



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

MONOGRAFÍA



Cambios en el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición

María Jesús Acuña

Junio, 2017

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

María Jesús Acuña

Cambios en el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición

Universidad de la República

Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Monografía presentada con el objetivo de obtener el título de Especialista en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Supervisión Académica: Prof. María del Carmen López Jordi

Montevideo, 29 de junio de 2017

Foto de portada: www.freepik.com**Maestría en Enseñanza Universitaria**Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en EducaciónUNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAYcomisión sectorial
de enseñanzaFacultad
de Humanidades
y Ciencias de la EducaciónConsejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

Especialmente a la tutora de esta monografía Dra. María del Carmen López Jordi por sus sugerencias, su paciencia y su rigurosidad académica, a Daphne y Alejandra por su generosidad y a mi compañero de vida por su apoyo y comprensión.



ÍNDICE

I-	INTRODUCCIÓN.....	5
II-	METODOLOGÍA.....	9
III-	MARCO DE REFERENCIA	11
	III.1 Universidad de la República (Udelar).....	11
	III.2 Cambios en la concepción de salud.....	12
	III.3 Cambios en el modelo de enseñanza.....	16
	III.4 Orientaciones metodológicas en la Udelar.....	22
	III.5 Currículo y Plan de Estudios.....	27
IV-	CARRERA DE NUTRICIÓN.....	31
	IV. 1 Evolución histórica. Etapas.....	31
	IV. 2 Dimensión curricular. Planes de estudio.....	35
	IV. 3 Dimensión enseñanza	
	IV 3.1 Metodologías de enseñanza.....	36
	IV 3.2 Relación pedagógica.....	44
	IV 3.3 Formación pedagógica.....	52
V-	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	55
VI-	BIBLIOGRAFÍA.....	61
VII-	ANEXOS	
	1. PLAN DE ESTUDIOS 1973	64
	2. PLAN DE ESTUDIOS 1998	66
	3. RESOLUCIÓN CDC 2011	75
	4. RESOLUCIÓN CDA 2015	76
	5. PLAN DE ESTUDIOS 2014	77

I - INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se realiza un análisis documental, diacrónico y sincrónico sobre los cambios en el modelo educativo en la Licenciatura en Nutrición de la Escuela de Nutrición (EN), atendiendo a su desarrollo histórico en el tiempo y al pedagógico en sus líneas y características fundamentales.

La propuesta está centrada en los procesos de transformación de la institución universitaria, analizando como un emergente local la evolución histórica de los Planes de estudios en la EN y las condicionantes sociales y políticas que repercuten en la implementación del modelo educativo y de atención de la salud. En acuerdo con Bordoli y col.¹ entendemos el Plan de Estudios como

Documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, alcance del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar.

y la perspectiva que conceptualiza el currículo según Frigerio G.² (1991)

...responde a necesidades propias del sistema y de sus actores, hacia los que cumple una función organizadora y estructurante, es decir, supone un cerco de organización, información y conocimiento a través del cual establece una estructura de sentido y un sistema de pensamiento.

La idea central que explora este trabajo monográfico, de análisis documental, es aproximarnos a la realidad y avanzar en responder a la pregunta de si las orientaciones metodológicas prescriptas en los sucesivos planes de estudio, que plantean innovaciones, han tenido influencia en los currículos reales o sea los llevados a la práctica, los efectivamente enseñados.

Para ello, se referencian algunos antecedentes de fuentes secundarias e investigaciones recientes realizadas por docentes de la carrera de Licenciatura en Nutrición, que establecen

¹ Bordoli E. Collazo M. De Bellis S y col. (2005) Currículo Universitario. Conceptos básicos. Documento n° 2. Subcomisión "Articulación y flexibilización curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.

² Frigerio G. (1991). Curriculum presente, Ciencia ausente. Capítulo 1, Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos. Miño, Dávila Editores.

la existencia de una serie de barreras o tensiones entre las cuales destaco: resistencia a los cambios, numerosidad estudiantil y formación docente, apreciando que estos elementos parecen colaborar en la perpetuación de un modelo tradicional de enseñanza.

El cambio de paradigma con el desarrollo científico y social que ha experimentado la atención de la salud, implica un enfoque integral, una concepción bio-psico-social, en remplazo de los modelos reduccionistas de corte biologicista y curativo. Este cambio ha impactado en la enseñanza reconociendo que la salud está condicionada por la forma en que el ser humano produce y reproduce su vida en cada momento histórico-social. Esas influencias externas al sujeto no pueden ser ignoradas por las instituciones educativas y por sus docentes, reconociendo que no solamente se aprende en las aulas, laboratorios y bibliotecas, sino que toma un importante valor el objeto de estudio constituido por los problemas de salud de las personas en su contexto natural y social.

Lo anteriormente expuesto, demanda disponer de proyectos educativos y desempeños docentes acordes con los requerimientos de un aprendizaje activo que permita a los educandos construir sus propios marcos referenciales en los contextos reales de ejercicio profesional, así como superar un estilo de "almacén de información" destinado a caducar a corto o mediano plazo, promoviendo la búsqueda y construcción del conocimiento, mediante procesos de autoaprendizaje y autoeducación permanentes. Este enfoque no desestima sino presupone el papel del profesor, la institución y la teoría docente-educativa ajustada a esas necesidades, mediante una didáctica y una pedagogía especiales de las ciencias de la salud, con una proyección humana y científica³.

En la práctica se ponen de manifiesto situaciones de carácter complejo para las cuales no existe una respuesta modélica determinada, comprometiendo además la necesidad de adoptar una perspectiva ética en su solución. La posibilidad de enfrentar esas situaciones constituye una de las claves para comprender el impacto formativo de una modalidad de enseñanza centrada en el aprendizaje. Se trata de una lógica constructivista, las percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en el mundo que nosotros configuramos, que aceptamos como real y a partir del mismo rehacemos parte de nuestro universo práctico. Esto posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden redefiniendo nuestros esquemas de acción que han sustentado los mismos procesos en el pasado y lleva a la necesidad de que los docentes cuenten con una formación pedagógica-didáctica coherente con esas conceptualizaciones.

³ Ledo Vidal M. (2005) La enseñanza en la clínica. Escuela Nacional de Salud Pública. Cuba. Educ. Med. Sup; 19(2).



En relación a la "formación" Ferry⁴ (1997) considera que la misma implica un desarrollo personal y dinámico, que supone adquirir formas para "el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión". Entiende que la formación permite que cada docente construya su propia forma de enseñar, analizando sus situaciones de aula y reflexionando sobre las mismas, de forma de acceder a un nivel praxeológico que habilite la creación de conocimiento y reflexión sobre el acto de educar. Desde esta concepción se pretende alcanzar la profesionalización docente y una visión de sus prácticas de enseñanza como prácticas profesionales, pensadas en los términos epistemológicos de Ardoino⁵ (2005) como un "camino-caminante que requiere de acompañamiento y ser acompañado, toda vez que acompañamiento y camino marchan juntos y nos hablan de sujetos" (p.53)

De ahí la importancia, desde una concepción constructivista de la enseñanza, de que el docente no sólo domine el saber científico que es objeto de la misma, ni sólo se apoye en las teorías cognitivas o del aprendizaje que le permitan explicar cómo es el proceso de construcción del conocimiento, sino que tenga una adecuada formación en el debate didáctico contemporáneo, para que pueda formular una situación de aprendizaje que articule problemas del contexto con saberes. Esta concepción abierta, autónoma, capaz de integrar los saberes y los contextos para reconstruir nuevo conocimiento, requiere tal como expresa Perrenoud⁶ (2001), tener un modelo de sociedad, de sistemas educativos y de ser humano que necesariamente se traducen en una postura ideológica que privilegia la tolerancia, el gusto por el riesgo intelectual, el espíritu de indagación y la solidaridad. Asimismo estoy de acuerdo con el autor, cuando plantea dos posturas fundamentales que deberían estar presentes en un profesor al ser capaz de:

- organizar una pedagogía constructivista, ser creador de situaciones de aprendizaje, garante del sentido de los saberes, capaz de gestionar la heterogeneidad y de generar prácticas reflexivas sobre la experiencia, pues esto favorece la construcción de saberes nuevos y
- tener compromiso en el debate político sobre la educación, pensando sobre todo en la democratización de la cultura, en la conformación de los programas de formación y en la gestión de los sistemas educativos entre otros. (p. 4, 5).

No se expresa un punto de vista meramente técnico, cuando se refiere conceptualmente a las competencias, sino que su reflexión está impregnada de una ideología que se basa en el reconocimiento de la autonomía y responsabilidad profesional de los profesores tanto en

⁴ Ferry, G. (1997) Pedagogía de la Formación. Serie Los Documentos 6. Carrera de Especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: As. Novedades educativas.

⁵ Ardoino, J. (2005): Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Montevideo. Ed. Noveduk.

⁶ Perrenoud P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa XIV, nº 3. Santiago. Chile.

forma individual como colectiva y en el desarrollo de saberes autónomos, de espíritu crítico en los estudiantes y en la defensa de sus puntos de vista.

Siguiendo la lógica planteada consideré necesario profundizar en la evolución del modelo educativo que se desarrolla en la EN, a fin de contrastar los componentes del saber teórico con la práctica real definiendo como objetivo de este trabajo:

Explorar si los modelos educativos propuestos en los planes de estudio de la Licenciatura en Nutrición promueven en la realidad una enseñanza activa y si las estrategias de enseñanza que se aplican son coherentes con los mismos.

Es una aspiración que este material pueda ser empleado como marco contextual de futuras investigaciones en la práctica real.

II - METODOLOGÍA

El presente trabajo corresponde a una monografía de investigación documental, una revisión bibliográfica integradora con una investigación amplia de la literatura evaluando críticamente su calidad. Va más allá de la mera descripción de los documentos identificados e incluye un grado de análisis que ayuda a reconceptualizar la visión del problema y contribuye al avance de su conocimiento.

La revisión de fuentes de información pertinente se realizó en:

- la biblioteca de la EN: planes de estudio de la Licenciatura en Nutrición, documentos sobre formación docente anteriores a 2010.
- bases de datos electrónicas como Medline, Redalyc, Latindex, Unesco, entre otras
- material teórico estudiado durante la realización de los cursos y seminarios de posgrado de la Especialización en Enseñanza Universitaria
- investigaciones educativas realizadas durante 2014 en el marco de las tesis de maestría en enseñanza de dos Licenciadas en Nutrición docentes de la EN.

La planificación del trabajo integró la descripción, análisis y vinculaciones existentes en tres ejes temáticos:

- orientaciones para el desarrollo de la enseñanza en la Udelar
- modelos pedagógicos propuestos en los planes de estudios de la Licenciatura en Nutrición
- tendencias detectadas en las estrategias didácticas practicadas en la EN

Para ello, en una primera parte, se desarrolla el marco de referencia en el cual se presenta una breve reseña histórica sobre la Universidad de la República (Udelar), los cambios en el modelo de salud y de enseñanza, las orientaciones generales en relación a la Educación Superior (ES) y los componentes teóricos que integran los conceptos de currículo y plan de estudio.

En un segundo apartado se describe y analiza la evolución de la carrera de Nutrición a lo largo de la historia, las características principales de los sucesivos planes de estudio, profundizando en el vigente (1998), se examinan las metodologías de enseñanza prescriptas y las relaciones pedagógicas. Se toman en cuenta los resultados de investigaciones sobre metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes, realizadas



en la EN resaltando, que esos insumos, si bien indirectos o secundarios son relevantes debido a que son las únicas investigaciones educativas realizadas hasta la fecha en la institución.

En la última sección, contextualizo los resultados obtenidos en los distintos capítulos, los contrasto con los elementos teóricos y reflexiono sobre ellos a la luz de futuras prácticas de enseñanza o investigación.



III - MARCO DE REFERENCIA

III.1 Universidad de la República (Udelar)⁷

La Universidad Mayor de la República fue creada en 1849. Durante su primer semestre de vida se abocó a la redacción de su Reglamento Orgánico que fue aprobado por decreto del 2 de octubre de 1849 y que reprodujo el modelo de universidad napoleónica, la cual ponía bajo la órbita de la Universidad la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior. En 1876 se fundó la Facultad de Medicina con las cátedras de Anatomía y Fisiología a las cuales se agregó la de Patología General en 1877.

El principio de la autonomía universitaria, traducido en el derecho de la Universidad a darse su propio estatuto y a elegir sus autoridades y catedráticos, estuvo presente en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos realizado en Montevideo en febrero de 1908: la soberanía universitaria radica en los estudiantes, docentes y egresados. Estos movimientos fueron los que influyeron en la Ley Orgánica de 1908 que incluye una representación estudiantil indirecta y en las leyes de creación de nuevas facultades en las décadas siguientes.

Surge una nueva etapa en la vida de la Udelar denominada "Reformismo" que se extiende desde la ley de 1908 hasta la aprobación de la ley de 1935 que separa de la Universidad a la enseñanza secundaria. La misma se caracterizó por la consolidación de las estructuras creadas por la ley de 1908 y por un importante aumento de la población estudiantil debido a la ley de gratuidad de la enseñanza.

Entre los años 1920 y 1930, la influencia de la reforma universitaria estudiantil de Córdoba se manifestó en las diversas facultades, a través de la creación de las Asambleas de Claustro. El 31 de marzo de 1933 se produce el golpe de estado de Gabriel Terra que encontró a los universitarios politizados y preocupados por los avances del fascismo. La Udelar se transforma en un activo polo de oposición al nuevo régimen. El reformismo consolida las estructuras académicas, en 1935 la universidad se reestructura y dentro de sus fines incluye que los problemas de interés general deben estar por encima del acrecentamiento del saber o la capacitación profesional.

La conquista de la autonomía y el cogobierno universitario, se ven concretados a través

⁷ Historia de la Universidad de la República. Recuperado de:
http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/98#heading_761

de la aprobación de la Ley Orgánica en 1958, fecha que coincide con la fundación del Hospital de Clínicas “Dr. Manuel Quintela”. La consolidación de ese espacio físico como centro universitario de la salud marcó el inicio de la integración de las funciones de enseñanza, asistencia y extensión en el área salud.

Hacia el final de la década de los sesenta y en los setenta se producen golpes de estado en varios países de Latinoamérica, Brasil 1964, Chile 1973, Argentina 1976. En junio de 1973 se origina el golpe de estado cívico-militar en Uruguay, las fuerzas armadas disuelven las cámaras e intervienen la Udelar, ocupan las escuelas y las facultades, ordenan la detención de decanos, directores y del rector de la universidad. Se cierran carreras, se destituyen más del 40% de los docentes que se sustituyen por cargos de designación directa, se desintegra la estructura académica, se cambian programas y planes de estudios, se suprime la investigación. Durante esos doce años la Udelar deja de cumplir con los fines establecidos en la Ley Orgánica de 1958.

El cese de la intervención en la Udelar se produce en el año 1984. Poco a poco son retomados los fines de la misma, comenzando un período de reestructura y renovación docente y científica que se caracteriza además por el ingreso masivo de estudiantes en todas las carreras, falta de locales, cantidad de docentes y funcionarios insuficientes con un presupuesto limitado para esta nueva realidad.

III.2- Cambios en la concepción de salud

Es necesario revisar brevemente los cambios ocurridos en el concepto de salud a lo largo de la historia. Los modelos de salud son construcciones socioculturales que se crean en momentos históricos determinados y que se dan como resultado de movimientos sociales y culturales. En cada uno de esos momentos históricos se han producido importantes variaciones en el concepto de salud que en un principio estuvo vinculado exclusivamente a la enfermedad. En Grecia los dos lineamientos fundamentales sobre enfermedad fueron aportados por Hipócrates y Platón. Para el primero la salud era una manifestación de la vida y reconocía la influencia del medio en la salud y en la enfermedad. Sin embargo, para Platón la salud estaba determinada por el alma; vinculaba la salud y la enfermedad a un principio no material, los dioses, la enfermedad era el resultado de la voluntad divina de algo que estaba más allá de la vida.

En el Renacimiento se rescata el valor científico que dio Hipócrates a la concepción de



salud; en el siglo XIX bajo el paradigma biologicista se concibe a los microorganismos como responsables de enfermedades. A mediados del siglo XX surge el modelo de triada epidemiológica, este modelo plantea la existencia de un equilibrio entre agente, huésped y hospedero⁸. La Organización Mundial de la Salud (OMS) definió en 1946⁹ a la salud como:

El estado de completo bienestar físico, mental y social, a que tiene derecho todo ser humano y no solamente como la ausencia de infecciones o enfermedades. (p.1)

En el Siglo XX, precisamente en 1978, en la Conferencia internacional de Atención Primaria en Salud reunida en Alma Ata¹⁰ se emite una declaración de doce puntos en los cuales entre otras cosas se reiteran los conceptos definidos por la OMS años atrás, se reafirma a la salud como un derecho humano, que un objetivo social fundamental debe ser lograr el grado más alto posible de salud en las poblaciones del mundo, que para lograrlo es necesaria la participación de muchos sectores sociales y económicos y que ...

La promoción y protección de la salud del pueblo es indispensable para un desarrollo económico y social sostenido y contribuye a mejorar la calidad de la vida y a alcanzar la paz mundial. (p.3).

En 1988, Terris¹¹ planteó la salud como algo dinámico:

Es la ciencia y el arte de prevenir las dolencias y las discapacidades, prolongar la vida y fomentar la salud y la eficiencia física y mental, mediante esfuerzos organizados de la comunidad para sanear el medio ambiente, controlar las enfermedades infecciosas y no infecciosas; educar al individuo en los principios de la higiene personal, organizar los servicios para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades y para la rehabilitación, así como desarrollar la maquinaria social que le asegure a cada miembro de la comunidad un nivel de vida adecuado para el mantenimiento de la salud. (p.187).

Actualmente la salud es considerada un derecho humano siendo incorporada al campo de los derechos sociales¹² "(...) son los derechos colectivos por naturaleza. Responden a satisfacer un derecho individual pero con proyección de satisfacer el bien común... (p18)", y depende de variables orgánicas, físicas, de calidad de vida y de condicionantes tanto sociales como económicas. Sin duda alguna, la OMS jugó un papel significativo como ente aglutinador de todas estas tendencias.

⁸ Caballero S.V (2011). [Un recorrido sobre el concepto de salud](http://www.psicologia.unt.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=264:un-recorrido-sobre-el-concepto-de-salud&catid=86:psicologia-clinica). Universidad Nacional de Tucumán. Recuperado en: www.psicologia.unt.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=264:un-recorrido-sobre-el-concepto-de-salud&catid=86:psicologia-clinica

⁹ Organización Mundial de la Salud (2006). Constitución. Documentos básicos, suplemento de la 45a edición. Recuperado de: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf

¹⁰ Atención Primaria en Salud (1978). Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria en Salud. Alma-Ata. URSS. Disponible en: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/39244/1/9243541358.pdf>

¹¹ Terris M. (1992) Tendencias actuales de la Salud Pública de las Américas, en Crisis de la Salud Pública, Reflexiones para el Debate Publicación Científica N° 540, OMS/OPS, Washington, DC.

¹² Martínez Salgueiro M. (2008). Nociones básicas sobre Derechos Humanos. Dirección de Derechos Humanos, Ministerio Educación y Cultura. Recuperado de: http://mec.gub.uy/innovaportal/file/2092/1/ficha_2_08.pdf

En Uruguay en el año 2007 se aprobó la ley 18.211 del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS)¹³ donde se declara en su artículo 1°

La presente ley reglamenta el derecho a la protección de la salud que tienen todos los habitantes residentes en el país y establece las modalidades para su acceso a servicios integrales de salud. Sus disposiciones son de orden público e interés social.

La mencionada ley establece en el artículo 3° los principios rectores del SNIS, entre los que se encuentran:

- A. La promoción de la salud con énfasis en los factores determinantes del entorno y los estilos de vida de la población.
- B. La intersectorialidad de las políticas de salud respecto del conjunto de las políticas encaminadas a mejorar la calidad de vida de la población.
- C. Cobertura universal, accesibilidad y sustentabilidad de los servicios de salud.
- D. Equidad, continuidad y oportunidad de las prestaciones.
- E. Orientación preventiva, integral y de contenido humanista
- F. La calidad integral de la atención que, de acuerdo a normas técnicas y protocolos de actuación, respete los principios de la bioética y los derechos humanos de los usuarios.
- G. El respeto al derecho de los usuarios a la decisión informada sobre su situación de salud.

Se evidencia la necesidad de contar con un sistema sanitario basado en la promoción y la prevención, con una organización y funciones que privilegien los valores de igualdad y solidaridad social así como el derecho de todo ser humano a gozar de salud sin distinciones de ningún tipo. Para ello debe existir capacidad de respuesta eficiente y justa a las necesidades sanitarias de los ciudadanos, capacidad de vigilancia y renovación continua así como sostenibilidad y calidad de los servicios. A nivel organizacional se requiere de intervenciones intersectoriales y multidisciplinarias para dar sostén a esta estrategia denominada de Atención Primaria en Salud (APS).

Para la profesión de nutricionista, esta nueva visión de la salud y de las estrategias para desarrollar programas preventivo-educativo-asistenciales incidió de varias formas, emergiendo el concepto denominado *transición alimentario-nutricional*. Esta concepción refiere a los cambios en las actitudes alimentarias que se observan en los países cuando se encuentran con cierto grado de expansión económica; al aumentar la disponibilidad de alimentos industrializados, la población comienza a consumir mayor variedad de productos industrializados con alto contenido en valor energético, en grasas, fundamentalmente saturadas y en carbohidratos refinados, siendo ya debidamente comprobado que estos componentes específicos de la alimentación aumentan las probabilidades de aparición de

¹³ Ley 18.211 Sistema Nacional Integrado de Salud (2007). Recuperado de: <http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/18.211.pdf>

un conjunto de enfermedades denominadas "Enfermedades Crónicas No Transmisibles" (ECNT). El desarrollo de la investigación y la obtención de datos epidemiológicos sobre las poblaciones permiten entender la importante función que cumple una alimentación balanceada en la prevención y control de la morbilidad y la mortalidad causadas por dichas enfermedades.

Asimismo, el alto grado de urbanización, la globalización de los mercados, la disminución de la actividad física con la consabida disminución del gasto energético, así como el transporte motorizado, los aparatos que ahorran trabajo tanto en el hogar como durante el desempeño laboral, la dedicación en los tiempos de ocio a pasatiempos que no exigen esfuerzo físico, junto a la generación de hábitos alimentarios inadecuados son elementos de gran repercusión en la salud y el estado nutricional. Enfermedades conocidas por todos, entre ellas: diabetes mellitus, cardiovasculares, accidentes cerebrovasculares, algunos tipos de cáncer e hipertensión arterial cada vez afectan más a las personas generando discapacidades y muertes prematuras.

Esta realidad requiere de un plan integrado que abarque a las poblaciones urbanas de todo el planeta a los efectos de prevenir y controlar estas enfermedades. En ese sentido la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha redactado un proyecto denominado "Plan de acción mundial para la prevención y control de las enfermedades no transmisibles 2013 - 2020". El mismo se basa en principios y enfoques generales relacionados con los derechos humanos, la cooperación internacional, la acción multisectorial, una cobertura sanitaria universal, la consideración de todo el ciclo de vida, la toma de conciencia por parte de las personas, las evidencias científicas y consideraciones culturales¹⁴.

A partir del 2007 se plantea un nuevo escenario sanitario a nivel nacional. La situación epidemiológica y de atención en salud nutricional propicia la reorientación que el gobierno nacional imprime a las políticas de salud, a través de un profundo proceso de transformación sanitaria que plantea nuevos desafíos a la formación del Licenciado en Nutrición. En el año 2007 la ley 18.211 de creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) reglamenta el derecho a la protección de la salud de todos los habitantes residentes en el país y tiene entre sus principios rectores (Art. 3): cobertura universal, accesibilidad, equidad y sustentabilidad de los servicios de salud, continuidad y oportunidad de las prestaciones, promoción de la salud, orientación preventiva integral y humanista.

¹⁴ OMS. Proyecto revisado y actualizado (versión 15 de marzo de 2013). Plan de acción mundial para la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles 2013-2020 http://www.who.int/cardiovascular_diseases/15032013_updated_revised_draft_action_plan_spanish.pdf

El SNIS tiene entre sus objetivos alcanzar el más alto nivel posible de salud de la población a través de acciones dirigidas a las personas y al medio ambiente, promoviendo hábitos saludables e implementando un modelo de atención integral que organiza la atención por niveles de complejidad y áreas territoriales, enfatizando el trabajo en equipos interdisciplinarios y la investigación científica (Art. 2). La definición de integralidad supone entonces la inclusión de todas las áreas que involucra la salud y un compromiso de las entidades públicas y privadas que integran el sistema de suministrar a la población usuaria los programas integrales que apruebe el MSP.

Los cambios en el modelo de atención de la salud que han ido variando a lo largo del tiempo y en los cuales se han incorporado nuevos conceptos, tienen fuerte influencia en el modelo pedagógico y en el currículo. Las instituciones formadoras de las carreras en el área Salud deben manejar metodologías y recursos acordes a los desafíos que se vienen planteando en la misma. Para lograr integrar las transformaciones mencionadas, el perfil profesional del licenciado en Nutrición¹⁵ se ha venido modificado basado en que todos los profesionales de la salud deben tener una sólida formación “en atención primaria, con estrategias de prevención, educación y gestión en el cuidado de la salud de las poblaciones”¹⁶ y a su vez deben ser capaces de desarrollar espíritu crítico, capacidad de análisis, trabajar en equipo y ser conscientes de la necesidad de actualizar en forma permanente sus conocimientos.

III.3- Cambios en el modelo de enseñanza

Desde la década de los cincuenta y hasta los sesenta el tema del desarrollo fue la gran preocupación y la educación fue concebida como un motor para lograrlo y ayudar a los países a salir del subdesarrollo; la educación fue considerada como garantía para lograr mayor productividad y movilidad social. Esta época fue reconocida tal como lo expresa García Guadilla (2013)¹⁷ como el “tiempo de la esperanza”:

La llamada teoría del desarrollo fue difundida por organismos internacionales a todos

¹⁵ Universidad de la República. Licenciatura de Nutrición:
<http://www.universidad.edu.uy/carreras/majorMoreInfo/majorId/121>

¹⁶ Romero M. 2015 Evolución histórica de los modelos y sistemas sanitarios en Uruguay. Su impacto en el Sistema Nacional Integrado de Salud. Revista Revisión Crítica Vol X n°1. Recuperado en <http://rue.fenf.edu.uy/rue/index.php/rue/article/view/8/7>
<http://rue.fenf.edu.uy/rue/index.php/rue/article/view/8/7>

¹⁷ García-Guadilla C. (2013). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México*, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 9. Recuperado en: <https://ries.universia.net/article/download/98/156>

los países del mundo que llamaron subdesarrollados y, en América Latina, la teoría fue diseminada por el organismo regional de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Se planteaba que el desarrollo económico estaba en función directa al desarrollo educativo y, bajo esa premisa, se crearon universidades modernas de acuerdo con los objetivos de los planes nacionales. (p. 23).

Siguiendo el planteo de García Guadilla hacia finales de los sesenta e inicios de los setenta las teorías desarrollistas fueron cuestionadas así como lo fueron, en el campo socioeducativo, las teorías modernizadoras de la enseñanza consideradas como injustas en su proceso de expansión y discriminatorias. Este período fue caracterizado como el “tiempo del escepticismo” y el modelo imperante de universidad latinoamericana fue criticado por algunos autores como Ribeiro¹⁸ por considerarlo alejado de los problemas de la región:

Para los agentes de la modernización es (...)

- a. un conglomerado de establecimientos docentes que habilitan a una parte de la juventud, reclutada entre las capas más altas, para el ejercicio de las profesiones liberales, con el fin de cumplir actividades de gobierno, de producción y diversas modalidades de servicios indispensables al funcionamiento de la vida social.
- b. la institución social que consagra y difunde la ideología de la clase dominante, contribuyendo así a la consolidación del orden vigente. (p. 71).

La educación en general fue reprobada en su concepción bancaria y es Paulo Freire¹⁹ (1970) quien propone una educación como práctica de libertad, dialógica, crítica y liberadora. En este marco histórico la Udelar mantuvo una actitud crítica sobre la vida cultural y productiva del país y de toda Latinoamérica.

A fines de los ochenta comienza a manejarse el concepto de crisis: de financiamiento, de calidad y de aprendizajes; un sistema de ES desconectado de las necesidades de los países, incapaces de dar respuesta a los problemas que se planteaban en la sociedad debido a los desfavorables contextos políticos y financieros, una enseñanza superior que cursaba una propia crisis de identidad. En los años noventa la crisis se combinó con el concepto de desafío debiendo buscar el equilibrio entre el nuevo valor del conocimiento en una sociedad globalizante y globalizada. En el campo de la ES, se impuso en muchos países el concepto mercantilista del “valor económico del conocimiento,” el énfasis en generar cambios para ser más competitivos más que para generar equidad. Estos lineamientos pudieron llevarse adelante con la aplicación de políticas neoliberales, que fueron sustentadas y financiadas por el Banco Mundial fundamentalmente en la primera parte de la década. Hacia finales de la década la Organización de las Naciones Unidas para

¹⁸ Ribeiro D. (1968). La Universidad Latinoamericana. Fragmentos transcritos en: Markarian V, Jung María E, Wschebor I. La insurgencia estudiantil Aniversarios 2008, Universidad de la República. Archivo General Universidad de la República Vol 4. Recuperado en: [file:///C:/Users/MyJ/Downloads/1968- la insurgencia estudiantil.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MyJ/Downloads/1968- la insurgencia estudiantil.%20(1).pdf)

¹⁹ Freire P. (1970) Pedagogía del oprimido. Recuperado en: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) comienza a tener relevancia mediante la realización de una serie de actividades sobre ES. En 1998 se realiza en Francia la Conferencia Mundial sobre ES para el siglo XXI, la cual estuvo precedida por reuniones preparatorias que fueron realizándose en casi todas las regiones del mundo. La declaración aprobada en la conferencia mundial de la UNESCO²⁰ (1998) entre otros puntos subrayó:

(...) la necesidad de colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida con el fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene... (p.17)

Y también proclamó que:

(...) la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. (p.19).

En la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de la Organización de Estados Iberoamericanos del año 2008²¹ se manifiesta en su apartado B que:

1. La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.

También reclama nítidamente que:

4. En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En un continente con países que vienen saliendo de la terrible crisis democrática que provocaron las dictaduras y que ostenta la penosa circunstancia de tener las mayores desigualdades sociales del Planeta, los recursos humanos y el conocimiento serán la principal riqueza de todas cuantas disponemos.

Quedó de manifiesto que en todas las regiones las universidades estaban viviendo un proceso de transformaciones, teniendo en común una serie de elementos relevantes, como ser: la preocupación por la calidad de la enseñanza, por la pertinencia de su quehacer, la necesidad de aprovechar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el ejercicio de la autonomía universitaria y la búsqueda de nuevos vínculos con los sectores estatales y sociales. Estos elementos procuraban dar respuesta al gran reto cuanti y

²⁰ Tünnermann C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, Set-Dic, 31-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37318570005.pdf>

²¹ Organización de Estados Iberoamericanos (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Recuperado en: <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>

cualitativo de atender una matrícula en ascenso sin sacrificar la calidad de la educación²².

Deben tenerse en cuenta otros elementos en la agenda de transformaciones de la educación superior en los años noventa provenientes del Movimiento de Córdoba y que se mantienen en la actualidad, como ser, el bregar para que el trabajo académico de las universidades en los países en desarrollo tenga un sentido realmente útil al proceso de transformación social y a la superación de las condiciones de marginación, el educar manteniendo y estimulando una visión crítica de la realidad, el enfatizar el principio de autonomía (condición indispensable para ser una institución libre), el cogobierno, la solidaridad y la extensión universitaria como actividad que nos acerca a la vida y problemáticas que aún persisten en las poblaciones más frágiles²³.

En el Uruguay y con el objetivo de informar acerca de los desafíos que la Udelar tenía planteados así como las formas en que los abordaría durante el período 2000-2004, el rectorado editó un documento de trabajo denominado Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR)²⁴ cuyo propósito fue "hacer más transparente la actividad universitaria con el propósito de contribuir a su evaluación por parte de la sociedad" (p.4). En este documento se plasma la misión de la Udelar y se describe la situación del período en la que se destaca un aumento de la población estudiantil a nivel mundial y del país y se detallan una serie de demandas generadas en la sociedad, denominadas por la UNESCO como "demandas sin precedentes", entre ellas: acceder a la educación superior como forma de mejora social y económica (empleo, salario), recibir educación a lo largo de toda la vida, ya que es imperiosa la actualización de conocimientos, desarrollar nuevas habilidades profesionales, participar como institución de educación superior en el desarrollo de nuevos conocimientos que se transformarán en avances productivos y mejoras sociales y el poder que ejercen las tecnologías de la información y comunicación sobre los acontecimientos locales, regionales y mundiales. Las respuestas a este contexto descripto se resumieron en: lograr un crecimiento de la Udelar en cuanto a tamaño, mejorar la calidad de la docencia y ofrecer mayor diversidad de carreras y también se visualizó a la Udelar integrando un proceso de generalización de la enseñanza terciaria pública con los restantes organismos estatales. En 2005 se actualizó el documento PLEDUR para el siguiente quinquenio

²² Tünnermann C. (2008). Los desafíos de la Universidad en el siglo XXI Colección UNAPEC por un mundo mejor Serie Conferencia N° 2. Recuperado en: [http://repositorio.unapec.edu.do/bitstream/123456789/248/1/Los%20desaf%C3%ADos%20de%20la%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI%20\(1\).pdf](http://repositorio.unapec.edu.do/bitstream/123456789/248/1/Los%20desaf%C3%ADos%20de%20la%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI%20(1).pdf)

²³ Brunner J.J. (1992). Educación Superior en América latina. Cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica. Chile. Recuperado en: <http://www.uaco.unpa.edu.ar/uaco/documentos/invpos/BRUNNER-educacionsuperiorencapl.pdf>

²⁴ Plan Estratégico de la Universidad de la República 2000-2004. Recuperado en: www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/765/siteId/1

contemplando entonces el crecimiento efectivo de la matrícula estudiantil, el inicio de la descentralización territorial, el mejoramiento en la oferta educativa así como un acercamiento a demandas sociales y una mejora de la calidad educativa²⁵.

En el año 2007, la Universidad de la República (CDC 31.03.07) aprueba el documento "Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública". En el mismo se promueve el desarrollo conjunto e integral de la enseñanza, la investigación y la extensión así como una apertura a propuestas educativas diversificadas:

"Establecer que la Carrera Docente debe apuntar a mejorar el desempeño de las funciones fundamentales de la Universidad, estimulando la capacitación de los docentes para el ejercicio de la enseñanza, la investigación y la extensión, promoviendo su activa participación en la gestión colectiva de la institución y evaluándolos en función del conjunto de sus tareas"

En el año 2010 al finalizar su primer período de rectorado, el Dr. Arocena presenta un documento de síntesis²⁶ con las resoluciones adoptadas por el CDC para impulsar una transformación de la institución de la "envergadura de una nueva Reforma Universitaria (RU)". Se desprende como eje central la concepción de la educación como derecho humano fundamental y extendido a todas las etapas de la vida.

El documento plantea que

"(...) Se apunta a transformar a la institución para contribuir: (i) a la generalización de la enseñanza avanzada conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa, y (ii) a multiplicar tanto la generación de conocimientos como su aporte al desarrollo integral del país". (p2, 3).

Algunas de esas resoluciones se vinculan directamente con la enseñanza, otras con la gestión y formación del personal tanto docente como no docente y otras tratan asuntos vinculados a la distribución presupuestal y la infraestructura edilicia.

En relación con la enseñanza, atendiendo a la diversificación curricular, destaca el diseño y puesta en práctica de los Ciclos Iniciales Optativos (CIO), como forma complementaria de ingreso a la Udelar y planificados de manera integral por cada área académica. Los CIO fueron implementados en algunas regiones del país, con el propósito múltiple de favorecer el ingreso de los jóvenes a estudios terciarios universitarios y también para colaborar a definir su orientación a quienes aún no la tienen claramente definida.

Otra peculiaridad que resalta de este período es la "curricularización de la extensión" que requirió algunos cambios en los enfoques didácticos promoviendo entre otras la enseñanza

²⁵ Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005-2009. Recuperado en: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/102#heading_295

²⁶ Arocena R. Propuestas para el Despegue de la Reforma Universitaria. Recuperado en: <http://www.fadu.edu.uy/patio/descargas/R.+Arocena>.

basada en problemas (ABP) concebida como:

Una estrategia educativa que permite desarrollar en el alumno el razonamiento y el juicio crítico. El principio básico consiste en enfrentar al alumno a una situación y darle una tarea o un reto como fuente de aprendizaje. No es simplemente un método para facilitar el aprendizaje, sino representa una interpretación particular del proceso enseñanza-aprendizaje diferente a la implícita en la didáctica tradicional. La principal actividad recae sobre el que aprende convirtiéndose en el soporte fundamental de la formación y fuente privilegiada de conocimiento. El docente cumple con el rol de estimulador, facilitador y orientador permanente, y el estudiante va descubriendo, elaborando, reconstruyendo, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Esta verdadera enseñanza promueve un aprendizaje continuo y significativo²⁷.

También el aprendizaje basado en la experiencia (base de la estructura de APEX), se pone en juego. Este modelo fue desarrollado por David Kolb en la década de los 70 y básicamente expresa la existencia de dos dimensiones en el aprendizaje: la percepción y el procesamiento. El autor decía que “el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido”²⁸.

Asimismo, en este período, se impulsaron acciones interdisciplinarias, se reorientaron las actividades universitarias en el interior del país, se incorporaron docentes altamente calificados que se encontraban en el extranjero y se integró una red regional e internacional de instituciones de enseñanza y de investigación para facilitar el intercambio de conocimientos y mejorar la formación disciplinar de sus docentes.

La diversificación en la oferta educativa y la descentralización territorial, otro de los objetivos de esta segunda RU, se apoya en una concepción profundamente igualitaria y democrática de que la educación terciaria debe ser para todos y en todo el territorio de la República. Con esta concepción es que fueron creadas nuevas carreras de grado (parte de ellas con carácter interdisciplinario), títulos intermedios, carreras técnicas (entre las que se encuentra la de Técnico Operador de Alimentos de la EN que se desarrolla en el Departamento de Tacuarembó) y cursos de posgrado entre otras propuestas. Si bien ya existían algunas carreras compartidas, como forma de diversificación de la formación universitaria, tales como Bioquímica o Ingeniería de los Alimentos entre otras, en este período se aspira a ampliar las propuestas, conformando un espacio interdisciplinario que a la vez articule las tres funciones universitarias en propuestas integrales de desarrollo.

Si bien la oferta aún se considera insuficiente, se ha reforzado con la realización de

²⁷ Martínez Viniegra N, Cravioto Melo A. (2002). El aprendizaje basado en problemas. Rev Fac Med UNAM, Vol.45 No.4, 2.

²⁸ Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias. Recuperado en: <http://administraciondepersonal3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/18/2012/05/UBA-Explicaci%C3%B3n-Tor%C3%ADa-Kolb.pdf>

cursos de educación permanente, presenciales y a distancia, para estudiantes y graduados residentes en todo el territorio. Es necesario destacar que la matrícula estudiantil ha continuado aumentando, la tasa de ingreso en lo que va de esta década aumentó un 23,69% teniendo el egreso de las diversas carreras un crecimiento del 48.16% observándose un aumento progresivo de egreso de mujeres²⁹.

Es intención lograr con esta segunda reforma, una enseñanza de calidad internacional, que pueda ser evaluada a los efectos de su acreditación regional, elevar el nivel de formación docente diversificando sus modalidades tanto para afrontar la demanda creciente en la educación superior como para elevar su calidad.

Finalmente, es de interés señalar que, con respecto a la enseñanza en general, la Udelar se posicionó como referente a nivel de la República por los aportes realizados para la construcción de un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública.

III.4- Orientaciones metodológicas en la Udelar³⁰

La expansión y crecimiento iniciados en la ES en la segunda mitad del siglo XX ha acompañado cambios tanto a nivel estructural como social y sus diversas manifestaciones se expresan en los procesos de masificación, repetición y deserción estudiantil entre otros.

Esta situación ha generado nuevos desafíos y plantea la necesidad de delinear procesos que permitan abordar las diferentes aristas que se presentan como ser: clases masivas, feminización o masculinización de carreras con mayor o menor deserción estudiantil (mujeres o varones), trayectorias educativas diferenciadas por origen social, problemas de calidad de la enseñanza, diferencias en los recursos con que cuentan los servicios universitarios dependientes del Consejo Directivo Central (CDC) para implementar cursos de grado y posgrado, componentes todos que contribuyen a generar diferencias en la calidad de la enseñanza ya sea por áreas o carreras o al interior de una misma trayectoria educativa.

Existen múltiples causas que obstaculizan la concreción de una ES igualitaria y

²⁹ Fundamentación del proyecto presupuestal para el desarrollo de la Universidad de la República 2011-2014. http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/102#heading_5271

³⁰ Comisión Sectorial de Enseñanza. Balance y perspectivas en su contribución a la renovación de la enseñanza en la Universidad de la República. Recuperado en: www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/CSE%20Balance%20y%20perspectivas.pdf

democrática. Algunas de ellas directamente relacionadas con la Udelar, requirieron definir una serie de estrategias y acciones que tendieran a superar estos factores negativos, colocando a los estudiantes en el centro de los esfuerzos institucionales, brindando atención a la diversidad social, económica y cultural de la masa estudiantil y en particular atendiendo al creciente número del alumnado que al mismo tiempo trabajan, así como a desarrollar programas regionales de Educación Terciaria trabajando coordinadamente con otros actores sociales y educativos de cada una de las regiones.

Una de las políticas promovidas desde la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) constituye el eje relacionado con las innovaciones educativas que junto a los programas de formación didáctica dieron lugar a los primeros encuentros entre los saberes pedagógicos y los saberes disciplinares tal como se expresa en el documento citado anteriormente donde se plantea una línea de estudio y difusión de buenas prácticas educativas que tengan en cuenta las diversas modalidades de enseñanza: presencial, semipresencial y a distancia, para lo cual se requiere avanzar en acuerdos conceptuales además de lograr la generalización del uso educativo de las TIC a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Udelar.

Otra dimensión en esta área es el análisis del tema evaluación de los aprendizajes y sus condicionamientos de los procesos de enseñar y de aprender. La ES tiene planteado incluir el tema en la agenda del organismo a los efectos de disponer, en primer lugar, de un inventario de modalidades e instrumentos de evaluación y una exploración de problemas básicos identificados en las prácticas evaluativas, para poder comenzar a definir una línea de estudios específica. Existe preocupación por estos temas y es por ello que se ha comenzado su análisis y la definición de líneas de trabajo. Es necesario generar una educación centrada en los estudiantes, participativa, capaz de generar en ellos procesos creativos, reflexivos y comprensivos que les permita aprender a resolver problemas independientemente de la complejidad que posean. A pesar de eso y no hace tanto en el tiempo, Gutiérrez³¹ (2003) planteaba:

"El paradigma actual de enseñanza y formación se basa en la estandarización de prácticas y contenidos, sin considerar que las personas conocen de maneras diversas y tienen distintas necesidades de aprendizaje. El aprendizaje lo dirige el profesor, se espera que los estudiantes hagan lo que se les indica, se evita la crítica y el cuestionamiento, lo cual favorece la subordinación y el conformismo. Los estudiantes son altamente dependientes y cuando se proponen alternativas de formación distintas a las tradicionales, con frecuencia son los más ardientes defensores del modelo vigente" (p3).

Este modelo de enseñanza propone generar profesionales dúctiles y creativos, capaces

³¹ Gutiérrez O (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Documento 2. El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Recuperado en: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf>

de interactuar con otras profesiones, de resolver problemas en los diferentes contextos de actuación, tomar decisiones en condiciones de incertidumbre y que sean capaces de desarrollar sus capacidades e inteligencia para aplicarlas a situaciones reales. Lograr una formación con estas características podría aproximarse a lo que Gibson³² (1997) denominó “modo 2” de producción de conocimiento que lo define como todo conocimiento producido en lugares altamente contextualizados donde existen multiplicidad de interacciones y donde el estatus epistemológico del conocimiento no sigue solamente criterios tradicionales, es decir, disciplinares. Se hace necesario entonces que los docentes sean capaces de acompañar, guiar y cuestionar a los estudiantes así como de adaptarse a contextos cambiantes y de utilizar su propia experiencia pero sin indicar lo que debe o no hacerse, es decir, docentes de mente abierta, que desarrollen una alta capacidad de razonar y criticar, para promover la participación de los estudiantes y ayudarlos a que sean protagonistas de su proceso educativo, en el que deberán adquirir un grado complejo de pensamiento que les permita resolver problemas y ser creativos durante su desempeño profesional.

La Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria de la Udelar³³ explicita en el capítulo II: Disposiciones sobre enseñanza:

Art. 3.- La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Integrada con los procesos de investigación y extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos. La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información.

Art. 4.- Orientaciones generales:

a. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán tener como centro la plena realización de la capacidad potencial, la creatividad y el desarrollo integral de cada estudiante y del conjunto de los mismos.

Parece claro que las estrategias de enseñanza en la Udelar intentan recuperar un enfoque que estimule el autodesarrollo en el estudiante, para ello se los debe de dotar de todas las herramientas que les permitan comprometerse con el aprendizaje, que logren jerarquizar y organizar los contenidos de manera funcional a los distintos contextos que se van sucediendo a medida que avanzan en la carrera, que puedan desarrollar la capacidad

³² Gibson y col. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Recuperado en:

http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1_Gibbons.pdf

³³ Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria de la Udelar.

<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>

de análisis ante situaciones concretas como lo establece la ordenanza:

Artículo 5.- Orientaciones específicas:

A efectos de promover la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso educativo, la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos.

Lo mencionado no quiere decir que se deba considerar un solo paradigma de la enseñanza universitaria, ni que uno sea excluyente de otros, por lo contrario, no siempre es posible desarrollar estrategias de enseñanza centrada en los estudiantes y puede ser necesario requerir que los docentes tengan un papel protagónico. Esto no debiera ser un estigma ya que las clases expositivas enriquecidas con uso de analogías o preguntas didácticas sigue siendo una muy buen recurso así como la realización de actividades prácticas que requieran de repetición e imitación cuando es necesario desarrollar alguna habilidad específica.

Siguiendo este razonamiento es lícito pensar que, la actualización de los planes de estudio y la revisión de las estrategias de enseñanza son necesarias para evitar la deserción estudiantil, facilitando la continuidad de los estudios, concretándose entonces en una real inclusión educativa. Este último componente resulta muy importante en las políticas de flexibilidad curricular que, tal como expresa Collazo³⁴ (2012) incluye "(...) la posibilidad de diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades de formación." Estas políticas vienen siendo impulsadas por la Udelar desde hace una década.

Díaz Barriga³⁵ (1992) sostiene que la palabra currículo es ambigua y con variadas conceptualizaciones. Entre las siete que expresa, considero relevante destacar la que incluye una dimensión político-académica, que entre sus componentes cita: un compromiso entre las clases sociales mayoritarias de los países y una redefinición de las funciones universitarias, de lo que se considera como conocimiento valioso y de las formas de transmitirlo. El autor plantea que esta visión evolucionó en América Latina en la década de los 70, en que se reorientaron tanto los planes de estudio como las prácticas pedagógicas, si bien quedaron escasos registros de ellos debido, entre otras cosas, a las dictaduras que asolaron el continente en esa época. También expresa la serie de conflictos que se dan en el entorno del currículo: - conflictos de intereses y concepciones entre quienes determinan

³⁴ Collazo, Mercedes (2012). El cambio curricular, una oportunidad para repensar (nos). InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy/el-cambio-curricular-una-oportunidad-para-repensarnos/>

³⁵ Díaz Barriga A. (1992). Currículum y evaluación escolar. Argentina. Aique.

sus contenidos, apareciendo entonces un problema de hegemonía; - entre esos contenidos ¿arbitrariamente seleccionados? y los destinatarios y - con los profesores que los deben “transmitir” a pesar de que puedan no ser afines a ellos.

Se debería pues estar en condiciones de establecer cuál o cuáles deberían ser los ejes de referencia en la elaboración de los currículos. Con respecto a la forma de elaboración Bordoli³⁶ (2007) plantea que los contenidos o “cuerpos disciplinares” son fragmentados en objetos de conocimiento sencillos y simples que al ser ordenados en una secuencia de complejidad creciente son metamorfoseados para poder ser enseñados y esto se explicaría pues se entiende que el estudiante “(...) se supone un sujeto cognoscente, en desarrollo”. El sujeto de aprendizaje es considerado un sujeto evolutivo, que transcurre por diferentes etapas y niveles de desarrollo, esto justificaría entonces la elaboración de un currículo centrado en los estudiantes y estructurado en función de sus capacidades evolutivas. Parecería adecuado también tener en cuenta estrategias didácticas que estimulen la participación y permitan a los estudiantes tránsitos acordes a sus conocimientos y experiencias previas, a los efectos de lograr una adecuada síntesis para la generación de nuevo conocimiento.

Para que este proceso se produzca es necesario que los docentes cuenten con formación pedagógico-didáctica dado que no es suficiente con la intuición, entusiasmo, experiencia laboral y sentido común, condiciéndose como autodidactas en sus funciones docentes. En ese sentido se comparte lo expresado por Collazo³⁷ (2010):

En términos históricos, el discurso pedagógico-didáctico se incorpora tardíamente y con relativa legitimidad a una docencia universitaria que se configura de acuerdo al proyecto académico-profesional esto es, que privilegia el perfil científico-investigativo del profesor. (p9).

También Díaz Barriga³⁸ (1999) refiriéndose a la función “profundamente intelectual” de los docentes expresa:

La formación pedagógica de los docentes de nivel superior debe proporcionar los elementos teórico-técnicos que les permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleven a propiciar en sus estudiantes aprendizajes acordes con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor. (p18)

³⁶ Bordoli E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. En Bordoli y Blezio (comp.) FHCE Udelar.

³⁷ Collazo M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. En Revista Didaskomai. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, n.º 1, Montevideo. Disponible en: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Collazo_Didaskomai.pdf

³⁸ Díaz Barriga A. (1999) Didáctica y Curriculum. Convergencia en los programas de estudio.(1º reimpresión) México. Paidós Educador.

Sin duda el papel de la profesión es determinante para estructurar el currículo. Lucarelli (2008) nos plantea que dependiendo del tipo de relación que dicha profesión posea con el mundo del trabajo, serán las orientaciones dadas al estudio, en especial a la estructuración y organización de todo lo que permita garantizar el dominio de la práctica profesional.

En la misma línea de pensamiento, Collazo (2012) agrega complejidad al tema, al plantear que la articulación o “interjuego” entre formaciones generales y específicas existente en el mundo académico o “interno” y, los requerimientos del mundo del trabajo o “externo,” que engloban la formación profesional particular y general que es incorporada a través de las *competencias*, cada una de ellas con sus particularidades, genera tensiones entre formación teórica y práctica y considera que es un tema “(...) de difícil resolución técnica a nivel curricular”. En otro documento de la misma autora, relacionado con las reestructuras curriculares acaecidas desde la reapertura democrática en el país, expresa

Un segundo movimiento tiene que ver con las políticas centrales de diversificación, articulación y flexibilización curricular que la Udelar ha impulsado en la última década con el fin de respaldar la ampliación y el desarrollo de la oferta de educación terciaria y universitaria nacional. Buscando superar concepciones curriculares configuradas en un contexto de formación de elites, se define la reforma estructural de los currículos. Ello supone el pasaje de un modelo tradicional cerrado, tubular, de ruta única a un modelo curricular abierto, flexible y articulado. El propósito de esta política es no solo garantizar la apertura del acceso, sino también estimular las oportunidades de permanencia y continuidad de los estudios, en una apuesta decidida a la inclusión educativa

III.5- Currículo y Plan de Estudios

Componentes que lo integran y su estructuración

De Alba (1995)³⁹ propone:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p3)

Esta idea, más abarcadora que la definición de Frigerio mencionada en la introducción de este trabajo, no se contrapone con ella. Ambas toman en cuenta los componentes del entorno social e histórico, que son expresados a través de los actores sociales involucrados en el proceso de construcción del currículo. Ellos representan las comunidades docentes, estudiantiles y profesionales, todas ellas con una gran diversidad de intereses y opiniones.

³⁹ De Alba A. (1995). Currículum, crisis, mito y perspectiva. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Editorial, Miño y Dávila.

Esta particularidad hace que en la Udelar se deba establecer una serie de instancias de debate e intercambio que, luego de complejas deliberaciones, culminarán en niveles más o menos profundos de acuerdos que permitirán, en ese momento histórico, generar los proyectos educativos que orientarán las prácticas de enseñanza en ese período.

Es de destacar que en la Udelar el currículo universitario es diferente de los del resto del sistema educativo. En la universidad los docentes y estudiantes ejercen control sobre el proceso de selección y organización de contenidos así como de las formas de transmisión del conocimiento en la relación pedagógica. Existen procesos colectivos que, dependiendo del entorno en que se desarrollan son más o menos profundos y participativos para elaborar y evaluar los planes de estudio y que, al decir de Collazo (2010) sobre los mismos han incidido las experiencias “comparadas” introducidas por los académicos a partir de los acontecimientos internacionales sobre estos temas sobre todo en América Latina.

Tal como manifiesta Lucarelli⁴⁰ (2008) el currículo es un proyecto político-educativo que oferta un alto grado de especialización en su área académica específica u orienta los estudios hacia la formación de determinada profesión y su relación con el mundo del trabajo. Por lo tanto debe preparar para la práctica profesional. La profesión se hace presente en el currículo universitario

“(…) a través del planteamiento de, por lo menos, tres problemas: la identificación de los procesos históricos de constitución de la profesión y de sus características actuales, la indagación sobre experiencias alternativas a las tradicionales en lo relativo a la formación en ese campo, y la profundización en la construcción de los fundamentos epistemológicos que hacen a esa práctica. (p6)

El docente debe organizar entonces, estrategias metodológicas y de evaluación que propicien aprendizajes significativos en los estudiantes, para ello es menester su inserción temprana en las problemáticas del campo profesional a través por ejemplo de las prácticas de campo que deberán estar debidamente articuladas con los momentos teóricos.

Con respecto a los planes de estudio Camilloni⁴¹ (2010) declara:

El plan de estudios refiere al currículo establecido, aquel que se plasma en papel y está compuesto por un conjunto de materias y contenidos organizados en ciclos o tramos. La diferencia entre este currículo establecido y el que se lleva verdaderamente a la práctica, el que es enseñado realmente, especifica la noción de currículo o currículo en acción (p41).

⁴⁰ Lucarelli E. (2008) Asesoría pedagógica y cambios en la Universidad. Revista de Currículum y formación del profesorado. Recuperado en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>

⁴¹ Camilloni A. (2010) Un aporte al diseño curricular desde la perspectiva de los actores del medio socio-productivo. Temas de Ciencia y Tecnología vol. 14 número 41. Recuperado en: http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas41/2NOTAS_41_3.pdf

También profundiza en el significado del currículo oculto, indicando que abarca todas las relaciones que se establecen en el aula, la distribución del tiempo, el clima y modo de relacionamiento del docente, las formas de participación que se establecen, la puntualidad, orden, respeto, relaciones de poder, Normas y valores que son implícitamente enseñados por el docente, no se planifican, se dan en forma natural consciente o inconscientemente.

Finalmente la autora concluye que:

“... la noción de currículo supone en primer lugar, la idea de una pluralidad organizada de enseñanzas según las concepciones de todos los actores participantes en el proceso y llevadas a cabo en el marco de un ciclo dado de estudios, inserto en una institución....

...el cambio curricular demanda una doble visión: desde el interior, en la orientación de las actividades de producción y transmisión de conocimientos, actitudes, valores y códigos de lenguaje y de comportamiento que los identifican como grupo social. Desde el exterior para determinar su correspondencia con las competencias que la sociedad requiere (p42).

...la realización de un nuevo diseño curricular requiere la consideración de todos los componentes – actores y perspectivas – y sus interrelaciones para la concepción de la institución educativa – en forma global – donde se radica el proceso de cambio con la impronta que le aporta cada disciplina que se halla involucrada en el mismo” (p43).

Murillo Pacheco⁴² (2013), asesora pedagógica en la División del Sistema Abierto de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (UNAM) también hace referencia al currículo establecido y continuando en la misma línea de pensamiento expresa:

En los planes de estudio subyacen las mismas concepciones que sustentan las respectivas propuestas curriculares, así como la concepción del profesional que se desea formar y su papel de la sociedad. Se pueden inferir las concepciones de aprendizaje, conocimiento, etc., a partir de los objetivos de aprendizaje, de la organización, secuencia y continuidad de las materias. Los planes de estudio pueden estar organizados por asignaturas, áreas de conocimiento o módulos, cualquiera de las opciones implícitamente tienen una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, etc. Deben tener una fundamentación derivada del currículum formal, de la cual emana la organización de todos los elementos que lo integran (p3).

Por lo tanto, es recomendable que un documento de plan de estudios contenga en su organización algunos componentes curriculares mínimos y esenciales entre los que destaco:

- Una fundamentación teórica donde se describan los elementos filosóficos, éticos disciplinares y metodológicos del campo profesional.
- El perfil de egreso, características del profesional y propósitos de formación presentes en el plan, vinculación con el contexto social, cultural, científico y económico.
- Competencias que deberá desarrollar el estudiante para llegar a ser un

⁴² Murillo Pacheco (2013) Curriculum, Planes y Programas de estudios, UNAM. Recuperado en: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>

profesional idóneo

- Características del plan, esto es si está ordenado por niveles, años, ciclos, que asignaturas integrarán cada nivel, ciclo o año.
- Características de las asignaturas (teóricas, teórica/prácticas, prácticas), carga horaria, frecuencia de clase, trabajo independiente del estudiante, requisitos de cursada, criterios de aprobación (exoneración o examen)
- Créditos totales por nivel, año o ciclo y de cada asignatura (si correspondiere)
- Estrategias de flexibilización (forma de obtener los créditos)
- Niveles de organización, distribución de las asignaturas en el tiempo, (turnos)
- Lineamientos pedagógicos para promover y facilitar el aprendizaje así como la adquisición de las competencias establecidas si así fuera explicitado.



IV - CARRERA DE NUTRICIÓN⁴³

IV.1 Evolución en el tiempo

La profesión del Nutricionista es una carrera joven comparada con las trayectorias históricas de otras disciplinas. A modo de resumen, se inició a fines de la década del 40 como una carrera dependiente de la Facultad de Medicina, que otorgaba el título de Dietista y tenía una duración de dos años. En 1972, se creó la Escuela de Dietistas también dependiente de la Facultad de Medicina, se diseñó un verdadero plan de estudios, se amplió la formación a cuatro años y el título otorgado fue de Nutricionista-Dietista. La Escuela de Dietistas pasó a llamarse de Nutrición y Dietética, enfatizando la formación en salud pública. En el año 1998 se reformuló el plan de estudios, la carrera se extendió a cinco años y el título otorgado es de Licenciado en Nutrición⁴⁴. En 2011 se obtuvo la autonomía de la Facultad de Medicina pasando la actualmente denominada Escuela de Nutrición a depender directamente de la Udelar. En 2014 se aprobó un nuevo plan de estudios con una duración de cuatro años, que responde a los nuevos lineamientos que propone la Udelar (flexibilidad curricular, creditización, asignaturas electivas y optativas, con trayectorias interdisciplinarias, con un aumento de las prácticas en terreno y con estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes). Este plan aún no ha sido implementado en la institución, continuando vigente el Plan 98.

IV.1.1 Primera etapa: Escuela de Dietistas

El 2 de marzo de 1945 fue presentado en la Facultad de Medicina de la Udelar, el proyecto de creación de Cursos para Dietistas, que fue aprobado el 20 de marzo. Ese mismo año, el 5 de agosto, comenzaron las actividades curriculares en el marco de la Cátedra de Nutrición y Gastroenterología.

Se definía al dietista como un técnico de alimentación y nutrición de sanos y enfermos. Entre sus actividades podía colaborar con el equipo médico o desempeñar funciones en el terreno social. La duración de la carrera era de dos años y el plan de estudios se orientaba a la atención del hombre sano y enfermo en los niveles individual y colectivo. Por aquel

⁴³ Bragaña S, Carvajal S, Gonnet A, Saravia L. (2008). Para alimentar la memoria. El licenciado en Nutrición en el Uruguay: desde sus orígenes hasta nuestros días. Ediciones universitarias. Montevideo.

⁴⁴ Plan de Estudios 1998. Licenciado en Nutrición.
<http://nutricion.edu.uy/u01/uploads/2012/07/Plan-de-Estudios-1998.pdf>

entonces el campo laboral se ceñía casi exclusivamente a la atención hospitalaria siendo el Hospital de Clínicas el primer centro asistencial que incorporó dietistas. El cuerpo docente estaba constituido por médicos y dietistas formados en Buenos Aires, Argentina.

IV.1.2 Segunda etapa: Escuela de Nutrición y Dietética (ENYD)

En 1972 la Escuela de Dietistas diseñó el anteproyecto de un nuevo plan de estudios, con un enfoque más abarcativo que el anterior que tenía en cuenta la realidad social y nutricional del país y con una duración de cuatro años. Participaron de su diseño: docentes, estudiantes y egresados y se recibió el asesoramiento de la Oficina Panamericana de la Salud (OPS). El nuevo plan otorgaba el título de Nutricionista-Dietista y se cambió la denominación institucional pasando a llamarse Escuela de Nutrición y Dietética aprobado pro el CDC, Udelar, en abril de 1973 (Anexo1).

El perfil del egresado fue definido como un profesional de nivel universitario, calificado para actuar en los servicios de salud pública con el fin de mejorar la nutrición humana, esencial para el mantenimiento del más alto nivel de salud. Debía poseer conocimientos y habilidades que le permitieran desempeñar un papel clave como parte del equipo de salud, en programas relacionados con la promoción de un buen estado de nutrición, la protección contra enfermedades nutricionales específicas y, en general, la prevención y el tratamiento de los problemas nutricionales del área. Se consideraron funciones básicas del profesional: la administración de servicios de alimentación, la dietoterapia y el adiestramiento de personal profesional y auxiliar, la educación de la comunidad, la investigación de problemas de nutrición y alimentación y la asesoría en ese campo. Crece en esa década el ingreso de nutricionistas al mercado laboral en el Departamento de Nutrición del Ministerio de Salud Pública (MSP), en el entonces Consejo del Niño y en el Instituto Nacional de Alimentación. A medida que la profesión fue tomando empuje y creando su espacio de conocimiento en la sociedad, las instituciones de asistencia médica colectivizada se convirtieron en la gran fuente laboral de las dietistas y, posteriormente, de los nutricionistas.

En agosto de 1984, en los últimos meses de la dictadura cívico militar, cae la intervención universitaria y asumen las autoridades democráticas de la Udelar. En ese mismo año y ante la renuncia de la directora de la ENYD, la dirección es asumida en forma interina por una nutricionista, que era en ese momento la docente con mayor antigüedad. Durante el período 1985-86 se produce en toda la Universidad la restitución de los funcionarios destituidos por la dictadura, por lo que retornaron a la ENYD los docentes afectados, reuniéndose por primera vez el Claustro para elegir al director de la institución, que resultó ser una dietista.



Durante todo el período de la Udelar intervenida coexistieron dos títulos: el de Dietista (Plan de Estudios 1945) y el de Nutricionista - Dietista (Plan de Estudios 1973).

Luego del análisis de los antecedentes administrativos y profesionales, por parte de un grupo de trabajo designado a esos efectos, se definieron una serie de requisitos que permitieron la homologación del título de Dietista al de Nutricionista-Dietista a la gran mayoría de los solicitantes, a partir del 8 de agosto de 1988. Ese año comenzaron las reuniones y discusiones en relación a un nuevo plan de estudio. Además empezaron a llevarse adelante distintos cursos, jornadas y talleres de actualización y profundización de conocimientos en diversas temáticas. La ENYD inició un plan de perfeccionamiento para los nutricionistas que se desarrolló con muchas dificultades y escasos recursos junto a un incremento, año a año, de la matrícula estudiantil.

Finalmente, en 1991 se reorganizó la estructura de la institución creándose departamentos docentes que serían los encargados de desarrollar y profundizar las diversas áreas del conocimiento tanto en las actividades de grado como de posgrado.

IV.1.3 Tercera etapa: Licenciatura en Nutrición

En diciembre de 1998 el CDC aprueba el plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición, (Anexo 2) Desde la década de los 80 se fueron sucediendo modificaciones en la estructura de la Escuela de Nutrición y Dietética hasta su culminación en su departamentalización ocurrida sobre fines de los 80 e inicio de los 90 quedando la institución organizada en seis departamentos académicos: Nutrición Clínica, Nutrición Básica, Nutrición Poblacional, Alimentos, Educación y Administración de Servicios de Producción además de incorporársele entre finales de los años 90 y primeros años de este siglo, el área de Investigación y las Unidades de Extensión, Informática y Apoyo a la Enseñanza.

Los departamentos académicos generaron una profundización en áreas específicas del conocimiento dado que las nuevas demandas laborales y de la sociedad en su conjunto así lo exigían. Debía formarse un profesional capaz de responder a esas demandas y por eso, el nuevo currículo se estructuró como un plan global, integrado, coherente y flexible, con una propuesta educativa orientada a la formación de un profesional capaz de evaluar el estado nutricional de la población a nivel colectivo e individual, administrar programas de alimentación, nutrición y educación, realizar investigaciones en estas áreas e integrarse a equipos multidisciplinarios para incidir significativamente en la situación alimentario-nutricional, mediante acciones concretas dirigidas a la prevención, promoción y asistencia.



El Plan de Estudios 98, aún vigente, presenta cambios novedosos en su propuesta educativa. Su estructura curricular se encuentra organizada de forma integrada en cuatro niveles: básico, intermedio, avanzado y profesional y fueron incorporadas una serie de nuevas modalidades de enseñanza, como ser, talleres interdisciplinarios y seminarios, cuya característica innovadora fue la interdisciplinariedad tanto en los contenidos como en los equipos docentes. El nivel profesional constituye el campo de práctica del último año de la carrera y cuenta con un equipo docente dedicado especialmente a esta actividad.

IV.1.4 Cuarta etapa: autonomía, cambio de nombre y nuevo plan de estudios

El 11 de octubre de 2011 el CDC, Udelar, aprueba la transformación de la ENYD dependiente hasta ese momento de la Facultad de Medicina en Escuela dependiente del CDC (Anexo 3). El 22 de Mayo de 2012 se establece la Ordenanza de la Escuela de Nutrición (EN) de la Udelar disponiendo su publicación en el Diario Oficial⁴⁵.

A los diez años de implementación del Plan de Estudios 98, la institución realizó un proceso de autoevaluación enmarcado en el Plan Estratégico de la Udelar, del cual surgió, entre otros aspectos, la identificación por parte del colectivo docente de la necesidad de rediseñar el plan de estudios, con una mayor flexibilidad. A su vez, los evaluadores externos que actuaron en la segunda fase de la evaluación institucional reafirmaron en sus recomendaciones la necesidad de una revisión del plan de estudios. Se comenzó entonces, a trabajar en la nueva propuesta curricular, se diseñaron y aprobaron por parte del Claustro de la EN los lineamientos generales, sus ejes de acción y campos de desempeño.

La propuesta elaborada incluye aspectos sugeridos por la Udelar para la revisión de los planes de estudios de todas las carreras, a saber: creditización, inclusión de cursos optativos y electivos, curricularización de la extensión, investigación e inserción temprana de los estudiantes en el medio. El 18 de agosto del 2015 el CDC en Resol. N° 11 aprueba el Plan de Estudios 2014 de la Licenciatura de Nutrición (Anexo 4), pero que como se ha mencionado no ha comenzado a implementarse hasta el momento. Igualmente se adjunta un documento con los principales lineamientos del mismo (Anexo 5)

⁴⁵ Ordenanza de la Escuela de Nutrición, Udelar. Disponible en: http://nutricion.edu.uy/?page_id=202

IV.2 - Dimensión Curricular

Desde la creación del curso de Dietistas en 1945 y hasta el Plan de estudios 1973 no existió un plan con una estructura como tal, sino que las actividades curriculares de ese "plan fundacional" (1945) presentaban un diseño tradicional de *mosaico de asignaturas* donde se describían algunos programas de disciplinas teóricas y prácticas que presentaban, entre otros: la repetición de algunos temas y la ausencia de contenidos de materias básicas necesarias para la profesión. Esta nueva carrera se enmarcó en un paradigma social hegemónico donde el estado cumplía el rol de benefactor en la mayoría de los países de América Latina. La Dietista era un profesional que, con su desempeño colaboraba con el médico en la búsqueda de la recuperación de aquellas patologías directa o indirectamente con la alimentación y nutrición. Su campo de desempeño fue exclusivamente la dietoterapia, o sea la elaboración de pautas de alimentación destinadas a individuos enfermos.

En 1970 se inició un proceso de diagnóstico de situación y de reorganización académica y administrativa de la Escuela. Los cambios políticos que acontecieron en casi todos los países de Latinoamérica donde se instauraron dictaduras, marcaron nuevamente una modificación del paradigma a nivel de la educación. Las carreras universitarias se tornaron altamente profesionalizantes basadas en el rendimiento cuantitativo y la eficacia, de manera de responder a las exigencias de mano de obra del momento. A nivel institucional se consideró de vital importancia promover la formación del personal docente y aumentar las cargas horarias de los mismos a los efectos de que existiera un mínimo de profesores "con dedicación exclusiva" al trabajo en la Escuela, tal cual lo expresa la directora Zabala⁴⁶ (1972, p9). Por tanto se inició el diseño de un nuevo plan de estudios que fue aprobado en 1972, comenzando su implementación con la generación de ingreso del año 1973. Todas las propuestas de plan de estudio fueron discutidas y aprobadas por los órganos de cogobierno de la Escuela; es decir que se han visto enriquecidas por las miradas, opiniones y decisiones que los tres órdenes de gobierno, expresaron y expresan a través de una larga trayectoria democrática en nuestra formación de profesionales.

En la década de los 90, el Estado pasó a ser un prestador más de servicios, comenzó a tener relevancia la presencia de privados con un replanteo de las fronteras entre lo público y lo privado y a tener peso el mercado lo que generó un ambiente muy competitivo. En esa época se diseñó y desarrolló el plan 1998, actualmente vigente y simultáneamente comenzaron a incrementarse las tasas de ingreso a la ES en toda la región, situación que

⁴⁶ Zabala M. D. (1972). Estudio de restructuración de la Escuela de Nutrición y Dietética. Biblioteca EN. Uruguay.

no fue ajena a nuestro país ni a la Licenciatura en Nutrición.

Iniciado el siglo XXI se gestan en la Udelar, una serie de hechos que dan cuenta de la repercusión que tienen los cambios sociopolíticos y económicos del país en la interna universitaria: se consolidan y profundizan las funciones de investigación y extensión, la investigación se jerarquiza frente a la enseñanza, se incorporan las TIC, se revalora la formación pedagógica-didáctica de los docentes universitarios, surgen carreras cortas y títulos intermedios, comienza la descentralización de la capital hacia otros departamentos del país, retornan a la docencia profesionales exiliados que se desempeñaban en el extranjero y se consolidan y profundizan las estructuras del cogobierno entre otros.

Desde el punto de vista del paradigma educativo, la enseñanza universitaria se reorienta a facilitar el ingreso y disminuir la deserción, lograr planes de estudio más flexibles, creditizar las carreras, desarrollar e implementar metodologías innovadoras en las prácticas docentes, favorecer la autonomía en el aprendizaje y promover la inserción temprana de los estudiantes en el medio. En este marco es que surge en la EN el Plan 2014 que reestructura la carrera en cuatro años (sin implementar aun) y el Centro de Posgrados comienza con las carreras de Especialización.

En relación a la matrícula estudiantil se aprecia que era relativamente baja y estable durante la intervención de la Udelar (pruebas de admisión que limitaban el ingreso) pero a partir de la reapertura democrática la matrícula comenzó a tener un incremento notorio llegando a su máxima expresión hacia finales de la década de los 90 adoptando la institución como medida reglamentaria la no obligatoriedad presencial en los cursos teóricos.

IV 3. Dimensión enseñanza

IV 3.1 Metodologías de enseñanza

En referencia a las metodologías o estrategias didácticas implementadas con los sucesivos planes, en términos generales se puede apreciar una disminución de las clases expositivas y la incorporación de la modalidad de trabajos en grupos donde los estudiantes tienen mayor participación y protagonismo. Las actividades en terreno o prácticas en contextos reales que comenzaron con el plan 73 continúan siendo jerarquizadas en el Plan 98 estableciendo puentes entre la Universidad y el mundo del trabajo.

Plan de Estudios 1945 - No se dispone de un documento formal y los archivados en la



biblioteca de la EN muestran que entre 1945 y 1970 no se explicita ningún tipo de estrategia didáctica en los programas de las asignaturas. El curso de Dietistas formaba parte de la cátedra de Nutrición y Gastroenterología de la Facultad de Medicina y se estipulaba una sucesión de asignaturas que debían ser conocidas y aprendidas para poder desarrollar la dietoterapia. De acuerdo al modelo de enseñanza predominante en esa época, se deduce que los docentes transmitían sus saberes e información mediante clases expositivas, también llamadas magistrales, incluyendo con seguridad la aclaración de conceptos, dudas, corrección de errores que se presentaran en los estudiantes e indicaciones sobre lecturas específicas. En el año 1972 la Directora de la Institución, la dietista y médica Delia Zabala, expresaba en el documento de su autoría citado anteriormente, la necesidad de ampliar la formación pedagógica-didáctica de los docentes como condición para formar buenos profesionales.

Plan de Estudio 1973 - En su diseño curricular⁴⁷ se expresan los propósitos y metodología de la enseñanza (p14, 15), se describen las etapas a desarrollar como proceso educativo y se profundiza en cada una de ellas. La etapa 1 o de "identificación y definición de objetivos" plantea la necesidad de saber:

El tipo de profesional que deseamos formar, qué conocimientos y comprensiones debe poseer, que actitudes y habilidades ha desarrollado, qué cambios deben ocurrir en sus hábitos de pensar, sentir y hacer.

En las sucesivas etapas, estos objetivos guiarán la planificación de contenidos, así como las actividades programadas y su ordenamiento para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos nuevos, comprender y desarrollar actitudes, habilidades, hábitos e intereses y también orientar la conformación de un sistema de evaluación válido y confiable para estudiantes y docentes. Las asignaturas están ordenadas por año y por área de conocimiento. Se establecen una serie de trabajos prácticos y discusiones grupales para varias de las disciplinas agrupadas a las Ciencias del Hombre, entre ellas: Técnica y Cocina, Desarrollo de Comunidad, Métodos y Técnicas Educativas, Educación Nutricional (Anexo 1).

Se definen lineamientos pedagógicos, se citan referentes como Rogers⁴⁸ quien expresa que el alumno tiene voluntad de aprender, que lo hace por propia iniciativa y que aprende mejor si los docentes son capaces de "inquietarlos" para que enfrenten nuevos desafíos y que la relación o vínculo profesor/alumno debe ser de aceptación y no de amenaza. Para este autor el acto de educar debe ser una ayuda para los alumnos, que sean capaces de actuar y asumir responsabilidades sobre sus acciones y por sobretodo que trabajen para

⁴⁷ Plan de Estudios 1973 (s/a). Facultad de Medicina. Escuela de Nutrición y Dietética. Biblioteca EN.

⁴⁸ Rogers C. R. (1969) Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH, EUA: Merrill.

alcanzar sus propios objetivos más que para lograr la aprobación de los demás.

En esa época algunos docentes decidieron profundizar su formación en el exterior tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico y en el año 1976 se inicia un proceso de formación pedagógico-didáctico del cuerpo docente de la EN por parte de consultores de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) como lo afirma Bragaña y col. (2008):

Estas instancias tuvieron lugar en una época en que la Udelar no tenía institucionalizada la formación pedagógica de su personal. Es debido a este esfuerzo que la Escuela de Nutrición y Dietética de Uruguay fue considerada ejemplo en Latinoamérica (p. 42).

También en este plan se expresan elementos del sistema de evaluación de los aprendizajes, los elementos que la integran y las etapas, función, tipos y condiciones de los instrumentos para cada uno de los dominios a ser evaluados. Expresamente se destaca que:

La evaluación no solo servirá para orientar al estudiante sino como reorientador del proceso educativo (modificación de secuencia de asignaturas, de contenidos temáticos, etc.) y reorientador del docente. Asimismo permitirá ver la efectividad de los cursos en cuanto al cumplimiento de los objetivos de la carrera (p15).

Es citado Gronlund (1973) en relación a su estudio de los procesos y formas de evaluación y, cuando Camilloni⁴⁹ (1998) citándolo, se refiere al mencionado autor, expresa:

(...) señala Gronlund, que es preferible el riesgo de diseñar pruebas más largas para que tengan mayor validez de contenido, siempre que se añadan contenidos diferentes y que no se superpongan con los que ya presenta la prueba. Cuando no se trata de instrumentos para medir velocidad sino de pruebas de competencia o capacidad, el tiempo debe ser suficiente para la realización del trabajo, incluso para estudiantes lentos. (p.14, 15).

En síntesis, la lógica organizativa del Plan 73 se sustentó en un ordenamiento de las asignaturas por áreas del conocimiento y en grado creciente de complejidad para lograr el cumplimiento de los objetivos del plan. Con respecto a los demás componentes se destaca la jerarquía ética que se da a un profesional preparado para estar dispuesto "a servir a la comunidad, ya que es mediante el esfuerzo de toda ella que se ha logrado su capacitación profesional". En este objetivo aparece explicitado un contexto social crítico, donde lo público es también solidario.

Plan de Estudios 1998 - El documento del Plan 98 expresa y profundiza cada uno de los componentes que lo conforman (Anexo 2). En su justificación se destacan algunos aspectos

⁴⁹ Camilloni A, Celman S, Litwin E, Palou M. (1998) Calidad de programas e instrumentos de evaluación. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo Paidós, Buenos Aires, Barcelona, Mexico. Recuperado en: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Calidad-programas-e-instrumentos-eval.-Camilloni-1998.pdf>

metodológicos orientadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje inscriptos en los enfoques más legitimados del pensamiento pedagógico contemporáneo con origen en diversas tradiciones y tendencias del presente siglo. Estos elementos teóricos proponen un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, cumpliendo el docente su rol como un orientador y facilitador para que ellos alcancen por sí mismos la concreción del aprendizaje. En la fundamentación del plan se expresan los criterios en los que se sustenta:

1. Se consideró al curriculum como un modelo formativo plural, que lleva a un desarrollo flexible del aprendizaje, y a una forma de trabajo que se basa no sólo en el aprender sino en el aprender a aprender, y, en la diversificación de técnicas, ritmos y procesos.
2. Otro criterio fundamental en que se basa la propuesta es la continuidad. Por encima de la organización en niveles, se estableció un desarrollo curricular capaz de integrar en un proceso unitario y continuo la formación de los estudiantes.
3. A través de la metodología de trabajo en talleres interdisciplinarios, se busca el esfuerzo común y cooperativo, tanto en la enseñanza como en la investigación, favorecedor de experiencias comunes e integradoras.
4. Finalmente, un cuarto criterio considerado es el de la integración de los componentes sociales, motrices, emotivos e intelectuales del aprendizaje. En este sentido, la tendencia se orienta no sólo al dominio de los aspectos intelectuales sino además en la comprensión de valores y la formación de creencias y actitudes (p5).

En el capítulo de finalidad y objetivos se describen una serie de elementos relacionados con el perfil del Licenciado en Nutrición

- Un profesional generalista con una percepción crítica de la realidad y con conciencia de la situación social, económica, cultural y política.
- Capaz de desarrollar habilidades y destrezas que le permitan identificar situaciones y problemas nutricionales y definir las estrategias de intervención orientadas a modificarlos.
- Capaz de comprender el condicionamiento de la cultura, la realidad socioeconómica y los recursos disponibles al emprender actividades orientadas a mejorar hábitos y prácticas alimentarias de la población.
- Que desarrolle la capacidad gerencial a través de conocimientos, aptitudes y actitudes que lo motiven a desempeñarse en cargos administrativos y de manejo de personal.
- Que actúe con solvencia técnica y compromiso ético capaz de relacionarse humanamente con los destinatarios de su trabajo, compañeros de equipo y otros.
- Que actúe con la convicción que la participación multiprofesional e interdisciplinaria enriquece el estudio y comprensión de los problemas de cualquier naturaleza para que pueda contribuir a la atención integral del individuo, la familia y la comunidad.
- Capaz de generar la aptitud y la actitud para realizar investigaciones en Nutrición, Alimentos, Educación y Administración de Programas y Servicios de Alimentación como alternativa a la solución de problemas y a la formulación de planes y programas.
- Que desarrolle la capacidad de aprender a aprender de manera independiente y continua para garantizar una práctica pertinente en un mundo caracterizado por la velocidad de los cambios científicos y tecnológicos (p 7, 8).

El plan está organizado en tres ejes verticales que ordenan los conocimientos: los alimentos, el hombre y la nutrición (interacción alimento-hombre) y cuatro niveles de aprendizaje que contienen una serie de asignaturas organizadas de acuerdo a un grado de complejidad creciente y a su vinculación. Se diseña una nueva asignatura con contenidos originales: *Alimentos Modificados* en el nivel avanzado, se profundizan algunas temáticas



relevantes de asignaturas como *Producción de Alimentos* del nivel básico y *Tecnología de Alimentos* del nivel intermedio, se incorporan algunos seminarios en el nivel básico, como ejemplos: *Historia de la alimentación y Familia y Cotidianidad* en el nivel intermedio, talleres como el de *Gestión en la producción colectiva de Servicios de Alimentación* en el nivel avanzado así como el taller de *Ética*. En ellos se intenta proporcionar una visión integral y multidisciplinar de los campos de desempeño de los futuros profesionales. Se diversifican las prácticas en el ámbito hospitalario y algunas actividades de extensión comienzan a acreditarse como curriculares cumpliendo con demandas de destinatarios diversos de la capital como del interior del país.

En el apartado VII Metodología, se expresa:

Este Plan de Estudios implica un enfoque global e integrado de la enseñanza centrada en los alumnos, lo que requiere partir de la realidad más próxima del estudiante y de sus experiencias, para desarrollar procedimientos que le permitan interpretarla y transformarla, favoreciendo en él actitudes positivas en su relación con el medio en el que se desenvuelve, estimulando la creatividad y motivación. La metodología se basa principalmente en la actividad constructiva del alumno. Se puede referir a un aprender haciendo, ya que la organización de las actividades favorece la participación y el compartir en grupo lo aprendido individualmente. A través de los cursos y talleres interdisciplinarios se busca transferir conocimientos anteriores y aplicarlos a situaciones nuevas de aprendizaje, favoreciendo la adquisición del nuevo conocimiento, así como la integración horizontal y transversal de conceptos y temas entre las diferentes disciplinas. El papel del docente no se reduce a transmitir conocimientos ya elaborados para ser asimilados pasivamente, sino el de un guía que orienta el proceso, asesora, facilita información y recursos a un alumno activo, responsable y protagonista de su propio aprendizaje. El trabajo en pequeños grupos favorece la tarea en equipo; el razonamiento, la discusión y el análisis permiten desarrollar destrezas, habilidades y nuevos conocimientos. Otro aspecto a considerar es la inserción temprana de los estudiantes en el Medio. Desde el primer año y a lo largo de toda la carrera se le presentarán situaciones o problemas basados en hechos reales, que les permitirá buscar información, confrontarla con la realidad y procurar las soluciones más adecuadas (p.13).

La propuesta estuvo orientada a lograr una mayor flexibilización curricular y una inserción temprana de los estudiantes en el medio. La idea de trabajar en la modalidad de talleres y seminarios es original y está centrada en actividades de carácter práctico que deben realizar los estudiantes conformados en grupos pequeños y con la guía de uno o dos docentes. Se definen en el texto del plan, las dos metodologías de trabajo:

Se entiende por **taller** al modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la conjunción de la teoría con la práctica para abordar un problema, fenómeno o el estudio de un contenido concreto, mediante la participación activa de los alumnos, permitiéndoles desarrollar su creatividad, capacidad, conocimientos y destrezas, utilizando múltiples y variados recursos. La particularidad que los identifica es su carácter interdisciplinario, por lo que se denominan talleres interdisciplinarios (p8).

Un **seminario** implica la profundización o incorporación de una/s temática/s, en un autor, una época o producción específica de los que existe un conocimiento previo de todos los participantes. La perspectiva analítica preside buena parte de los momentos del seminario, dando lugar a búsquedas de fundamentos y a formulaciones críticas. Los

participantes deben efectuar lecturas previas indicadas, para permitir la discusión de temas y abordajes. El cierre de esta actividad convoca a una producción escrita en la que se incluye opinión fundada acerca del tema elegido (p8).

La implementación de estas nuevas estrategias estuvo pautada por un alto grado de inquietud y disconformidad por parte de los docentes y significó un gran esfuerzo lograr conformar equipos permanentes para su desarrollo. El aumento en la matrícula estudiantil, así como el escaso número de docentes asignados por los departamentos académicos fueron elementos que incidieron para acortar los tiempos de los talleres.

Con relación a las formas de evaluación, el Plan 98 propone y explicita que la evaluación debe alcanzar a todas las dimensiones del proceso de aprendizaje: al dominio cognoscitivo, psicomotor y afectivo, considerando pertinente entonces (por primera vez propuesto), la evaluación de habilidades y destrezas además del propio conocimiento adquirido. Sin bien en el documento no se hace referencia directa, se puede establecer que de acuerdo con las dimensiones a ser evaluadas, se comienza a esbozar el concepto de aprendizaje por competencia, tal como lo expresa Perrenoud⁵⁰.

(...) una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que describen la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción). Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo (p. 2).

Perrenoud⁵¹ (2006) plantea que una competencia siempre está unida a una práctica social de cierta complejidad, así como a un conjunto de gestos, posiciones, palabras que se inscriben en la práctica que les da sentido y continuidad.

Una competencia no remite necesariamente a una práctica profesional, y menos aún exige que aquel que se dedica a ella sea un profesional completo. En las formaciones profesionales se quiere preparar para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que, a pesar de la singularidad de cada una, puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad (p. 4).

El establecimiento de una formación profesional consiste primero en identificar bien las situaciones adecuadas, considerando, a la vez, las situaciones relativamente banales, pero que, no obstante, no demandan un tratamiento de rutina, y las situaciones excepcionales que requieren la totalidad de la experiencia, la creatividad y la sangre fría del principiante (p. 5).

En lo concerniente a la inserción temprana del estudiante en el medio, en el plan 98 las prácticas en terreno se inician de forma más anticipada que en el plan 73, pero, al estar

⁵⁰ Perrenoud P. Citado en: Bertoni E. (2007) Acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la Enseñanza Universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza. Udelar. Recuperado en: <http://www.cse.edu.uy/node/140>

⁵¹ Perrenoud P. (2006) Construir competencias desde la escuela. J.C. Saenz Editor. Santiago. Recuperado en: <http://riic.unam.mx/doc/29PERRENOUD-Philippe-cap2-Programas-escolares-y-competencias.pdf>

insertas la mayoría de ellas en los semestres con fecha de inicio y finalización, no permiten tener en cuenta la diversidad estudiantil, ni contemplar sus tiempos de reflexión que pueden ser diferentes. Al decir de Schön⁵² el "corazón del currículo" las recibe pero, no se les da el sitio ni el tiempo necesario y esto también es negativo para los docentes que actúan como guías o tutores, ya que ellos mismos necesitan tiempo para reflexionar sobre el desarrollo de la práctica y a su vez, evaluar tanto su desempeño docente como el vínculo con los estudiantes y la relación con los *otros* que participan en forma directa o indirecta de la práctica.

En este sentido Schön (1992) expresa:

En el practicum reflexivo se introduce el aprender haciendo en el corazón del currículo o sea que la institución tiene que hacerle sitio. Este proceso de aprendizaje demanda intensidad y lleva tiempo. El tutor debe cultivar actividades que conecten el conocimiento en la acción y la reflexión.

Con el tiempo y con mucho esfuerzo se incrementó el número y la carga horaria de los docentes, se fueron integrando nuevas modalidades de enseñanza como el uso de las TIC a partir del 2008. Si bien la institución generó algunas instancias de capacitación docente en el uso del EVA, en términos generales la plataforma es utilizada fundamentalmente como repositorio de contenidos, para difundir informaciones, materiales y como herramienta de comunicación con los estudiantes para aclarar dudas. Esto se identifica con la descripción realizada por Coll, Mauri, Onrubia⁵³ (2008) en referencia a que las TIC en esta etapa son empleadas como "instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos, los contenidos y las tareas de aprendizaje".

Recientemente, con el apoyo de un referente contratado por la institución en el área de informática, los docentes de la EN están profundizando el uso de esta herramienta para generar actividades que sean más creativas para los estudiantes y a su vez estimularlos a trabajar en forma cooperativa. Actualmente se implementan por EVA: evaluación de aprendizajes, autoevaluación y evaluación de pares para optimizar el uso de la herramienta y lograr alcanzar mayor autonomía en ellos, siguiendo la propuesta de Coll y col. que plantean:

...las TIC constituyen herramientas o instrumentos de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje. En este tipo de usos, los alumnos utilizan las TIC para acceder a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, explorarlos, elaborarlos y comprenderlos en formas y grados diversos, o como apoyo a la realización o resolución de tareas o actividades específicas de enseñanza y aprendizaje. (p.10).

Plan de Estudios 2014 - El Plan de Estudios 2014, aprobado pero aún no puesto en

⁵² Schön D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ediciones Paidós. 1ª edición, Barcelona.

⁵³ Coll C, Mauri T, Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

práctica, también posee los componentes básicos que fueran expresados en el capítulo anterior. Estos están en armonía con la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. Este plan profundiza cada componente y expresa claramente los lineamientos didácticos destinados a promover procesos de aprendizaje autónomo en los estudiantes y a lograr un profesional capaz de actuar en contextos diversos y de desarrollar una serie de competencias genéricas que le permitan ser un buen profesional:

(...) un plan de estudios orientado a la selección de la información contextualizada, y a una adecuada comprensión de los estudiantes sobre lo que están haciendo o tratando de aprender. Esto conlleva la necesidad de generar procesos de enseñanza orientados a desarrollar aprendizajes significativos, creativos y autónomos, motivando procesos reflexivos y participativos de creación de saberes, estimulando la duda y el cuestionamiento crítico responsable.

La autonomía en el aprendizaje es uno de los principales productos que debemos alcanzar en este nuevo plan de estudios, y se fundamenta en la convicción de que la formación no proviene de la cantidad de información que un estudiante es capaz de recopilar, sino en la calidad de lo que procesa y del modo mismo de hacerlo.

El Licenciado en Nutrición deberá trabajar la mayoría de las veces con problemas nuevos y probablemente con más de una solución aceptable. Por ello, se apuesta a la construcción de aprendizajes estratégicos autorregulados que se adapten a contextos diversos.

Con estas premisas, uno de los ámbitos de innovación principal es el metodológico, concretándose principalmente en lo que se denomina prácticas articuladoras. Dichas prácticas exigen una inserción temprana de los estudiantes en el medio con permanencia sostenida en el tiempo; parten de situaciones próximas a la realidad social; sitúan a los estudiantes en realidades concretas para interactuar con otros actores sociales implicados. (p. 19)

(...) La metodología propuesta tiene que ser coherente con la naturaleza de los aprendizajes que se quieren lograr y con la forma de evaluarlos. En este sentido, se propone una evaluación formativa y una evaluación sumativa considerando los objetivos particulares a la que apunta cada una.

(...) Permite promover la formación de competencias genéricas: habilidades para buscar, procesar y analizar información; habilidades comunicativas; capacidad de autoaprendizaje; valor del trabajo interdisciplinario; autoevaluación; actitud creativa y compromiso ético. Favorece también el desarrollo de competencias específicas: la identificación de problemas; intervención y asesoramiento, entre otras. (p. 20)

A los efectos de visualizar más claramente la evolución de la enseñanza en la EN de la Udelar, presento en el Cuadro 1, una síntesis comparada de los distintos planes de estudios con variables resultantes de diferencias históricas, conceptuales, metodológicas y los paradigmas educativos subyacentes o predominantes.

PLANES DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LA LICENCIATURA DE NUTRICIÓN				
AÑO	1945	1973	1998	2014
Duración	2 años	4 años	5 años	4 años
Título	Dietista	Nutricionista Dietista	Licenciado en Nutrición	Licenciado en Nutrición
Matrícula estudiantil	15 - 20	20 - 40 prueba de ingreso	40 – 450	Numerosidad instalada
Estrategias de enseñanza	clases teóricas magistrales, visitas, demostraciones, discusiones grupales, supervisión	clases teóricas magistrales, trabajos prácticos, discusiones grupales, elaboración de informes.	cursos, talleres, seminarios, actividades prácticas en laboratorio y terreno	cursos, talleres, seminarios, trabajos prácticos, prácticas en terreno, prácticas integrales, otros a definir, uso de TIC
Modalidad De Cursos	Todos los cursos presenciales de asistencia obligatoria	Todos los cursos presenciales de asistencia obligatoria	Actividades prácticas de asistencia obligatoria	Actividades prácticas de asistencia obligatoria, actividades semipresenciales, uso de TIC
Evaluación	Final	Pruebas parciales y exámenes finales	dominio cognitivo, psicomotor y afectivo, cursos exonerables, pruebas, examen	Creditizada, en proceso de diseño

Cuadro 1. Síntesis comparada de los Planes de estudios en la EN

IV. 3.2 Relación pedagógica

Esta denominación, considerada como la interacción que se produce entre el estudiante, el profesor y los contenidos, en un ambiente educativo que favorece la formación de seres humanos, está acorde con el llamado *sistema didáctico*, establecido por Yves Chevallard⁵⁴ una terna entre el docente, los alumnos y un saber, que en la Fig. 1 se muestra como disciplina pues pareciera que ya el saber ha sido “textualizado” al decir de Santos⁵⁵ (2005).

En la Fig. 1 se representan las relaciones o requisitos didácticos que deben existir para que se produzca el acto de enseñar: proceso de transposición didáctica, que realiza el

⁵⁴ Chevallard Y. (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique grupo Editor. Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>

⁵⁵ Santos L. (2005) Los saberes designados para ser enseñados, naturaleza y caracterización. En Behares L, Colombo S (compiladores) Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://www.dfpd.edu.uy/efd/rocha/m_apoyo/4/saberes_designados.doc.

profesor para enseñar y evaluar, contrato didáctico que se realiza con los estudiantes y los procesos de aprendizaje que se dan.

El autor expresa:

El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad. Su funcionamiento...supone que la *materia* (enseñante, alumnos, saber) que vendrá a ocupar cada uno de los lugares, satisfaga ciertos *requisitos didácticos específicos*. Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea *meramente* posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones que lo harán apto para ser enseñado. (p5).



Fig. 1 - Transposición didáctica. Fuente: Yves Chevallard (1997)

Santos L, analizando las propuestas de Chevallard expresa varias cuestiones relacionadas con el saber y la didáctica:

Es así que el objeto de saber o “saber a enseñar” es “saber puesto en texto” o “saber textualizado”. Se incluye dentro de la categoría objeto de saber, las nociones propiamente dichas que han sido designadas para ser objetos de enseñanza. Pero también se incluyen las nociones-herramienta, objetos de saber auxiliares para la enseñanza. Por último también forman parte del objeto de saber, nociones movilizadas por el contrato didáctico, menos explícitas, pero ciertamente muy poderosas. (p4)

Lo didáctico supone necesariamente un postulado epistemológico que indica que el saber puede ser secuenciado de acuerdo a un orden que le es propio, conforme a su estructura y la de la disciplina donde se produce. Esa secuenciación se constituye en los pilares de lo didáctico. El peso relativo del referido postulado epistemológico puede ir desde un máximo — si se trata de la teoría clásica de la enseñanza donde la presencia del saber es predominante — a un mínimo, si se trata de la teoría moderna de la enseñanza donde predomina el sujeto (objeto positivo), (p 6, 7).

La conversión de los “saberes sabios en saberes a enseñar”, mediante el acto de transposición didáctica, no siempre es realizado de forma consciente por los docentes quienes, la mayoría de las veces recurren a revisar, recortar, reordenar, agregar o quitar contenidos a un tema a los efectos de lograr una asignatura que mediante la utilización de estrategias didácticas innovadoras o atractivas para los estudiantes pueda ser enseñada.

Las modalidades de enseñanza propuestas en los planes 98 y 2014 plantean una mayor articulación entre la teoría y la práctica. En estos contextos donde la relación profesor-estudiante-saber se articula en la práctica, es necesario el acompañamiento de algunos dispositivos didácticos que Litwin⁵⁶ define como "configuración didáctica, al particular entretejido desarrollado por los docentes para abordar la enseñanza de su campo disciplinario con el objeto de favorecer procesos comprensivos" y manifiesta concretamente:

...la complejidad del contexto determina, entonces, que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas, cree y elabore una propuesta de acción en cuyo transcurso pueda observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimientos, según el caso. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la construcción metodológica por parte del docente. Las actuaciones de los docentes se hallan condicionadas por su pensamiento, que no es el simple reflejo de la realidad independiente de él, sino su construcción a lo largo de la historia (p66)

Este criterio parece corresponderse también con las prácticas que se desarrollan en el nivel profesional del Plan 98 de la licenciatura en Nutrición. La enseñanza de las carreras en el área de la Salud tanto en su práctica individual como comunitaria debe ser configurada con un compromiso ético que asegure la búsqueda de estrategias de enseñanza no masificadas. Asimismo, es relevante consolidar un sistema de evaluación de la práctica pre profesional con un fuerte componente formativo y auto evaluativo para que se constituya en un componente esencial de la calidad educativa, (Camiloni, 1998)⁵⁷, lo que implica el fortalecimiento del aprendizaje con el apoyo de docentes tutores que permitan y promuevan en los estudiantes la generación de desempeños rigurosos y autónomos en su práctica.

Litwin citando a Barco S. (1998) se refiere a la didáctica como interface desafiante entre los componentes teóricos y las prácticas educativas:

Si a la didáctica se la presenta... no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al

⁵⁶ Litwin E. (1997) Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós Educador. Buenos Aires. Argentina. Recuperado en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/689-las-configuraciones-didacticas-una-nueva-agenda-para-la-ensenanza-superiorpdf-lyQWd-articulo.pdf>

⁵⁷ Camilloni A. Celman S. Litwin E. y col. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Buenos Aires. Argentina. Recuperado en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/Evaluaci_n_en_el_debate_did_ictico_contempor_ineo.pdf

docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno (p19)

Con respecto a la aplicación de estrategias novedosas, atractivas, que estimulen la curiosidad del estudiante y favorezcan su voluntad de aprender Litwin expresa que

La idea que subyace es que la facilitación del aprendizaje que provoca la motivación permite al estudiante obtener éxito e incrementa, en consecuencia, su motivación... Los reiterados cuestionamientos de los alumnos cuando plantean "¿Para qué estudiamos esto?" encierran a menudo mucho más que una pregunta para recuperar el sentido de la enseñanza en términos de transferencia y aplicación; esto es, en términos de la valorización del contenido dentro de la disciplina y entre ellas. Revelan, sobre todo, una velada crítica a las prácticas de enseñanza que carecen de significación y, por lo tanto, de atractivo para los alumnos (p62).

Estos aportes confirman que los procesos formativos son múltiples y complejos, en ellos se entrelaza la comprensión de nuevos conocimientos, que se relacionan con aquellos entornos donde la realidad es intervenida para entenderla y en lo posible mejorarla. Entornos donde hay otros actores que también intervienen y pueden decidir. Los procesos educativos por lo tanto debieran ser siempre de tipo transversal y en permanente vinculación con otras unidades de aprendizaje o asignaturas. Lograr aprendizajes significativos en los estudiantes depende además del contexto, de la forma en que se enseña. Es necesario y conveniente que exista trabajo colaborativo entre los diversos dominios disciplinares que integran el currículo, a los efectos de visualizar los campos de intervención que tiene la profesión, donde pueden ubicarse problemas y cuáles son los aportes específicos y las competencias genéricas que deben ser desarrolladas para su resolución.

Según Ausubel⁵⁸ (1999) para el logro de aprendizajes significativos es necesario considerar tres rasgos importantes: la interacción cognitiva que debe acontecer entre los nuevos conocimientos y los previos que trae el estudiante. La forma de relacionar esos conocimientos no debiera ser arbitraria sino coherente para que se potencien los aprendizajes y, el estudiante debe ser motivado o estar predispuesto a aprender. Por lo tanto, se requiere: primero indagar sobre lo que sabe previamente, luego organizar o permitir la organización de esos saberes con los nuevos conocimientos y, en forma simultánea despertar en ellos una actitud de participación.

Esa forma de organizar la información de cada asignatura de manera tal que pueda ser re

⁵⁸ Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H. (1999) Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo Ed. Trillas, 2a ed. México.

tomada en otra, como elemento motivador e integrador, podría explicarse gráficamente como una espiral ascendente (Fig. 2) sin fragmentación de conocimientos y donde el centro del proceso de enseñanza es el estudiante.



Fig. 2 - Estructura cognitiva. Fuente: Ausubel y col. (1999)

Tal como ya expresé, la modalidad de trabajo en talleres en el plan vigente generó en sus inicios tensiones entre los docentes, pues por primera vez trabajarían de esa forma. Durante los primeros años de la década del 2000 fue difícil implementarlos, el argumento fundamentalmente empleado fue el escaso número de profesores y la sobrecarga de trabajo que implicaba esta forma de trabajo que significa básicamente, fijar criterios de trabajo entre los docentes de los departamentos académicos que conformarían los equipos de trabajo, reunir a los estudiantes en grupos pequeños, facilitar la comunicación entre ellos, apelar a su activa participación y a la vez guiar y articular los conocimientos teóricos con los prácticos además de colaborar con ellos para que sean capaces de diagnosticar un problema, analizar las posibles soluciones y realizar una propuesta concreta de solución, teniendo en cuenta el entorno.

También trabajar en el formato de seminarios generó inquietud. Seleccionar los conocimientos previos necesarios, el material y formato de lecturas, determinar qué análisis deberá realizarse, que sustento deberá tener, que criterios deben determinarse para el abordaje de los temas y la discusión, son todos componentes que deben ser trabajados primero por los equipos docentes y requiere de tiempo. Una vez establecidas las pautas de trabajo, la modalidad de enseñanza debe ser profundamente dialéctica para permitir la generación de opiniones debidamente fundamentadas en una adecuada una síntesis de los materiales analizados. Las estrategias de enseñanza descritas anteriormente requieren alto grado de autonomía y capacidad de decisión por parte de los estudiantes y se contraponen con una organización tradicional de la clase donde el profesor es el centro.

Estas modalidades de trabajo, según Lucarelli y Filkenstein⁵⁹ (2012) se corresponden con la modalidad de "mediatización de la observación y el seguimiento en el espacio" en que el docente no se encuentra en el lugar físico donde se está realizando la práctica. Las autoras hablan de la relación alumno, practicante y paciente, pero la misma modalidad puede darse en otras prácticas en terreno como ser, centros de producción, distribución y servicio de alimentos, guarderías, merenderos, entre otros. Ella facilita la autonomía de los estudiantes y mejora su vínculo y desempeño grupal ya que los miembros del grupo son responsables de la autogestión en el lugar de práctica que eligen a partir de una oferta y es consensuada con los equipos docentes.

En este marco, el enfrentarse a situaciones problemáticas, realizar propuestas para su solución y elaborar un documento de síntesis presentado al equipo docente y en algunos casos a las personas responsables de los lugares de práctica, permite la articulación teoría-práctica y comenzar, al decir de Lucarelli, el "entrenamiento en la profesión" lo que colabora con la generación de aprendizajes complejos donde se integra el componente cognoscitivo, el procedimental y el psicomotor. Por otra parte, la práctica real desarrollada en forma grupal permite fortalecer el trabajo colaborativo tomando las decisiones en forma conjunta y expresa la autora que "puede favorecer que el estudiante aumente la seguridad en sí mismo, incentive el desarrollo del pensamiento crítico, fortalezca el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo a la vez que disminuya los sentimientos de aislamiento" (p.30).

Porlan⁶⁰ (1993) explica esta realidad diciendo:

Para estos profesores, la actividad del curso se organiza en torno a una secuencia de temas que pretenden ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debería saber sobre la disciplina. El profesor consume una parte importante del tiempo dando (explicando) los temas, mientras que los estudiantes anotan por escrito la información suministrada, para después poder preparar las evaluaciones, controles o exámenes que intentarán medir su aprendizaje. En ciertos casos, esta estructura básica se completa con algunos momentos esporádicos dedicados a dialogar sobre el tema, a realizar problemas de aplicación o a poner en marcha actividades prácticas de comprobación. (p.4)

Siguiendo el razonamiento del autor acordamos que el tratamiento de los contenidos disciplinares ocupa gran parte del tiempo docente en la EN, exigidos "a dar" todos los

⁵⁹ Lucarelli E, Finkelstein C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. *Revista Diálogo Educativo*, Revista Diálogo Educativo, vol. 12, núm. 35. Pontificia Universidade Católica do Paraná. Brasil.

⁶⁰ Porlán R. (2002). Constructivismo y Escuela Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación. Díada Editoral S.L. Serie Fundamentos N° 4 Colección Investigación y Enseñanza 6a. ed., España 2. Cap. 5, Adaptación de los materiales de apoyo para los cursos de Actualización Científica y Didáctica de los profesores de Ciencia. MEC. http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/06/Cuarto/641didIII/mat/unidades/unidad_1/lecturas/PorlanLectura2.pdf

contenidos especificados en los programas de cada asignatura, ordenados por grado de complejidad y en los tiempos asignados en el plan. Si bien las clases expositivas se centran en el docente, algunos intentan dar protagonismo a los estudiantes mediante estrategias participativas (preguntas).

Con el correr de los años la situación institucional ha mejorado notoriamente y en la actualidad el plantel docente goza de estabilidad en el tiempo. Se han realizado algunos cambios en las trayectorias curriculares del Plan 98 amparados en la conveniencia de destinar, en la medida de lo posible, los tramos finales de cada semestre para el desarrollo de los talleres, a fin de que los estudiantes ya posean la información y el conocimiento teórico previo. Es por eso que algunos cursos, talleres y seminarios han sido reordenados lo que demuestra que se cuenta con un currículo relativamente flexible o abierto⁶¹ que permite introducir modificaciones durante su puesta en práctica. También es importante destacar que en los últimos años ha aumentado el interés por parte de los docentes para realizar cursos de formación en enseñanza, culminando algunos de ellos su formación en Maestrías, permitiendo sus producciones científicas contar con antecedentes en esta área.

Tal es el caso de dos tesis de Maestría generadas por docentes de la EN ambas licenciadas en Nutrición y Master en Educación: Cerdeña A.⁶² y Cortada D.⁶³ (2014). Cerdeña informa en su tesis que el método de resolución de ejercicios es empleado por el 78% de los docentes, utilizando la estrategia de trabajo grupal para el estudio colectivo y la resolución de los problemas. Según la autora, si bien esta modalidad se centra en el aprendizaje, su propósito es, ensayar, repetir y adiestrarse en una forma de trabajo que no genera espacios de creatividad en los estudiantes. Confirma que del 78% de profesores que emplean esta modalidad de enseñanza, solo la mitad aplican “*métodos de aprendizaje colaborativo*” y concluye:

Se puede inferir que esto sería un indicio del corrimiento del estilo docente desde una práctica de transmisión del conocimiento, a permitir al estudiante que comience a ejercitar, ensayar y poner en prácticas sus conocimientos previos. (p. 30).

Esto implica de algún modo, generar instancias de formación docente que apunten a mejorar una modalidad de enseñanza que aparece como muy valorada por el docente,

⁶¹ Bordoli E, Collazo M, De Bellis S, Sánchez E (2005). Conceptos básicos sobre currículo universitario. Articulación y flexibilización curricular de la CSE. Doc n° 2. Recuperado en: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Doc_trab_2_curriculo_universitario.pdf

⁶² Cerdeña A (2014). Metodologías de enseñanza- aprendizaje. Pensando la docencia desde las prácticas integrales. Master en Educación. Especialización en formación del profesorado. Universidad de Jaén. 2014. Resumen disponible en: <http://nutricion.edu.uy/u01/uploads/2014/12/Tesis-Maestria-Alejandra-Cerde%C3%B1a.pdf>

⁶³ Cortada D (2014). Diagnóstico de necesidades de formación docente en la Escuela de Nutrición, a partir del estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes. Master en Educación. Especialización en formación del profesorado. Universidad de Jaén. 2014. Resumen disponible en: <http://nutricion.edu.uy/u01/uploads/2014/12/Tesis-Maestria-Daphne-Cortada.pdf>

pero que puede y debe enriquecerse con el uso y con la combinación de otras (p. 31).

Asimismo, expresa un escaso empleo de la autoevaluación estudiantil y de la tutoría resultando que la emplean únicamente un 17% de los docentes encuestados, asociada a la resolución de ejercicios, aprendizaje basado en problemas y trabajo cooperativo. Estos datos son importantes ya que en los documentos se proponen las denominadas prácticas articuladoras, como estrategia de enseñanza integral, acordando que la figura del tutor es central y el colectivo docente necesita formación para desarrollar este rol.

Por otro lado, Cortada centra su investigación en las prácticas de evaluación que se realizan en la EN para poder determinar el estado de situación y analizar en qué medida se adecuan a lo planteado en el plan de estudio. En el marco teórico la docente distingue tres tipos de evaluación:

Autoevaluación: que requiere el cumplimiento de ciertas condiciones previas que deben ser reflexionadas y permiten madurez, autonomía y desarrollo de capacidad crítica. Esto deberá ser acompañado de criterios de evaluación previamente redactados para no caer en arbitrariedades y, construcción de herramientas que pauten la propia subjetividad.

Coevaluación: donde en general quienes realizan la evaluación son pares con similar nivel de enseñanza, que deberán aprender a trabajar con pautas de evaluación que a su vez le serán aplicadas, que deberán elaborar juicios de valor para interpretar si sus compañeros alcanzaron los objetivos de aprendizaje. Es relevante el clima en que se den estas actividades, colaboración y respeto deberán primar.

Heteroevaluación: de la cual son responsables los docentes, tutores o agentes externos a la institución y que se realiza en situación de asimetría ya que quienes la realizan tienen elementos de poder formal de los que carecen los estudiantes. Generalmente quien evalúa forma parte del equipo docente pero pueden ocurrir divergencias entre lo que fue priorizado y evaluado si quien evalúa es un agente externo o un miembro de otro equipo docente (p10 y 11)

De los resultados obtenidos en la investigación Cortada destaca que en los primeros años de la carrera es mayor el número de estudiantes. En los niveles Básico e Intermedio la relación estudiantes/docente es de 55 a 260 por docente, en el nivel Avanzado desciende entre 15 a 50 por docente. De los diez cursos analizados por la autora, solamente tres tienen régimen de exoneración, en los demás se debe “ganar el curso” para luego acceder al examen final.

Al analizar los ítems de cada una de las pruebas, la autora los clasifica según revelen aspectos de enseñanza o de aprendizaje; en todas las pruebas existen preguntas o casos a resolver vinculados a la práctica, a memorizar, a resolver cálculos, otras apelan a la reflexión o expresan situaciones contextualizadas. La autora concluye que si bien los docentes destinan tiempo importante a desarrollar actividades de carácter formativo afirmando conceptos y promoviendo la generación de aprendizajes, esto no se refleja al momento de

evaluar los aprendizajes adquiridos y certificados formalmente. Según criterio de Cortada hay cierta debilidad relacionada con la validez de los contenidos de las pruebas pues existen algunas incongruencias entre éstas y los objetivos del curso. En referencia a las otras modalidades de evaluación (autoevaluación y coevaluación) Cortada concluye que ambas no se aplican actualmente en la EN.

IV 3.3 Formación pedagógico - didáctica

Bertoni⁶⁴ (2007) plantea que

La función de educar o enseñar a otros un contenido cultural particularmente valioso para una comunidad en general o desarrollo profesional en particular, supone el dominio de un "saber" y/o "un saber hacer" pero particularmente implica poseer el arte u "oficio" de transmitir a otros aquello que se sabe o se sabe hacer (p. 4).

La autora establece, citando a Morin, las diferencias entre educación, enseñanza y formación; la educación como acción que asegura tanto la formación como el desarrollo de la persona, la enseñanza como forma de trasmisión de conocimientos de manera tal que los alumnos lo comprendan y asimilen en el plano cognitivo y, la formación, como elemento más restrictivo ya que permite moldear. Expresa que Morín considera a la educación como el concepto más abarcativo y plantea la "enseñanza educativa", la educación como proceso durante la vida de las personas, el despertar de todas sus potencialidades y pensamiento crítico, respaldado en el contexto, el modelo educativo y las formas de enseñanza aplicadas por maestros y profesores. Al hablar del educador Bertoni lo define como

(...) la persona que directa y conscientemente interviene en la educación de los demás. Es aquí donde se pone de manifiesto, con mayor claridad, la cuestión ética. Quien cumple el rol de educador debe reunir determinadas cualidades personales relativas al saber, la afectividad, la creatividad y, fundamentalmente, al tipo social de vida que lleva. La inclinación a determinados valores es un aspecto imprescindible para relacionarse socialmente e incidir positivamente en la forma de vida de los demás. (p. 6).

y plantea que el docente es

(...) una persona que ha recibido una formación especial, un desarrollo profesional que lo habilita a "enseñar." Alguien que posee competencias específicas que hacen al oficio de enseñar, un experto en la transmisión cultural (p. 6).

Continuando con su proceso de reflexión, la autora considera necesario que los egresados que se desempeñan en las instituciones de enseñanza sean capaces de minimizar la brecha que existe entre el docente que sabe de la profesión y el educador que sabe la forma de hacerlo y que es capaz de poner en juego componentes afectivos,

⁶⁴ Bertoni E. (2007) Acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la Enseñanza Universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza. Udelar. Recuperado en: <http://www.cse.edu.uy/node/140>

creativos y sociales para incidir en la transformación de los educandos. Para ello es necesario profesionalizar la carrera docente de manera que puedan desarrollar todas aquellas aptitudes y actitudes que les permitan mejorar su desempeño.

Históricamente, el docente universitario realiza prácticas profesionales, en sentido amplio, vinculadas a su saber disciplinar en el campo de la investigación y la enseñanza. El saber disciplinar lo construye a partir de su formación de grado y posgrado mientras que el saber didáctico, aquél que se refiere a cómo enseñar el saber disciplinar, cómo resolver situaciones en clase, qué herramientas emplear para evaluar, lo va construyendo con la experiencia a medida que se va desempeñando como docente. Las relaciones que se establecen entre ambos saberes son diferentes, y expresan distinta valoración y reconocimiento. Según Monetti E. (2003)⁶⁵ el saber didáctico es valorado por el profesor en tanto le es útil y necesario para enseñar.

La licenciatura en Nutrición de la EN se caracteriza por poseer un plantel docente con primacía del sexo femenino (más del 80%), entre 25 y 50 años de edad, la mayoría posee título de Licenciado en Nutrición, y ostenta cargos titulares. Algunos docentes provienen de otras áreas como ser: Química, Ingeniería alimentaria, Agronomía, Medicina, Estadística y Psicología. La carga horaria promedio de los docentes es de 30 hs semanales.

En la Biblioteca de la EN se encuentra solamente un documento relativo a la formación docente, valioso en sí mismo por el tema que trata y porque analiza un período de cuatro años. Fue publicado en el año 2006 y trata sobre una *Investigación evaluativa de las acciones de formación docente (2001-2004)* implementadas en el marco del Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud⁶⁶, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. En esa investigación se consigna que en el período 2001-2003 fueron realizados talleres de formación didáctica, tanto de inicio como de profundización, quedando registrado el alto porcentaje de docentes que participaron: un 26,9% de la Facultad de Medicina y un 21,1% de la Escuela de Nutrición y Dietética, representando la franja etaria entre los 26 y los 40 años un 63,1% del total (p.14).

Del análisis de las expectativas enunciadas por los docentes al inscribirse a los talleres fueron identificados como principales intereses, en orden de aparición la necesidad de:

⁶⁵ Monetti E. Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. Revista Entramados - Educación y Sociedad. Año 1 Número 1- 2014, pp119-127.

⁶⁶ Artigas S, Bragaña S, Cabezas A. y col. (2006). Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Rubro: Proyectos institucionales de formación didáctica de los docentes universitarios. Proyecto: Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud 2001-2004. Biblioteca EN.

- Incorporar herramientas para fortalecer la tarea docente en técnica de enseñanza, métodos de trabajo, formas de evaluación y manejo de grupos numerosos.
- Contar con espacios de reflexión sobre la tarea docente, los modos de trabajo y definición del rol docente.
- Lograr formación en el campo pedagógico que apunte a mejorar la relación docente-estudiante y dinamicen el proceso educativo.
- Tener un espacio académico diferenciado. (p15).

Del análisis de respuestas obtenidas una vez que los docentes cursaron las actividades previstas en los talleres, destaco algunas en cada una de las categorías establecidas por las autoras:

Aportes para entender o resolver los problemas del aula:

Asistir a los cursos les permitió repensar la práctica docente, les favoreció para tener un vínculo mas próximo con los estudiantes, les permitió mejorar las técnicas de enseñanza y la planificación de las clases así como su evaluación, pudieron revisar algunas acciones docentes sobre las que tenían dudas, pudieron encarar mas organizadamente las clases.

Dificultades para atender problemas en el aula: los cursos les permitieron utilizar formas de trabajo novedosas para estimular a los estudiantes.

Receptividad del estudiante ante los nuevos enfoques:

Favoreció la interacción estudiantes/docentes así como la reflexión.
Mayor apertura a la participación por parte de los estudiantes.

Como se aprecia en las respuestas, desde hace tiempo existía preocupación por la dimensión pedagógica de las prácticas docentes y la formación en el área. Las autoras revelan que existió "(...) dificultad para entender los textos recomendados en la bibliografía, imprecisiones y confusiones en el manejo de vocabulario y términos técnicos así como imposibilidad relativa para incorporar una lógica epistemológica nueva" (p. 32) entre quienes realizaron esos cursos. Como balance preliminar declaran que en los docentes entrevistados había "(...) avidez por leer, pero a la vez dificultad para penetrar la lógica, la estructura y el universo vocabular de un campo nuevo, incoherencia conceptual, yuxtaposición de opiniones que proceden de visiones disímiles, sin advertir y señalar esas discordancias" (p. 37).

V - DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los diferentes aspectos que definen a la Udelar como institución educativa, la universalización de la educación superior y su masificación afectan de un modo u otro la enseñanza. Comparto la concepción ético-política de que la ES es un bien público y social y es responsabilidad del estado, en la medida que debe estar al servicio de toda la sociedad ya que es un derecho humano universal. El ingreso, la permanencia y la alta numerosidad estudiantil son temáticas presentes en la agenda universitaria exigida por la falta de recursos materiales y humanos para poder atender esa realidad. También los cambios que se vienen dando en el mundo del trabajo y en las políticas de salud implementadas desde el Estado, afectan indirectamente la enseñanza, siendo estos cambios especialmente relevantes para los egresados de la Carrera de Licenciado en Nutrición ya que sin duda han tenido influencia en la definición de un perfil profesional adecuado para dar respuestas a las demandas actuales.

Al mismo tiempo, parecería que hay una revalorización de la enseñanza en términos de reconocimiento de la necesidad de crear espacios de formación pedagógica- didáctica para el docente universitario y de que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han modificado la forma de acceso al conocimiento y del relacionamiento.

Del estudio de los documentos institucionales y académicos, surge que los fundamentos teóricos expresados en los planes 73, 98 y 2014 responden a sus contextos socio-históricos. Los documentos de los planes de estudio explicitan debidamente una serie de componentes entre los que se encuentran: fundamentos, objetivos, perfil del graduado, estructura general, metodología, criterios pedagógicos, asignaturas, duración de las mismas, evaluación. En la medida que progresivamente se han ido ampliando los campos de práctica profesional de los Licenciados en Nutrición, los planes de estudio resultan menos lineales, integran nuevos contenidos constituyendo relaciones imbricadas entre ellos, se generan nuevas prácticas en terrenos variados, incorporándose estrategias educativas de carácter multidisciplinar que otorgarán herramientas para trabajar con otras profesiones a los futuros licenciados.

Los años curriculares fueron aumentando, los títulos de egreso variando hasta llegar al Plan vigente (1998) con cinco años de carrera y con el título de Licenciado en Nutrición, si bien la propuesta del Plan 2014, aprobado pero aun no implementado, es disminuir a cuatro años el cursado de la carrera.



Del análisis emerge claramente que los modelos pedagógicos expresados en los planes de estudio (1973, 1998, 2014) plantean con matices, una visión constructivista de los procesos de enseñanza, valorando las interacciones con el medio circundante, la experiencia y la resolución de problemas, enfatizando la necesidad de que los docentes actúen como orientadores y que la inserción en prácticas territoriales se realice de forma temprana. Sintetizando, vimos que el Plan 73 desarrolla una concepción educativa "no directiva" tal como lo expresara Rogers (1969) al proponer una educación centrada en el estudiante y no en el programa o en el profesor; tanto las actividades prácticas como las discusiones grupales presentadas en el plan enriquecen esta conclusión.

En lo que respecta al Plan 98, se puede afirmar que su planteo es constructivista pues expresa que la enseñanza debe estar centrada en los alumnos, que estos deben "aprender a aprender" que la organización de las actividades debe propender a la participación y al aprendizaje en conjunto. Claramente explicita que los docentes no deben limitarse a transmitir conocimiento sino que debieran orientar, asesorar, facilitar información y trabajar en pos de lograr un alumno activo y responsable.

En relación con las actividades prácticas se advierte que, las vinculadas al campo clínico y de la salud se han enriquecido con diversidad de actividades en territorio en que son incorporados elementos del primer nivel de atención como es la promoción y la prevención mediante la educación alimentario – nutricional a diversidad de grupos etarios. Vinculadas a ellas se acrecientan las actividades de extensión. También y debido a la ampliación de las áreas de desempeño del profesional, se han generado nuevas prácticas en terreno entre las que se destacan las relacionadas con la producción primaria e industrial de los alimentos, el mercadeo y la gestión en los servicios de producción de alimentos entre otras.

A pesar de estas constataciones es importante exponer que se detectan ciertas rigideces reglamentarias tanto en el cumplimiento de los contenidos de las asignaturas, como en la exigencia de presencialidad que debe cumplir cada estudiante y se mantiene algún grado de dificultad para planificar las actividades prácticas interdepartamentales, o sea los talleres y seminarios pues se requiere de tiempos más extensos para intercambiar y reflexionar sobre las mejores formas de llegar a acuerdos sobre su desarrollo.

Estos elementos emanados del currículo enseñado, es decir de la puesta en práctica del currículo formal, continúan generando cierto grado de tensión, malestar y hasta frustración



en algunos docentes, es necesario continuar con la búsqueda de acuerdos para avanzar en las modificaciones y ajustes necesarios, cada vez que surjan elementos de la contrastación del plan prescripto con el contexto de implementación.

No hay duda de que los cambios son lentos y requieren la voluntad expresa de los actores involucrados al decir de Gutiérrez⁶⁷ (2003), quien además manifiesta que si bien es cierto que existe un acuerdo casi general en el sentido de que el centro del proceso educativo es el aprendizaje, no se percibe aún un cambio claro que exprese las nuevas intenciones educativas y las innovaciones necesarias para lograrlo, a pesar de que las instituciones educativas están realizando algunos esfuerzos para modificar sus prácticas.

Tal como fuera expresado en el capítulo III, un currículo es más que lo que está escrito; no es solamente una secuencia organizada de asignaturas, cada una con un programa, con una carga horaria, con una ubicación semestral, con la modalidad de evaluación etc., es mucho más complejo y además cuando se implementa genera en los estudiantes experiencias que trascienden la propia asignatura y que, dependiendo del contexto, de las formas en que se enseña y se evalúa, tendrán más o menos importancia por el tipo de aprendizajes que generarán. La concepción del currículo como proceso de construcción se edifica entre el currículo prescripto y el currículo en acción. Sobre esta cuestión Dewey J.⁶⁸ (1967) expresa que es relevante "incluir la experiencia vivida en la puesta en práctica de lo que fue diseñado a priori".

En igual línea de pensamiento Camilloni⁶⁹ (2001) manifiesta que el "currículo establecido", casi nunca es igual al currículo realmente enseñado y en general hay diferencias entre lo que está escrito y lo que es enseñado. La autora pregunta "¿por qué no todo lo que está escrito es enseñado? o ¿por qué se enseñan muchas cosas que no son las que están escritas? o también ¿por qué en el momento de enseñarlas se produce una interpretación acerca de lo que está escrito que determina la naturaleza de lo que efectivamente se enseña?". A pesar de ser conscientes de los desacuerdos existentes entre el currículo prescripto y el real nuestra institución no los ha analizado debidamente, para poder definir un programa de formación que mejore las relaciones entre docentes y alumnos y las

⁶⁷ Gutiérrez O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales. Recuperado en: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>

⁶⁸ Dewey J. (1967). Experiencia y Educación. Ed. Losada. Argentina.

⁶⁹ Camilloni A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular (p23-52) en Aportes para un cambio curricular en Argentina Organización Panamericana de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/politicas_sist_servicios/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular.pdf

cuestiones vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje, al decir de la autora.

Estos elementos de contrastación de los planes, con los aportes teóricos de los expertos, robustecen la afirmación ya realizada sobre que, las orientaciones expresadas en los sucesivos planes de estudio intentan promover procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes. Sobre las prácticas de enseñanza, reitero lo expresado en el apartado VII Metodología del actual plan de estudios vigente (1998) en cuanto a que la flexibilidad y propuesta de distintas estrategias de enseñanza, entre ellas, la inserción temprana de los estudiantes en el medio, el trabajo en grupos, el aprender resolviendo problemas, el docente actuando sobre todo como orientador, claramente emanan de un enfoque constructivista donde se jerarquiza al estudiante y el aprendizaje.

Sin embargo no ocurre en la práctica todo lo que allí se expresa ya que la mayoría de los cursos de la licenciatura tienen a los profesores como centro, desarrollando sus actividades basados en su experiencia y saberes previos así como en la imitación de conductas de otros docentes que en su momento impactaron sobre ellos. Claramente lo expresa Cerdeña en los resultados de su tesis. “(...) las concepciones que tienen la mayoría de los profesores sobre docencia universitaria muestran un claro perfil del profesor en transición. El accionar de los docentes no responde a un único modelo pedagógico”.

La amplia mayoría de los docentes utilizan el modo clásico expositivo en las clases teóricas y las prácticas en general se limitan a imitar a pesar de lo expresado en el plan de estudios. Porlan (2002) nos responde que la razón de este comportamiento se debe a que “(...) es la única forma como sabemos hacerlo. Es lo que hicieron con nosotros cuando éramos alumnos (salvo excepciones que probablemente recordemos) (...) lo que se viene haciendo desde siempre en la enseñanza reglada...”

Con respecto al sistema de evaluación de los aprendizajes se observa que es muy variado el tipo de pruebas y preguntas en las diferentes asignaturas; algunas vinculadas a situaciones contextualizadas, otras apelan a la reflexión pero, al momento de calificar el mayor peso específico lo tiene la evaluación sumativa por sobre la evaluación formativa. De esta forma lo expresa Cortada “(...) los docentes proponen diversas metodologías de enseñanza (...) incorporan actividades formativas pero al momento de evaluar es la evaluación sumativa la que se lleva el mayor porcentaje”. Nuevamente, las disposiciones reglamentarias podrían estar actuando como un obstáculo para la generación de estrategias novedosas de evaluación mas en consonancia con otra forma de relacionamiento entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.



Finalmente, algunas reflexiones:

El modelo educativo de la Licenciatura de Nutrición propuesto en el Plan de estudios 98 y también en el Plan 2014 aún no implementado, es coherente con una concepción de educación que hace énfasis en la autonomía del estudiante en su aprendizaje como un producto a alcanzar, en la necesidad de estimular la duda y el cuestionamiento, en la medida que pueden generar propuestas nuevas y críticas a las existentes. Los seres humanos tenemos capacidad para generar una contraestrategia que desarme, las que sobre nosotros se aplican. El intercambio y diálogo entre docentes y estudiantes brinda la posibilidad de acordarlas, para favorecer la síntesis teoría -práctica y para generar estrategias de evaluación "(...) racionalizadas, pensadas, instrumentadas y cargadas de ideología" al decir de Ardoíno (2005).

Sobre las relaciones que deben darse entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es el profesor quien debe mediar en el aprendizaje, debe dejar su papel de "explicador," de "informante" para transformarse en un individuo capaz de seleccionar los elementos básicos de cada asignatura y aplicar estrategias que permitan a los estudiantes resolver problemas, desarrollar capacidades y valores así como reflexionar sobre sus propias prácticas, (Gutiérrez, 2003).

El lenguaje es también generador de estrategias de enseñanza, su uso correcto nos permite una comunicación fluida con los estudiantes, a ellos entre sí y a la vez incorpora al "conocimiento" como objeto de estudio. El lenguaje es el elemento mediador entre profesor, estudiante y conocimiento. Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje pero para que eso acontezca somos nosotros, los docentes los responsables de establecer las estrategias que nos permitan retomar ideas previas de los estudiantes, que los orientemos para que puedan resolver problemas, que estimulemos su capacidad de reflexión e indagación, en suma es nuestra responsabilidad organizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De Longhi⁷⁰ (2000).

A su vez para que esto ocurra es imprescindible que exista coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el del modelo didáctico que se practica. Necesitamos contar con saberes específicos que nos permitan generar conocimientos sobre nuestras propias prácticas didácticas y sus sustentos pedagógicos y epistemológicos, a los efectos de ser capaces de desarrollar en forma honesta y comprometida, procesos de enseñanza que

⁷⁰ De Longhi A. (2000) El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias. Facultad de Matemática Astronomía y Física. Ciudad Universitaria. Córdoba. Argentina. Recuperado en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21658/21492>

permitan aprendizajes significativos en los estudiantes, además de asumir humildemente que de ellos también aprenderemos. Ken Bain⁷¹ (2004), hablando sobre lo que hacen los mejores profesores dice que son los que dan un enfoque interdisciplinario a los problemas, los que tratan los asuntos de las disciplinas, enmarcándolos en temas generales y expresos: “debemos exprimirnos los sesos para descubrir que significa aprendizaje en nuestras disciplinas y cómo cultivarlo y reconocerlo de la mejor manera”.

Como colectivo docente e institucional deberíamos tener claro que, es posible desarrollar procesos educativos centrados en los estudiantes si nos comprometemos a reflexionar en forma colectiva y personal sobre nuestras propias prácticas de enseñanza. También reconocer que el uso de las TIC, colaborarán sin duda en mejorar algunas cuestiones de la enseñanza pero lo fundamental, es tomar conciencia de que así como debemos actualizarnos en nuestros conocimientos disciplinares, es necesario que iniciemos una formación sistemática en *cómo enseñar*. Solo este convencimiento, nos dará las herramientas para ser mejores formadores de profesionales y eventualmente de futuros docentes.

María Jesús Acuña Reyes
mjareyes@gmail.com

⁷¹ Bain K (2004) Lo que hacen los mejores profesores de la Universidad. Universitat de València. Valencia: imprenta Palacios. Recuperado en:
<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>



VI - BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires. Novedades educativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (Los documentos, 13).

Collazo M. (2006) Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza. Udelar. Recuperado de: [http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20te%C3%B3ricos.%20metodol%C3%B3gicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20\(publicaci%C3%B3n\)ATT00009.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20te%C3%B3ricos.%20metodol%C3%B3gicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20(publicaci%C3%B3n)ATT00009.pdf)

Comisión Sectorial de Enseñanza (2010). Balance y perspectivas en su contribución a la renovación de la enseñanza en la Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/CSE%20Balance%20y%20perspectivas.pdf>

Consulta Mixta OMS/FAO. Expertos en Régimen Alimentario, Nutrición y Prevención de Enfermedades Crónicas (2003). Dieta, Nutrición y Prevención de Enfermedades Crónicas. De OMS, Serie de Informes Técnicos 916. Recuperado en: <http://www.fao.org/3/a-ac911s.pdf>

Contera C. (2008) Proyecto: “Cartografía de buenas prácticas educativas que incorporan Tecnologías de la Información y la Comunicación.” Marco general. Informe de avance de la primera etapa: Relevamiento de acciones educativas innovadoras que incorporan TIC en la U.R. Recuperado de: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/TICUR_Info_de_avance_cartografi.pdf

Contera C, Perera P, Sánchez E. (2008). Relevamiento de tutorías universitarias en la formación de grado. Unidad Académica. Pro Rectorado de Enseñanza, CSE, Udelar. Recuperado en: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Relevamiento%20tutor%C3%ADas%20definitivo_Contera_Perera.pdf

Córdova Islas A.M (2010). Evaluación de la Educación Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y humanidades, Plantel Naucalpan. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas XXI. Buenos Aires. Recuperado en:



http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R0009_Cordova.pdf

De Longhi A. (2011) La comunicación en el aula. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 6. N°2. Recuperado en:

<http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo-sep2011-6.pdf>

Delors J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana ediciones UNESCO. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Didriksson A. (1987). La reforma universitaria en América Latina. Recuperado en: <file:///C:/Users/MyJ/Downloads/46860-126252-1-PB.pdf>

Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Departamento de Apoyo Técnico Académico. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Recuperado en: <http://eva.universidad.edu.uy/>

Fernández B, García Lázaro I. (s/f). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una experiencia con alumnos de la asignatura de Educación y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Mesa 2: "Metodologías Didácticas Innovadoras". Recuperado en: https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/Mesa2_comunicacion1.pdf

Gentili P. [et.al.] (2009). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100611010211/Gentili.pdf>

López Segre, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. (Campinas), 13(2), 267-291. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/03.pdf>

Lorenzo, María Gabriela (2012). los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Mayo-Agosto, 295-312. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56724395016>

Lucarelli E. (2008). Asesoría Pedagógica y cambio en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*. Recuperado en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>

Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia [Reseña del libro: *Pedagogía y relación educativa*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1).



Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-moran.html>

Murillo Pacheco, Hortensia (2010). Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos Enfermería Universitaria [en línea] 2010, 7 (Octubre-Diciembre): [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2016] Disponible en:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741836007>>

Nari M, Ibáñez A. (2010). Formación Ética en la Universidad Escuela de Nutrición y Dietética, Fundayacucho, Dpto. Comunicaciones de la Universidad de la Republica. Montevideo. www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/CSE_Nari_Ibanez.pdf

UDELAR (2012) Hacia la reforma universitaria. N° 15. Carrera y Evaluación Docente. http://www.universidad.edu.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=780

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2008) Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Editores Ana Lucia Gazzola y Axel Didriksson.-Caracas: IESALCUNESCO. Recuperado en: <file:///C:/Users/MyJ/Downloads/TENDENCIAS.pdf>

VII - ANEXOS

Anexo 1

PLAN DE ESTUDIOS 1973

Versión resumida recuperada en: http://nutricion.edu.uy/?page_id=104

Objetivos

Objetivo General

Formar profesionales en Nutrición y Dietética con una salud integral y científicamente preparados para adaptarse a situaciones nuevas y capacitados para integrarse a programas de promoción, protección y rehabilitación del hombre sano y enfermo contribuyendo así al bienestar físico, mental y social del individuo y la comunidad.

Objetivos Específicos

- Impartir conocimientos básicos sobre la ciencia de la nutrición y hacer conocer los alimentos y su manejo adecuado para el establecimiento de una correcta alimentación.
- Motivar al alumno en la investigación de los problemas nutricionales y alimentarios del país, enseñar sus técnicas y los medios más adecuados para contribuir a su solución.
- Dar a conocer las enfermedades nutricionales y alimentarias y su tratamiento dietoterápico.
- Dar las bases necesarias para la organización y administración de servicios de alimentación de colectividades sanas y enfermas.
- Enseñar a planear, desarrollar y evaluar programas de nutrición y alimentación que se llevan a cabo a través de entidades de salud, extensión agropecuaria, educación y otras.
- Capacitar al Nutricionista Dietista para realizar actividades docentes en las diferentes ramas de la enseñanza de la nutrición.
- Motivar a iniciar al estudiante en el campo de la investigación.
- Impartir los conocimientos fundamentales relacionados con la higiene de los alimentos.
- Desarrollar en el alumno el sentido de responsabilidad frente a la comunidad y la sociedad, lo mismo que una comprensión de los principios éticos conforme a los cuáles debe realizar su trabajo profesional.
- Desarrollar habilidades para establecer relaciones positivas con el medio en que le corresponda actuar.
- Preparar al Nutricionista Dietista para que esté dispuesto a servir a la comunidad, ya que es mediante el esfuerzo de toda ella que se ha logrado su capacitación profesional.
- Dar a conocer las estructuras de la sociedad y la dinámica de los procesos sociales en sus aspectos, político, cultural y económico y su historicidad aplicadas a la realidad nacional.
- Capacitar al Nutricionista Dietista para realizar educación a través de toda su actividad profesional.



Materias
<p>Ciencias Básicas</p> <p>Estructuras y funciones normales</p> <p>Estructuras y funciones alteradas</p> <p>Métodos cuantitativos</p>
<p>Ciencias de la Nutrición y Alimentación</p> <p>Nutrición y alimentación</p> <p>Técnica y cocina</p> <p>Microbiología, bromatología y tecnología alimentaria</p> <p>Patología de la nutrición y dietoterapia</p> <p>Administración de servicios de alimentación</p>
<p>Ciencias del hombre</p> <p>Ciencias de la conducta (psicología y socioantropología)</p> <p>Economía y geografía económica</p> <p>Desarrollo de comunidad</p> <p>Métodos y técnicas educativas</p> <p>Educación nutricional y extensión universitaria</p>
<p>Ciencias de la Salud Pública</p> <p>Ecología, epidemiología y estadísticas vitales</p> <p>Administración general y de salud pública</p> <p>Nutrición en salud pública</p>
Orientación profesional y bibliográfica

Anexo 2

Escuela de Nutrición y Dietética
 Universidad de la República
PLAN DE ESTUDIOS
LICENCIATURA EN NUTRICIÓN
 Montevideo, 2007(*)

(*)Versión ajustada del Plan de Estudios 1998, de la Licenciatura en Nutrición.

<http://nutricion.edu.uy/u01/uploads/2012/07/Plan-de-Estudios-1998.pdf>

SUMARIO

I. Antecedentes.....	1
II. Justificación.....	2
III. Misión de la Escuela de Nutrición y Dietética.....	4
IV. Perfil y Funciones del Licenciado en Nutrición.....	4
V. Finalidad y Objetivos del Plan de Estudios.....	5
VI. Estructura General.....	5
VII. Metodología.....	16
VIII. Evaluación.....	17
IX. Programa Sintético de los Cursos, Seminarios y Talleres Interdisciplinarios.....	18
X. Reglamento del Plan de Estudios.....	93

I. ANTECEDENTES

En el año 1945, se crea en el Uruguay, el Curso de Dietistas dentro de la Cátedra de Nutrición y Gastroenterología de la Facultad de Medicina.

En año 1956, este Curso se transforma en Escuela de Dietistas. Ya a comienzos de la década del 70 importantes cambios en la situación alimentario-nutricional del país, en la demanda social de nuevos campos ocupacionales y una visión innovadora para la formación del profesional, exigían otro Plan de Estudios que integrara diferentes áreas del ejercicio profesional. Dicho Plan debía estar acompañado por un aumento de recursos humanos y materiales. Esta situación motivó a los profesionales, docentes y estudiantes de la época a trabajar para lograr la reestructuración de la Institución.

Así se llegó al año 1973, en él que se crea en nuestro país la Escuela de Nutrición y Dietética, otorgándose el título de Nutricionista-Dietista.

La nueva orientación institucional se enmarcó en las recomendaciones de la Primera Conferencia de Caracas sobre formación del Nutricionista-Dietista de Salud Pública, en julio de 1966; ratificadas por las Reuniones de Programas Académicos en Nutrición y Dietética de Latinoamérica en Bogotá, en setiembre de 1966 y en San Pablo, en enero de 1973.

En año 1986 surge nuevamente la necesidad de un nuevo proyecto educativo que respondiera a los requerimientos nacionales en el marco de los avances de la Ciencia de la Alimentación y Nutrición y de nuevas necesidades profesionales.

Situaciones concretas referidas al desarrollo de la tecnología y la velocidad de los cambios en el conocimiento, así como la integración regional y el aumento de la demanda en diferentes escenarios del quehacer nutricional, plantearon la urgencia de instrumentar mecanismos para lograr nuevos cambios a nivel curricular.

En año 1988 se iniciaron las primeras actividades tendientes a identificar el quehacer del nutricionista en el Uruguay de cara al próximo milenio. Se analizaron los avances y perspectivas en el campo de la alimentación y nutrición y en esa línea se realizaron también reuniones y talleres que trataron la experiencia docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mientras tanto, una serie de hechos se vivenciaban a nivel institucional y en la sociedad: renovación de docentes con el ingreso a la institución de jóvenes que se iniciaban en la tarea educativa, multiempleo de los docentes, aumento progresivo de la matrícula escolar, y disminución permanente y abrupta del presupuesto universitario.

En el año 1994, continuando con el proceso de análisis del Plan de Estudios, se optó por utilizar como metodología de trabajo la planificación estratégica. Desde un listado de problemas vinculados al desarrollo profesional y la construcción de la visión orientadora de la institución, se diseñó el perfil del nutricionista a formar. A partir de esto, se trazaron la finalidad y objetivos del Plan de Estudios, así como su estructura metodológica.

La discusión del Plan de Estudios fue no sólo importante por la revisión de su contenido, sino fundamentalmente por la formación de conciencia colectiva, garantía de su propia aplicación. Así fue que se desarrolló un proceso que aunque lento, no fue interrumpido, concretándose en el año 1997 el Proyecto de Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición, el que fue aprobado por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República el 29 de diciembre de 1998, resolución N° 17.

Este Plan de Estudios hoy vigente, comenzó a implementarse en el año 2000 buscando desarrollar un Curriculum que favorezca e incentive la creación de conocimientos que acompañen el avance tecnológico y que tengan impacto tanto a nivel institucional como de la sociedad. Que proporcione a los alumnos una formación con sólida base ética y de servicio a la población, generando conocimiento, actitud crítica y valores que permitan que la atención alimentario-nutricional en todos sus niveles tenga dimensiones humanas y éticas.

Hoy a doce años de creada la Licenciatura la Escuela de Nutrición está abocada al estudio de una nueva reforma curricular, incorporando grandes cambios como los orientados a la flexibilización curricular, la creditización, los cursos optativos y electivos, la curricularización de la extensión y una más temprana inserción del estudiante en el Medio.

FUNDAMENTACIÓN

II. JUSTIFICACION

En este proyecto se entendió al currículo como un plan global, integrado, coherente, articulado y flexible de una propuesta educativa orientada a la formación de un Licenciado en Nutrición para un mundo en rápida evolución, donde los progresos científicos, tecnológicos, y los cambios sociales e institucionales están modificando permanentemente las condiciones de la práctica profesional.

En este contexto, se deben formar licenciados capaces de atender las necesidades alimentario-nutricionales de la población a través de una gestión de calidad y desde una visión universal e interdisciplinaria de la atención, tanto a nivel individual, como institucional y comunitario.

Para ello, en el diseño del Currículum, se contemplaron los siguientes criterios:

1. Se consideró al currículum como un modelo formativo plural, que lleva a un desarrollo flexible del aprendizaje, y a una forma de trabajo que se basa no sólo en el aprender sino en el aprender a aprender, y, en la diversificación de técnicas, ritmos y procesos.
2. Otro criterio fundamental en que se basa la propuesta es la continuidad. Por encima de la organización en niveles, se estableció un desarrollo curricular capaz de integrar en un proceso unitario y continuo la formación de los estudiantes.
3. A través de la metodología de trabajo en talleres interdisciplinarios, se busca el esfuerzo común y cooperativo, tanto en la enseñanza como en la investigación, favorecedor de experiencias comunes e integradoras.
4. Finalmente, un cuarto criterio considerado es el de la integración de los componentes sociales, motrices, emotivos e intelectuales del aprendizaje. En este sentido, la tendencia se orienta no sólo al dominio de los aspectos intelectuales sino además en la comprensión de valores y la formación de creencias y actitudes.

Por otro lado, el Plan de Estudios se fundamenta en la realidad alimentario-nutricional. Partimos de la base que la alimentación es uno de los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal y constituye uno de los fundamentos de la sociedad y de la solidaridad humana

En Uruguay en estrecha relación e interdependencia con las transformaciones demográfica y epidemiológica, se produce la transición nutricional, que se refiere a cambios en el perfil nutricional de la población como consecuencia de modificaciones en los patrones de alimentación y actividad física que ocurren en la sociedad.

Estos cambios se han expresado en un aumento de malnutrición por exceso, con mayor incidencia de obesidad que coexiste con la malnutrición por déficit. La prevalencia de estos problemas en la población varía en función de la edad y el nivel socioeconómico:

La desnutrición energético-proteica (DEP) persiste como problema de salud pública principalmente en los menores de 2 años provenientes de hogares pobres e indigentes.

Hallazgos clínicos señalan que la anemia y la deficiencia de hierro son un problema de salud pública en menores de 2 años y embarazadas.

La reducción del retraso de talla en escolares en las últimas décadas ha sido insatisfactoria.

El sobrepeso y la Obesidad se ha constituido en un problema de salud pública generalizado; se presenta en todos los grupos de edad, sexo y nivel socioeconómico; siendo los adultos los más afectados. Preocupa el aumento progresivo de la obesidad en la niñez particularmente en los sectores más pobres. La Obesidad y la DEP coexisten en la misma comunidad, en la misma familia (madre obesa e hijo desnutrido) y aún en el mismo individuo (obeso con retraso de talla).

Además, la información en alimentación y nutrición disponible en el país no es periódica ni continua y en la mayoría de los casos es de difícil acceso. Ello constituye un problema a la hora de diseñar y de evaluar políticas en el área social y en especial en el campo alimentario-nutricional.

El área de alimentos y tecnología alimentaria, ha sido muy poco desarrollada, sobre todo al tratarse de un país productor y exportador de alimentos. Diversas instituciones universitarias y no universitarias realizan trabajos; sin embargo los esfuerzos no son coordinados, lo que genera obstáculos para avanzar en el tema. Ello resulta de vital importancia al insertarse el país en un mercado mayor como es el del Mercosur.

III. MISIÓN DE LA ESCUELA DE NUTRICIÓN

La Escuela de Nutrición tiene la Misión de contribuir desde sus respectivas competencias, a alcanzar la seguridad alimentaria y nutricional de la población del país, a través de la enseñanza pública superior de grado y postgrado, de la investigación, extensión y gestión, promoviendo el derecho a recibir una alimentación adecuada en calidad y cantidad. Para ello forma profesionales solventes y ciudadanos responsables que en su práctica presten servicios de calidad en todos los niveles de atención, en la producción e industrialización de alimentos, con impacto tanto a nivel institucional como de la sociedad.

Y, en particular tiene la Misión de constituirse como un espacio abierto que propicie la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida profesional, buscando la consistencia de todas sus actividades con la ética, la excelencia académica y el compromiso social.

IV. PERFIL Y FUNCIONES DEL LICENCIADO EN NUTRICION

El egresado de la carrera de Licenciatura en Nutrición tiene capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten ejercer la profesión en todos los niveles y tomar las decisiones en cualquiera de las áreas de la Nutrición en que actúa.

El Licenciado en Nutrición “es un profesional capaz de evaluar el estado nutricional de la población a nivel colectivo e individual, administrar programas de alimentación, nutrición y educación. Está capacitado además para realizar planes y programas de gestión de calidad, realizar investigación en estas áreas, e integrarse a equipos multiprofesionales para incidir significativamente en la situación alimentario-nutricional mediante acciones de prevención, promoción y atención”.

SUS FUNCIONES SON:

Participar en el diseño de la política alimentario-nutricional del país.

Contribuir en el proceso de desarrollo productivo del país en el sector agropecuario.

Intervenir y asesorar en los procesos de producción institucional e industrial de alimentos, incorporando las etapas de comercialización y consumo

Programar acciones de intervención alimentario-nutricional con cobertura nacional, regional y local, actuando desde un nivel central u operativo

Diseñar programas de salud o mejora de la calidad de vida, desarrollo social con énfasis en la educación nutricional

Gestionar el proceso de atención nutricional de usuarios sanos y enfermos

Administrar servicios de Alimentación, Gastronomía y Nutrición

Investigar en materia de nutrición, alimentación y salud

Realizar vigilancia epidemiológica y mapeo de indicadores relacionados con los problemas nutricionales y de salud

FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Dos grandes aspectos son motivo de preocupación: dar respuesta institucional a la situación alimentario-nutricional y productivo del país, formando un profesional capaz de instalarse en esa realidad para transformarla. Con esta orientación los objetivos del Plan de Estudios tienden a **formar un Licenciado en Nutrición:**

Como un profesional generalista con una percepción crítica de la realidad y con conciencia de la situación social, económica, cultural y política.

Capaz de desarrollar habilidades y destrezas que le permitan identificar situaciones y problemas nutricionales y definir las estrategias de intervención orientadas a modificarlos.

Capaz de comprender el condicionamiento de la cultura, la realidad socioeconómica y los recursos disponibles al emprender actividades orientadas a mejorar hábitos y prácticas alimentarias de la población.

Que desarrolle la capacidad gerencial a través de conocimientos, aptitudes y actitudes que lo motiven a desempeñarse en cargos administrativos y de manejo de personal.

Que actúe con solvencia técnica y compromiso ético capaz de relacionarse humanamente con los destinatarios de su trabajo, compañeros de equipo y otros.

Que actúe con la convicción que la participación multiprofesional e interdisciplinaria enriquece el estudio y comprensión de los problemas de cualquier naturaleza para que pueda contribuir a la atención integral del individuo, la familia y la comunidad.

Capaz de generar la aptitud y la actitud para realizar investigaciones en Nutrición, Alimentos, Educación y Administración de Programas y Servicios de Alimentación como alternativa a la solución de problemas y a la formulación de planes y programas.

Que desarrolle la capacidad de aprender a aprender de manera independiente y continua para garantizar una práctica pertinente en un mundo caracterizado por la velocidad de los cambios científicos y tecnológicos.

ESTRUCTURA GENERAL

Considerando todos los aspectos mencionados en los capítulos anteriores, la elaboración del plan de estudios se apoyó en la selección de una serie de líneas o ejes curriculares que definen su naturaleza, tratamiento y límites en función de la carrera y de la orientación general asignada.

Se entiende por línea curricular al conjunto de cursos que dentro de una carrera integran los diversos sectores del saber, seleccionados según los objetivos de la misma.

De esta forma el conocimiento fue ordenado en tres ejes fundamentales:

- **Los alimentos**
- **El hombre**
- **La nutrición (interacción alimento-hombre)**

Estos ejes están presentes en toda la extensión de la carrera, con diferente concentración e intensidad, y organizados en cuatro niveles: Básico, Intermedio, Avanzado y Profesional; con una carga total de 4280 horas distribuidas en 10 semestres (Figura N° 1 al final del capítulo VI – Estructura General)

En cada Nivel se desarrollan cursos, seminarios y talleres interdisciplinarios.

Se entiende **por curso** a un conjunto de unidades temáticas seleccionadas por su relevancia teórica, afirmada en claros criterios epistemológicos y su capacidad estructurante en relación con el resto de los contenidos que identifican el ámbito de una carrera.

Un seminario implica la profundización o incorporación de una/s temática/s, en un autor, una época o producción específica de los que existe un conocimiento previo de todos los participantes. La perspectiva analítica preside buena parte de los momentos del seminario, dando lugar a búsquedas de fundamentos y a formulaciones críticas. Los participantes deben efectuar lecturas previas indicadas, para permitir la discusión de temas y abordajes. El cierre de esta actividad convoca a una producción escrita en la que se incluye opinión fundada acerca del tema elegido por cada participante o grupo.

Se entiende **por taller** al modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la conjunción de la teoría con la práctica para abordar un problema, fenómeno o el estudio de un contenido concreto, mediante la participación activa de los alumnos, permitiéndoles desarrollar su creatividad, capacidad, conocimientos y destrezas, utilizando múltiples y variados recursos.

La particularidad que los identifica es su carácter interdisciplinario, por lo que se denominan **talleres interdisciplinarios**.

A su vez los contenidos de los cursos, seminarios y talleres se orientan en los criterios de continuidad, secuencia e integración como ordenadores del contenido del Plan de Estudios. Se procuró establecer relaciones verticales cuando los contenidos se apoyan en asignaturas que pertenecen a semestres anteriores o posteriores y relaciones horizontales cuando son del mismo semestre.

Distribución de cursos, seminarios y talleres interdisciplinarios de la carrera por nivel:		
CURSOS	TALLERES	SEMINARIOS
NIVEL BÁSICO Producción de Alimentos El Proceso de Aprendizaje Individuo y Sociedad Química Estructura Celular y Tissue Aparatos y Sistemas I Aparatos y Sistemas II Química de los Alimentos Bromatología Microbiología I		Historia de la alimentación Metodología Científica
NIVEL INTERMEDIO Principios de la Preparación de Alimentos. Preparación Experimental de Alimentos. Tecnología de los alimentos Microbiología II Bioquímica Bioestadística Nutrición Básica Nutrición Poblacional I Nutrición en el Ciclo Vital Psicología y Educación Administración General	Plan de Alimentación Evaluación del Estado. Nutricional y Malnutrición	Enfoque Sistémico de la Alimentación y la Nutrición. Familia y Cotidianeidad
NIVEL AVANZADO Nutrición en Enfermedades Médicas y Quirúrgicas Nutrición Infantil Alimentos Modificados Administración en Salud Pública y de Servicios de Alimentación Colectiva. Epidemiología aplicada Educación alimentario- nutricional Nutrición Poblacional II	Gestión en la Producción Colectiva de Alimentos. Ética. Diseño de Proyectos para la inserción laboral	
NIVEL PROFESIONAL	Investigación	

Duración del año lectivo: 32 semanas más 12 semanas de exámenes.

Duración del semestre: 16 semanas de cursos.

4 semanas de exámenes.

NIVEL BÁSICO

El Nivel Básico está formado por dos semestres, con una carga horaria total de 680 horas, con una exigencia presencial de 4 horas diarias.

Objetivos:

- Introducir los principios que orientan la educación, el aprendizaje y los comportamientos y sus aplicaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar la indagación, el análisis, la argumentación y la búsqueda de fuentes de información acreditadas a través del abordaje de la metodología científica.
- Abordar el estudio de las Ciencias Biológicas, e iniciar el de las Ciencias de los Alimentos como base estructural para la comprensión del proceso alimentario-nutricional.

Esquema de Estructura: (Figura N°2 al final del capítulo VI)

NIVEL INTERMEDIO

El Nivel Intermedio está compuesto por tres semestres, con una carga horaria total de 1080 horas y una exigencia presencial de 4 horas diarias el primer y segundo semestre del Nivel y de 5 horas diarias el tercer semestre del mismo.

Objetivos:

- Profundizar en la Ciencia de los Alimentos a través del estudio integrado de la Cadena Alimentaria.
- Comprender la naturaleza multicausal del proceso de salud-enfermedad.
- Estudiar las interrelaciones entre la utilización biológica de los alimentos y el estado nutricional del hombre.
- Valorar la influencia de los factores políticos, socio-económicos y culturales en la situación alimentario-nutricional del país y de la región.
- Profundizar en la teoría y práctica de la educación desde las perspectivas pedagógica, psicológica y antropológica.

Esquema de Estructura: (Figura N°3 al final capítulo VI)

NIVEL AVANZADO

El Nivel Avanzado está conformado por tres semestres, con una carga horaria de 1440 horas y una exigencia presencial de 6 horas diarias.

Objetivos:

- Profundizar en el estudio de la Nutrición en el proceso de salud-enfermedad a nivel individual y poblacional.
- Aplicar el método epidemiológico a situaciones provenientes de diferentes ámbitos del quehacer profesional.
- Estudiar la influencia de los factores psicosociales y culturales en el consumo de alimentos y el efecto de la acción educativa.
- Abordar el proceso de administración en la gestión de los Servicios de Alimentación y Nutrición.
- Analizar la dimensión de la ética profesional desde diferentes situaciones de la práctica.
- Fomentar el desarrollo de proyectos de investigación aplicada y programas tendientes a generar habilidades y conocimientos en su diseño y ejecución.

Esquema de Estructura: (Figura N° 4 al final del capítulo VI)



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

NIVEL PROFESIONAL

El Nivel Profesional está compuesto por dos semestres, con una carga horaria total de 1080 horas y una exigencia presencial de 6 horas diarias:

Objetivos:

- Contribuir al desarrollo integral de los estudiantes promoviendo formas de pensar y de actuar consistentes con las situaciones y los problemas que se generen en el campo de la práctica.
- Vivenciar el ejercicio profesional interdisciplinario, buscando un desempeño progresivamente autónomo que permita alcanzar el perfil esperado en el Licenciado en Nutrición y el sentido de identidad y pertenencia a la profesión.

Esquema de Estructura: (ver Figura N°5 al final del capítulo VI)

TALLERES INTERDISCIPLINARIOS

El plan de estudios contiene 6 talleres con una metodología activa y con contenidos seleccionados en forma interdisciplinaria.

El modo de trabajo en taller permite que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas, aquéllos que son objeto de estudio en varios cursos, puedan abordarse sin superponerse y no queden sin ser tratados. El trabajo curricular integrado e interdisciplinario facilita que los problemas o cuestionamientos más vitales y con frecuencia conflictivos puedan ser formulados y estudiados (ver Figura N°6 al final del capítulo VI)

Con los talleres se quiere contribuir a pensar interdisciplinariamente, es decir, a crear formas de pensamiento que conduzcan a analizar la realidad desde diferentes perspectivas y puntos de vista y no desde un enfoque único.

La interdisciplinariedad favorece asimismo la comprensión de los diferentes valores y concepciones que están presentes en todos los fenómenos sociales y culturales.

Los aprendizajes realizados en los talleres interdisciplinarios son complementarios de aquellos que se abordan a través de los cursos, seminarios y experiencias, de manera que no sea necesario incluir contenidos de “manera forzada”, cuando pueden tener un tratamiento más natural y coherente mediante ésta metodología de trabajo.

VII. METODOLOGIA:

Este Plan de Estudios implica un enfoque global e integrado de la enseñanza centrada en los alumnos, lo que requiere partir de la realidad más próxima del estudiante y de sus experiencias, para desarrollar procedimientos que le permitan interpretarla y transformarla, favoreciendo en él actitudes positivas en su relación con el medio en el que se desenvuelve, estimulando la creatividad y motivación

La metodología se basa principalmente en la actividad constructiva del alumno. Se puede referir a un aprender haciendo, ya que la organización de las actividades favorece la participación y el compartir en grupo lo aprendido individualmente.

A través de los cursos y talleres interdisciplinarios se busca transferir conocimientos anteriores y aplicarlos a situaciones nuevas de aprendizaje, favoreciendo la adquisición del nuevo conocimiento, así como la integración horizontal y transversal de conceptos y temas entre las diferentes disciplinas.

El papel del docente no se reduce a transmitir conocimientos ya elaborados para ser asimilados pasivamente, sino el de un guía que orienta el proceso, asesora, facilita información y recursos a un alumno activo, responsable y protagonista de su propio aprendizaje.

El trabajo en pequeños grupos favorece la tarea en equipo; el razonamiento, la discusión y el análisis permiten desarrollar destrezas, habilidades y nuevos conocimientos. Otro aspecto a considerar es la inserción temprana de los estudiantes en el Medio. Desde el primer año y a lo largo de toda la carrera se le presentarán situaciones o problemas basados en hechos reales, que

les permitirá buscar información, confrontarla con la realidad y procurar las soluciones más adecuadas.

En el Nivel Profesional, la Práctica metodológicamente plantea modalidades básicas de desempeño profesional para cada Campo de Práctica: Atención nutricional individual, Atención nutricional hospitalaria, Producción institucional e Industrial de alimentos, Nutrición poblacional. Implica el desarrollo de una serie de etapas sucesivas e interrelacionadas en permanente retroalimentación, desde la realidad de cada Unidad de Desempeño en el Centro de Práctica.

El abordaje metodológico se basa en los siguientes ejes:

- problematización de la práctica como forma de contribuir a un análisis global de la misma;
- orientación en la aplicación de conocimientos como sustento en la fundamentación y argumentación de su accionar;
- reflexión de sus actuaciones desde una perspectiva ética;
- generación de espacios que favorezcan el desarrollo del trabajo grupal.

Se utilizará ateneos, dinámicas grupales, encuentros de reflexión que permitan compartir la multiplicidad de experiencias, reconstruir el accionar, cuestionar supuestos y valorar los logros alcanzados.

VIII. EVALUACIÓN

A través de la evaluación se obtendrá información sobre los objetivos alcanzados y sobre los efectos del proceso desarrollado.

Se evaluarán tres importantes dimensiones del proceso de aprendizaje:

En el dominio cognitivo:

La capacidad de integrar conocimientos de las distintas disciplinas, de reflexionar a través del análisis de situaciones problema, de proponer ideas y aportar soluciones.

Interesa conocer hasta qué punto han alcanzado los conocimientos (saber) y las capacidades profesionales (saber hacer) que se pretendían en la acción educativa.

En este dominio, se miden conocimientos sobre vocabulario, conceptos, situaciones y procedimientos del campo alimentario-nutricional y de la producción de alimentos, así como la comprensión de estos conceptos y situaciones.

Constituyen también capacidades que interesa evaluar en el dominio cognitivo: la capacidad para comprender e interpretar los hechos, la capacidad para resolver problemas propios del campo productivo y alimentario-nutricional y la capacidad de juzgar para evaluar una situación general.

En el dominio psicomotor:

Este tipo de evaluación analiza hasta que punto los alumnos han desarrollado las habilidades y destrezas requeridas para la práctica profesional. En esta instancia se evalúa la respuesta del alumno frente a situaciones y experiencias reales y simuladas.

Constituyen -entre otras- habilidades específicas de este dominio: habilidad para interrogar, para evaluar el estado nutricional individual y poblacional con diferentes instrumentos, para hacer observaciones precisas, para aplicar instrumentos de vigilancia alimentario-nutricional y de laboratorio, habilidad comunicativa, escrita y oral y para dirigir un Servicio de Alimentación.

En el dominio actitudinal:

En este campo se evalúan actitudes, tales como: preocupación y consideración con el usuario, con el paciente y su familia, capacidad para establecer buenas relaciones con sus colegas, subordinados y otros integrantes del equipo de salud u otras áreas profesionales, espíritu de investigación, aceptación de la responsabilidad que comprende toda actividad asistencial.

Anexo 3

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA EN SESIÓN ORDINARIA DE FECHA 11 DE OCTUBRE DE 2011,

(Exp. 070820-000671-10 y adjs.)-

1) Aprobar la transformación de la Escuela de Nutrición y Dietética en Escuela dependiente de este Consejo Directivo Central.

2) Cometer a sus actuales autoridades, en coordinación con las instancias pertinentes, la realización de todas las propuestas que permitan el inicio de sus actividades.

(17 en 17)

Anexo 4

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA EN SESIÓN ORDINARIA DE FECHA 18 DE AGOSTO DE 2015,

(Exp. 009550-000227-13)-Atento a lo propuesto por la Comisión Directiva de la Escuela de Nutrición, a lo informado por la Dirección General Jurídica y la Comisión Sectorial de Enseñanza y a lo establecido en los arts. 21 lit. d) y e) y 22 de la Ley Orgánica:

1. Aprobar el Plan de Estudios de la carrera de “Licenciatura en Nutrición -2014”, cuyo texto y antecedentes lucen en el distribuido N° 893.15.
2. Establecer que el título a otorgar a quienes cumplan con aprobación la totalidad del curriculum de la mencionada carrera, será el de Licenciado en Nutrición.
3. Disponer su publicación en el Diario Oficial.

(19 en 19)

Anexo 5

PLAN DE ESTUDIOS LICENCIATURA EN NUTRICIÓN 2014

(Componentes fundamentales, Versión sintetizada)

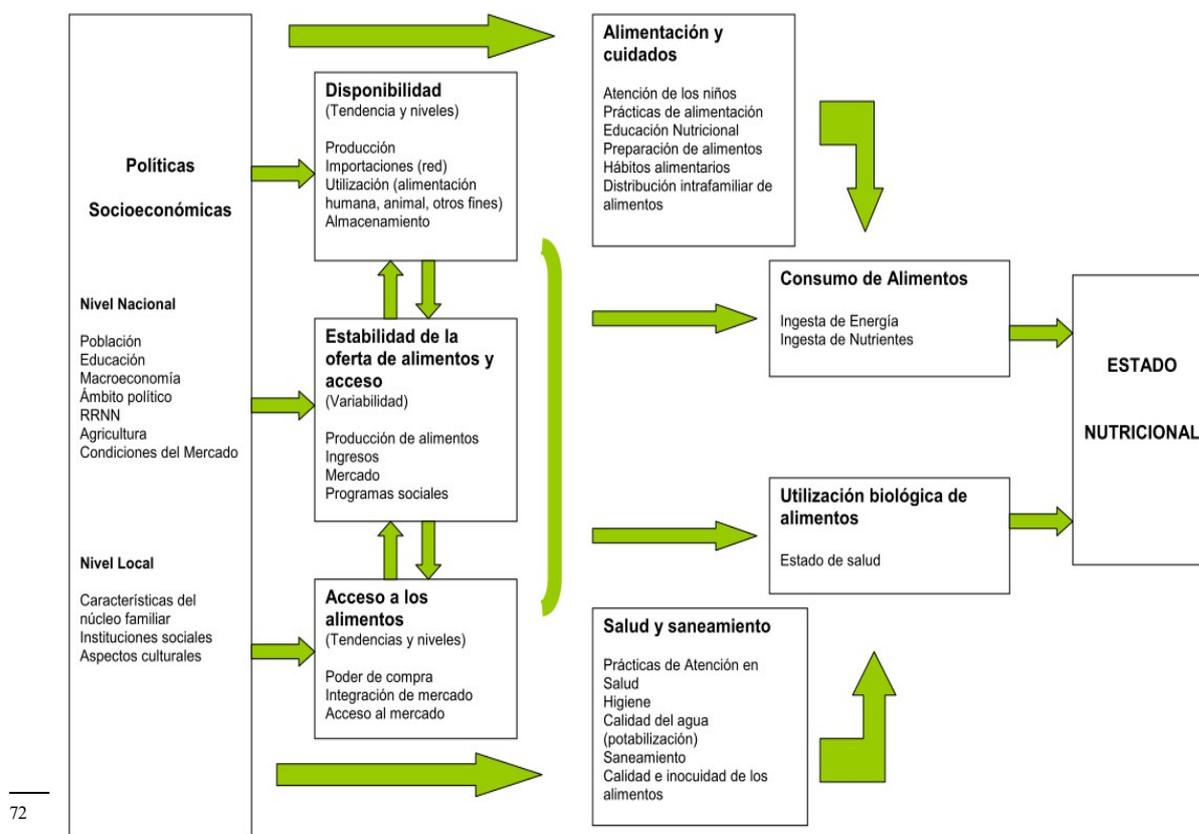
Fundamentación

La presente propuesta curricular se fundamenta y orienta en la tridimensionalidad del concepto de la ciencia de la nutrición⁷², en el perfil epidemiológico nutricional de la población del Uruguay y en el sistema de salud como contexto de la formación de los Licenciados en Nutrición.

Este concepto de nutrición toma en consideración al individuo en su contexto, es decir, no solo desde una dimensión biológica sino también como un ser psicológico, cultural y social en constante relación con el medio. Es así que su estudio es necesariamente interdisciplinario, interviniendo en ella –entre otros- la biología humana, ecología, economía, psicología, tecnología alimentaria, epidemiología, antropología, sociología, comunicación, administración, microbiología y agropecuaria.

En este sentido el objetivo del desarrollo de la ciencia de la nutrición, es el de contribuir a alcanzar la seguridad alimentaria y nutricional entendido ésta como el derecho de toda persona a tener en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimentarias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida sana y activa.

Marco conceptual de componentes y relaciones que explican el estado nutricional y la alimentación desde el enfoque interdisciplinar de la ciencia de la nutrición



Marco conceptual para comprender las posibles causas del consumo de alimentos y del estado nutricional – FUENTE: COMITE DE SEGURIDAD ALIMENTARIA MUNDIAL - SICIAY. Roma. 2-5 de junio de 1998.

Rol profesional

En un país productor y cuyo principal rubro exportador son los alimentos y su principal rubro industrial es la agro-industria, justifica plenamente el accionar del profesional en las políticas y programas de producción de alimentos y en legislación, normativas y reglamentación que garanticen la calidad nutricional, su inocuidad, sus cualidades sensoriales y el acceso de la población, al conocimiento de la composición nutricional.

En la producción de alimentos en servicios de alimentación colectiva en condiciones de salud y enfermedad y en la industria alimentaria, contribuye en el desarrollo de productos o materias primas y en la difusión de alimentos como prevención en salud o adaptado a regímenes especiales.

La comprensión del proceso de transición nutricional de nuestro país es el fundamento de una evolución indispensable para adecuar y/o implementar soluciones posibles a los problemas nutricionales existentes. Tiene la responsabilidad de asesorar al gobierno en estos aspectos, así como impulsar acciones que generen información y seguimiento sobre la prevalencia de las enfermedades nutricionales en el país, diseñar estrategias de intervención y educación nutricional, de modo de poder identificar los grupos y zonas geográficas de alta prevalencia de malnutrición, con el propósito de orientar las políticas y programas relacionadas con el campo de la seguridad alimentaria nutricional.

En este sentido, es importante su incorporación al trabajo interdisciplinario e intersectorial⁷³ en líneas como:

- la producción sustentable y de calidad en producción primaria, artesanal, industrial y en servicios de alimentación colectiva
- la generación de estrategias vinculadas a la soberanía alimentaria⁷⁴ desde un enfoque de derechos, responsabilidad social y ecológica en la producción, contribuyendo a la determinación de decidir qué y cómo producir alimentos
- el desarrollo de alimentos y productos que potencialicen el valor nutricional y de otros compuestos bioactivos para promover, prevenir y tratar problemas alimentario-nutricionales o patologías vinculadas a los patrones alimentarios
- los emprendimientos productivos: la producción para el autoconsumo, la producción para el desarrollo comercial y otros proyectos
- el acceso a los alimentos, la comercialización y los mercados, los canales de venta, los sistemas alternativos al acceso de alimentos y los programas de asistencia alimento-nutricional
- la legislación en materia de producción y comercialización de alimentos.
- el fomento de estilos de vida saludables y la prevención y tratamiento de enfermedades crónicas no transmisibles en todo el ciclo vital
- en el abordaje nutricional en pacientes con patologías médicas quirúrgicas u otras que requieran dietas de balance
- la promoción de una alimentación adecuada contribuyendo a entornos de vida saludables: centros educativos, ambientes laborales, comercios con oferta de alimentos en general o para necesidades específicas, entre otros
- la vigilancia y atención alimentario-nutricional a grupos especialmente vulnerables: gestantes, niños particularmente en la primera infancia, adolescentes, adultos mayores

Objetivos de la reforma curricular

Considerando lo expuesto hasta ahora y desde una concepción integral de la enseñanza, se buscan desarrollar procesos de aprendizaje orientados al logro de la más amplia y rica formación de los estudiantes, a la comprensión crítica y creativa del conocimiento, de la sociedad y sus problemas, y consecuentemente a un solvente y ético desempeño profesional. Para ello, en el marco de los lineamientos de la Universidad de la República, se plantean los siguientes objetivos de reforma

⁷³ Programa de Seguridad Alimentaria y Nutricional para el desarrollo integral. ProSANDI 2011-2020. Escuela de Nutrición y Dietética. UdelaR

⁷⁴ “El derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos en forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo”. Declaración final Hyéléni, 2007. Foro Mundial para la Soberanía Alimentaria. Malí, 2007

curricular.

- Estimular una formación generalista, definiendo los conocimientos que se entiendan imprescindibles para la formación del Licenciado en Nutrición, incorporando contenidos y experiencias transversales al currículo.
- Desarrollar experiencias de formación que articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión, apuntando especialmente a la curricularización de la extensión en todo el territorio de la república.
- Realizar la inserción temprana de los estudiantes en contextos reales y en espacios controlados.
- Alcanzar una integración equilibrada entre la formación teórica y la formación práctica durante toda la carrera.
- Desarrollar metodologías y herramientas innovadoras que contribuyan al desarrollo flexible de la formación.
- Atender en el nuevo plan de estudios los criterios de flexibilidad curricular por medio de actividades opcionales y electivas que favorezcan la autonomía de los estudiantes.
- Aplicar el régimen de créditos académicos previstos por la ordenanza para las carreras de grado de la Universidad de la República.
- Articular el grado con el postgrado promoviendo la continuidad de los estudios con el desarrollo de las especializaciones en la institución.

Orientaciones pedagógicas

Las orientaciones pedagógicas de este plan de estudios buscan desarrollar una formación general e integral de los estudiantes, contemplando los criterios de: flexibilidad y articulación curricular, integración de funciones universitarias, integración disciplinaria y profesional y articulación teoría-práctica.

La flexibilidad estará dada por:

la diversificación de itinerarios a través de unidades curriculares optativas y electivas que respondan a las diferentes áreas de formación del plan de estudios

la posibilidad del estudiante de seleccionar trayectorias curriculares particulares a un campo de desempeño en las prácticas articuladoras y profesionales

la elaboración de un proyecto de investigación, de extensión o de enseñanza en el campo seleccionado.

Las opciones por determinadas áreas de formación y campos de desempeño son flexibles, pudiendo el estudiante cambiar la orientación realizada.

Con respecto a los contenidos la enorme disponibilidad de información, lleva a priorizar la formación en la comprensión por encima de la información. En este sentido, se propone un plan de estudios orientado a la selección de la información contextualizada, y a una adecuada comprensión de los estudiantes sobre lo que están haciendo o tratando de aprender. Esto conlleva la necesidad de generar procesos de enseñanza orientados a desarrollar aprendizajes significativos, creativos y autónomos, motivando procesos reflexivos y participativos de creación de saberes, estimulando la duda y el cuestionamiento crítico responsable.

La autonomía en el aprendizaje es uno de los principales productos que debemos alcanzar en este nuevo plan de estudios, y se fundamenta en la convicción de que la formación no proviene de la cantidad de información que un estudiante es capaz de recopilar, sino en la calidad de lo que procesa y del modo mismo de hacerlo.

El Licenciado en Nutrición deberá trabajar la mayoría de las veces con problemas nuevos y



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

probablemente con más de una solución aceptable. Por ello, se apuesta a la construcción de aprendizajes estratégicos autorregulados que se adapten a contextos diversos.

Con estas premisas, uno de los ámbitos de innovación principal es el metodológico, concretándose principalmente en lo que se denomina prácticas articuladoras. Dichas prácticas exigen una inserción temprana de los estudiantes en el Medio con permanencia sostenida en el tiempo; parten de situaciones próximas a la realidad social; sitúan a los estudiantes en realidades concretas para interactuar con otros actores sociales implicados.

La posibilidad de que los problemas sean comprendidos buscando construir soluciones en conjunto con la población, genera casi siempre en los estudiantes y en los docentes, un sentido de pertinencia de la enseñanza y del aprendizaje que favorece el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad, actitudes que se proponen desarrollar en el plan de estudios.

Las prácticas articuladoras y las prácticas profesionales tienen como un principio pedagógico central, la concepción de la práctica como fuente fundamental de la reflexión. Posibilitan nuevas miradas sobre las experiencias curriculares que retroalimentan la práctica con la creación de conocimiento, propiciando en el estudiante la construcción de aprendizajes significativos a través de los aportes de las distintas unidades curriculares.

La metodología propuesta tiene que ser coherente con la naturaleza de los aprendizajes que se quieren lograr y con la forma de evaluarlos. En este sentido, se propone una evaluación formativa y una evaluación sumativa considerando los objetivos particulares a la que apunta cada una.

La evaluación formativa tiene el propósito de mejorar los procesos evaluados al monitorear la marcha de los aprendizajes. Es de utilidad tanto para docentes como para los estudiantes pues permite identificar los aprendizajes alcanzados y aquellos que presentan un problema en particular, así como los procesos de enseñanza realizados.

Permite promover la formación de competencias genéricas: habilidades para buscar, procesar y analizar información; habilidades comunicativas; capacidad de autoaprendizaje; valor del trabajo interdisciplinario; autoevaluación; actitud creativa y compromiso ético. Favorece también el desarrollo de competencias específicas: la identificación de problemas; intervención y asesoramiento, entre otras. En la evaluación formativa es sustancial la retroalimentación a través de la participación de los estudiantes, siendo un insumo relevante para la evaluación final del proceso. Se pone énfasis en los registros de actitudes a través de la definición de conductas observables, de los pasos seguidos y de las estrategias empleadas por ellos.

La evaluación sumativa tiene la finalidad de brindar información sobre qué sucedió en el proceso evaluado. Podrá realizarse mediante instrumentos objetivos orales y/o escritos. Para su construcción se considera la validez, confiabilidad, practicidad y utilidad de los mismos y criterios de evaluación para ser comunicados oportunamente a los estudiantes.

Se combinan modelos de evaluación cualitativos junto con otros de corte cuantitativo, teniendo en cuenta las características de las diversas unidades curriculares, la metodología aplicada y los recursos existentes. Las evaluaciones podrán ser individuales y/o grupales.

La diversidad de métodos pone énfasis en la evaluación de conocimientos que apunten a valorar diversos niveles cognitivos incluyendo las actitudes, las habilidades comunicacionales y las formas de operar.

Perfil y Competencias

El graduado de la Licenciatura en Nutrición es un profesional de la salud vinculado al campo de la alimentación y la nutrición humana; tiene capacidades, habilidades y actitudes que le permiten actuar en:

- el diseño, gestión y evaluación de planes y programas alimentario nutricionales,
- el proceso de atención alimentario nutricional a nivel individual y colectivo, que incluye diagnóstico, intervención y monitoreo desde una perspectiva integral del proceso salud-enfermedad,
- la gestión de servicios de alimentación colectiva: sociales y comerciales,
- el proceso de educación alimentaria y nutricional a nivel individual y colectivo,



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- la evaluación y el diseño de alimentos para población sana, enferma y con necesidades nutricionales específicas,
- el control de la calidad nutricional e inocuidad en la cadena de producción de alimentos.

Se desarrollará a través de acciones de promoción de la salud, de prevención y de atención de enfermedades, realizando –entre otras- educación e investigación en estas áreas, integrándose a equipos interdisciplinarios para incidir significativamente en la situación alimentario-nutricional de la población y en la definición de políticas que contribuyan a alcanzar la seguridad alimentaria-nutricional y la soberanía alimentaria para un desarrollo integral.

Esta formación habilita al Licenciado en Nutrición a insertarse en múltiples campos del ejercicio profesional, en el marco de organizaciones o en el ejercicio libre de la profesión. Debe desarrollar las **siguientes competencias** con responsabilidad ética y compromiso social:

Específicas:

- Valorar la situación alimentario nutricional e identificar los factores condicionantes a nivel individual, colectivo y poblacional.
- Planificar, ejecutar y evaluar planes y programas alimentario-nutricionales y educativos.
- Intervenir en proyectos y programas interdisciplinarios de mejora de la calidad de vida y desarrollo social y productivo.
- Abordar la atención nutricional a nivel individual y colectivo desde el diagnóstico, planificación, ejecución y monitoreo, según una perspectiva biopsicosocial y cultural de la situación clínica.
- Diseñar y monitorear planes de alimentación adecuados a las necesidades nutricionales en todas las etapas del ciclo vital.
- Participar en el diseño e implementación de sistemas de vigilancia epidemiológica alimentario nutricional y de salud.
- Intervenir en investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias que respondan a problemas de la práctica profesional.
- Asesorar e intervenir en materia alimentaria y nutricional en la cadena productiva, a nivel institucional, comercial, industrial y del consumidor.
- Gestionar recursos humanos, económicos, materiales y temporales para producir alimentación de calidad nutricional, sensorial y sanitaria en servicios de alimentación colectiva y plantas de producción de alimentos.

Genéricas:

Desarrollar habilidades y actitudes para:

1. Aprender de manera crítica, autónoma y continua.
2. Abordar científicamente los problemas alimentario nutricional desde las raíces epistémicas que fundan el método científico.
3. Comunicar en forma efectiva las intervenciones profesionales.
4. Abordar desde el trabajo en equipos multiprofesionales, interdisciplinarios y con otros actores, la práctica profesional.
5. Promover una práctica analítica-reflexiva basada en la autoevaluación del desempeño.
6. Actuar con espíritu crítico, responsabilidad y compromiso ético en el desempeño profesional.



Título: Licenciado en Nutrición**Duración carrera: 4 años****Créditos mínimos: 360****Estructura**

El plan de estudios tiene una **duración** de 8 semestres correspondientes a 360 créditos. Se organiza en **ciclos** que se corresponden con un año lectivo, con fines educativos precisos y una estructura curricular por **áreas de formación**

Áreas de formación:

- **Ciencias Básicas Generales.** Favorece la comprensión de las disciplinas específicas a la formación del Licenciado en Nutrición. Son comunes a otras formaciones universitarias.
- **Ciencias de los Alimentos y de la Nutrición.** Desarrolla los conceptos teóricos y metodológicos específicos de los componentes y relaciones que explican el estado nutricional y la alimentación a nivel individual y colectivo.
- **Ciencias Humanísticas y Sociales aplicadas a la Nutrición.** Confluyen las disciplinas que articulan y hacen posible la perspectiva y el desarrollo holístico de la formación del Licenciado en Nutrición.
- **Práctico - Investigativa.** Conjuga el conocimiento teórico con el metodológico para - desde un proceso reflexivo de su práctica- desarrollar capacidades y productos en el campo de la alimentación y la nutrición.

Estructura general del Plan de Estudios

CICLOS	DURACIÓN	CRÉDITOS
I. Bases conceptuales de la Nutrición Humana	2 semestres	90
II. Fundamentos científico-metodológicos de la Nutrición Humana	2 semestres	90
III. Nutrición y Alimentación aplicada	2 semestres	90
IV. Desempeño Profesional	2 semestres	90
TOTAL	8 semestres	360