactancia.

Libros de cuentos sobre lactancia materna
Año 2019



Destinatarios: desde los 3 años.

Propósito: a través de la lectura de cuentos, los niños no solo ven y escuchan una “versión sobre la lactancia materna”, sino que además cuentan lo que ellos entienden, lo que significa para ellos y luego se realiza una actividad, en la que ellos dibujan lo que compartieron.

Cuadernillo de trabajo para instituciones educativas
Año 2019

Destinatarios: Para maestras, padres y personal de salud con dinámicas para trabajar con niños el tema “lactancia materna”

Propósito del material:

- Proporcionar a los docentes de nivel inicial y primaria conocimientos básicos sobre la lactancia materna, entendiendo que la misma es el inicio de la alimentación infantil.
- Ofrecer al docente orientaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes para su formación en el tema de la lactancia materna.



- Proporcionar los elementos cognoscitivos y de valoración necesarios para el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas que conozcan, apliquen y valoren la lactancia materna como un proceso natural y de relevancia social.

Contenido:

El docente propiciará la reflexión acerca de la lactancia materna y su importancia. Podrá formular preguntas de acuerdo a las edades de su grupo, para ello se recomienda:

- Iniciar la reflexión sobre el tema promoviendo la participación espontánea de los alumnos y alumnas al plantear preguntas tales como:
 - ¿Cuál es el mejor alimento para un recién nacido?
 - ¿Cuál es la mejor leche para alimentar a un recién nacido?
 - ¿Con qué frecuencia debe amamantar la madre a su hijo?
 - ¿Cómo puede la madre saber si su hijo recibe suficiente cantidad de leche?
 - ¿Por qué es importante para el recién nacido recibir como alimentación exclusiva la leche de su madre desde su nacimiento hasta los seis (6) meses?
- Propiciar la discusión y participación de los alumnos y alumnas, anotar las opiniones y conclusiones del grupo.

- Invitar al aula de clases a madres de la comunidad que estén amamantando, para tener la oportunidad de compartir con ellas acerca de la importancia que tiene la lactancia materna.

- Orientar actividades para que los alumnos y alumnas preparen dibujos, produzcan textos sencillos, cuentos, poemas y otras formas de expresión que recojan las experiencias relacionadas con las actividades antes propuestas.

- Presentar láminas, fotografías, afiches y otros recursos previamente elaborados o seleccionados acerca de la lactancia materna y su importancia.

- Organizar carteleras y otras formas de publicación (exposiciones, periódicos, entre otros) que permitan mostrar la información sobre el tema en la escuela.

Obra de teatro: "Limpios y sanitos" Año 2017



Destinatarios: Niños de jardín; primer grado, segundo grado y tercer grado, de la escuela primaria.

Propósito: La obra de teatro tiene como objetivo fomentar la higiene en niños tanto de jardín como de escuela primaria.

Obra de teatro: "Super teta amigable" Año 2019



Destinatarios: Niños de jardín; primer grado, segundo grado y tercer grado, de la escuela primaria.

Propósitos: La obra de teatro tiene como objetivo fomentar la Lactancia Materna en niños tanto de jardín como de escuela primaria.

La obra de teatro fue filmada y publicada en la plataforma de Youtube para libre reproducción.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=mJS2e_QpoAU



CONCLUSIÓN

En el proyecto, como toda práctica en terreno y como se menciona en otros trabajos realizados, implica el manejo de muchas variables que no se pueden controlar o predecir, como es el clima, el acceso a los barrios, la predisposición de las personas participantes, las instituciones, el trabajo con otros voluntarios y de distintas carreras; lo que enriquece mucho a la formación profesional, pero que es más complejo de organizar y poder desempeñar distintas actividades. Se lograron interesantes intercambios y se obtuvo buena participación. Implicó además un desafío a los docentes, la programación de actividades y la adherencia, tanto de los voluntarios, instituciones, personas participantes de las propuestas.

La mayoría de los voluntarios no había realizado este tipo de actividades en terreno y considera que no fue fácil, pero pudo adaptarse y encontrar la forma de transmitir la información propuesta. Por otra parte, también fueron buenas las propuestas que debieron implementar, para resolver distintos intereses y problemáticas que fueron surgiendo en terreno. Cabe mencionar que, costó mucho el cumplimiento y compromiso con el proyecto, por todas las variables mencionadas.

En cuanto a los conocimientos adquiridos, varían según los contenidos profundizados en cada carrera, pero la mayor parte de los voluntarios, destacó que luego del proyecto obtuvo conocimientos sobre las propiedades inmunológicas de la lactancia materna, los beneficios de la lactancia materna a largo plazo (mayor a 2 años) y los mitos, costumbres y creencias que hay en la población y que hacen que muchas veces fracase la lactancia materna, por falta de conocimientos o como se indica, conocimientos erróneos sobre el tema.

En cuanto a la escala de experiencialidad, hay voluntarios que cumplieron con las actividades propuestas en terreno, yendo a las instituciones; otros participaron activamente participando en talleres y lecturas de cuentos; otros además participaron de la obra de teatro, lo cual ya implica, cumplir un rol, aprender un papel dentro de la obra, manejar tiempos con otros personajes. Algunos voluntarios, se involucraron un poco más en el armado de la obra de teatro, y hay quiénes además propusieron mejoras.

También hubo voluntarios que comprendiendo el contexto y manejando ciertos contenidos, conociendo la población con la que se trabajó, sugirieron como hacer mejoras, y hasta quiénes se relacionaron con los distintos participantes del proyecto y coordinaron actividades futuras.

Podemos mencionar, que la experiencia en terreno puede variar ampliamente y según los testimonios tomados de los voluntarios, expresar distinto grado de interés y comprensión, más allá del contenido teórico, se demuestra en los testimonios, el grado de involucramiento, que los lleva a actuar, a proponer nuevas ideas, a realizar mayor capacitación, a proyectar nuevas ideas, en base a lo solicitado en la población y considerando la continuidad de estas experiencias. Se lo considera un desafío y enriquecedor en la forma de abordar la temática propuesta.

Si consideramos los aspectos mencionados por los voluntarios, que dificultaron la participación en el proyecto, fueron el poco tiempo de anticipación con que se plantearon algunas actividades y sus trabajos que les coincidía con estas.

Principalmente se resaltó que fue útil para afianzar conocimientos previos, e incorporar otros; además incorporar estrategias prácticas para transmitirlos; como llegar a la gente con estos temas y productivo el intercambio. El tipo de herramientas utilizadas y adaptadas a “personajes” que la población conoce; la predisposición de la población e instituciones con las que se trabajó.

Se considera muy importante, seguir trabajando con las distintas instituciones y promover la formación en el tema propuesto desde el proyecto.

Se menciona mucho la interrelación con otros voluntarios, con los coordinadores, con las personas que pertenecen a las instituciones y con las personas que participaron del proyecto. Se habla de un modo de comunicar, que es difícil de medir, pero se fue expresado por los voluntarios. El generar un clima de trabajo.

Si bien fue muy productiva la realización de las actividades, también se encuentran errores, tales como, la aplicación de la obra de teatro para determinados grupos etarios, en los que se proponen nuevas actividades.

En cuanto a la recopilación de los materiales, se tomaron como materiales para la enseñanza poderosa, las obras de teatro, línea histórica de alimentación complementaria, ya que cumplen con las características indicadas por Maggio.

Se destacaron principalmente los materiales que involucran un trabajo previo, como fue el diagnóstico de situación actualizado, para elegir la temática y evaluar en base a la necesidad y población, con que se iba a abordar y de qué manera, siendo los que más llegada tuvieron y los que perduran en el tiempo y en la población los siguen demandando. Además, que despiertan nuevos intereses en los voluntarios año a año y en las poblaciones que se aplica.

Con la valoración y evaluación del proyecto y de materiales utilizados en el mismo, se obtuvieron datos que permiten realizar un análisis detallado de los recursos, tanto materiales como humanos, los tiempos que se manejan y los que no se puede predecir como pueden darse y en los cuales tenemos que manejar mayores márgenes y contar con voluntarios, becarios o participar los organizadores. Que lo que se pretende enseñar y los aprendizajes de los participantes, toman múltiples dimensiones y dependen mucho, según lo indica la escala de experiencialidad, del grado de involucramiento de cada uno. Por último, los materiales utilizados, requieren de un análisis profundo, de lo que se desea enseñar, que mirada y proyección se quiere dar, como utilizarlos y quien los aplica; además de contar con los recursos para realizarlos; es un proceso que requiere tiempo y es importante hacer una descripción de los mismos, para que a la hora de evaluar su aplicación, contar con un sustento teórico, práctico y variables a considerar.

BIBLIOGRAFIA

1. Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México.
2. Arias, F. (2016). *Importancia De La Metodología De La Investigación En La Educación Universitaria*, Venezuela, *Otras Voces en Educación*, Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/7751>
3. Arizpe, E y Styles, M (2002). *¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados*. *Revista Lectura y Vida* N°3 Año 23. Consulta 19/10/2020; Disp. en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Arizpe.pdf
4. Bolivar, A. (1994) *Autoevaluación institucional para la mejora interna*. En M.A Zabalza, *Reforma Educativa y organización escolar* (915-994). Santiago de Compostela: Tórculo.
5. Camillioni, A. (1995). *El lugar de la enseñanza y el aprendizaje en un programa de evaluación de calidad*. En *Evaluación de la calidad de la universidad* (págs. 141 -153). UBA: Facultad de Ciencias Económicas.
6. Camillioni, A. (2016). *La evaluación en proyectos de extensión*. *Revista +E versión digital*, 24-35.
7. Camillioni, A. (2017) *Integración, docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.
8. Celeghin, A.; Lencina, F., Iribarren, G.; Fortino, M. (2020). *Experiencia pedagógica de promoción en alimentación saludable para estudiantes universitarios*. *Aula Universitaria* n°21. e0005, pp. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.109au.2020.21.e0005>
9. *Chile Crece contigo 2017. Manual de Lactancia para usuarios y Profesionales*.
10. Cohen, E., & Martínez, R. (2004). *Manual de Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales* (pág. 123). CEPAL.
11. Coronel, A.A., Levy, T., Izeta, E.E., & Aguilar, A. (2012). *Validación de material educativo: estrategia sobre alimentación y actividad física en escuelas mexicanas*.
12. *Encuesta Nacional de Nutrición y Salud*. (2019)
13. Eisner, E. (1994) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires: Paidós.
14. *Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos* (1997) Oficina de Evaluación (EVO). Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC.

15. García, V. (2009) Las intervenciones dirigidas a promocionar y mantener la lactancia materna son efectivas si se realizan antes y después del nacimiento y con apoyo de personal no sanitario. Evidencias en pediatría, ISSN-e 1885-7388, Vol. 5, Nº. 1.
16. Gibbons, M. y Hopkins, DL (1980). ¿Qué tan experiencial es su programa basado en la experiencia? *Revista de Educación Experiencial*, 3, 32 - 37.
17. Gloria Serrano (1997). Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos. Madrid, Narcea
18. Goikoetxea, B.P., Elozegi, I.E., Aliaga, I.A., Yerobi, M.U., Iturrioz, M.J., & Zubizarreta, N.Z. (2014). Beneficios de las intervenciones profesionales de apoyo en la lactancia materna. Revisión bibliográfica.
19. Haalan, A. (1990). Validación de materiales de comunicación: con énfasis especial en la salud infantil y educación sobre nutrición. Manual para capacitadores y supervisores (UNICEF). Guatemala.
20. Hernández, G., Delgado, J. (2015). Diseño de Estudios Epidemiológicos. I. El Estudio Transversal: Tomando una Fotografía de la Salud y la Enfermedad. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son* 2015; 32(1): 26-34. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2015/bis151f.pdf>
21. Kozma, Schank. 2000. La tecnología como soporte de la reforma educativa.
22. Liévano-Fiesco, Martha, & García-Londoño, Gloria, & Leclercq-Barriga, Martha, & Liévano-De Lombo, Gladys, & Solano-Salazar, Karen (2009). Validación del material lúdico de la estrategia educativa basada en juegos para la promoción de estilos de vida saludable en niños de cuatro a cinco años de edad. *Universitas Scientiarum*, 14(1),79-85.[fecha de Consulta 19 de Octubre de 2020]. ISSN: 0122-7483. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499/49912232010>
23. LITWIN, Edith (1997) Configuraciones didácticas, Paidós, Bs. As.
 - a. ----- (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Bs. As.
24. Litwin, E. 2011. El oficio de enseñar: Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen. Pág.: 25 Publicado: 20 de julio de 2011.
25. MAGGIO, Mariana (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
26. Mario Rovere (1993): Planificación estratégica de recursos humanos en salud. Washington, Oficina Panamericana de la Salud
27. Ministerio de educación, Ciencia y tecnología. (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial. Buenos Aires.

28. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Buenos Aires
29. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación. (2017). Encuesta Nacional de Lactancia Materna. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/plan-reduccion-mortalidad/boletin/lactancia/noti1.php>
30. Ministerio de Salud de la Nación. Lactancia Materna. Año 2 | Número 7 | Marzo 2015 Programa Nacional de Municipios Saludables. Secretaría de Determinantes de la Salud y Relaciones Sanitarias
31. Msal. Consejería en Lactancia Materna.
32. Navarrete M.B., 2015. Aplicación de Estrategias lúdico-didácticas en Educación Alimentaria Nutricional en preescolares del Jardín de Infantes N°933 Jorge Newbery, del Partido General Pueyrredón. Portal electrónico del departamento de Posgrado de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata.
33. Navarro, A. y Andreatta, M.M. (2012). Enseñar Nutrición. Herramientas didácticas básicas para Profesionales de la Salud. Publicaciones Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). 228p.
34. OMS. (2003). Estrategia Mundial para la alimentación del lactante y niño pequeño. Recuperado de:
 - a. https://www.who.int/nutrition/publications/infantfeeding/g_spa.pdf
35. OMS & OPS. (2010). Recuperado: <https://www.paho.org/es/temas/lactancia-materna-alimentacion-complementaria#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la%20OMS%20de%20edad%20o%20m%C3%A1s>.
36. Organización Panamericana de la Salud. (1984) Guía para el diseño, utilización y evaluación de material educativo en salud. N° 10. Washington. 70 p.
37. PERKINS, David (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.
38. Schoijett, V. (2018). La revolución de la Crianza. Vergara. DOI: 9789501506877
39. Strain, H., Orchard, F., Fuentealba, L. (2017). Acompañando tu lactancia. Ministerio de Salud de Chile.
40. UNICEF. (2018). Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/en-el-d%C3%ADa-de-la-madre-unicef-pide-que-se-reduzcan-las-brechas-en-la-lactancia>.
41. UNICEF 2014. Módulo 3. Lactancia Promoción y apoyo en un HAMN. Msal

42. Sampieri, R. C., Fernández C. y Pilar Baptista L. Metodología de la Investigación. 6ª Ed. México: McGraw–Hill Interamericana; 2014. pp 22.
43. Soletic, A. La educación a distancia. Amorrortu. Buenos Aires; Año: 2000; p. 45 – 67
44. Valdés, V., Pérez, A. 2018. Fisiología de la glandula mamaria y lactancia. Estrategia Mundial para la alimentación del lactante y Niño pequeño. Modulo 3.
45. Victora, C. G., Bahl, R., Barros, A. J., França, G. V., Horton, S., Krasevec, J., Murch, S., Sankar, M. J., Walker, N., Rollins, N. C., & Lancet Breastfeeding Series Group (2016). Breastfeeding in the 21st century: epidemiology, mechanisms, and lifelong effect. Lancet (London, England), 387(10017), 475–490. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)01024-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)01024-7)

Leyes y códigos:

- 1981. Código Internacional de sucedáneos de leche materna
- 1991. Estrategia Hospital Amigo de la Madre y del Niño.
- 1994. Estrategia Maternidad segura y centrada en la familia.
- 2002. Estrategia mundial de alimentación de lactante y niño pequeño.
- 2004. Ley 25929 de Parto Respetado.
- 2012. Centro de salud amigo de la madre y el niño.
- 2015. Ley 26873. Promoción y concientización pública de la lactancia materna.
- LEMA ANUAL DE WABA PARA LA SEMANA MUNDIAL DE LA LACTANCIA MATERNA