

PERSPECTIVAS EN NUTRICIÓN HUMANA
ISSN 0124-4108

Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
Vol. 14, N° 2, julio-diciembre de 2012, p. 145-156

Artículo recibido: 4 de abril de 2012

Aprobado: 12 de agosto de 2012

Luz Natalia Rodríguez Villamil¹; Yésica Alexandra Salas Perea²

Resumen

Se sistematizó la experiencia de una práctica académica realizada durante la formación de un grupo de estudiantes del programa de Nutrición y Dietética en la seccional Urabá de la Universidad de Antioquia. **Objetivo:** identificar, a partir de la reflexión crítica, aspectos significativos del proceso realizado en los cursos de práctica social, que contribuyeron a la formación profesional de los estudiantes. **Metodología:** se definió la pregunta orientadora colectivamente; un grupo de estudiantes lideró la recolección y el análisis de información. Las fuentes básicas de información fueron los diarios de campo y las relatorías de los momentos de evaluación. El análisis llevó a la construcción del sistema categorial que fue validado con todo el grupo de estudiantes. **Resultados:** las categorías más relevantes representan los aportes identificados como significativos durante la práctica social y se denominaron: *Aprendizajes, planeación y reconocerse a sí mismo*. **Discusión y conclusión:** la práctica y la sistematización propiciaron que los estudiantes reflexionaran acerca de sus potencialidades en su futuro como profesionales, reconocieran sus capacidades, se ubicaran en su rol profesional y se acercaran a realidades de su contexto.

Palabras clave: práctica profesional, educación superior, escuelas de nutrición, apoyo a la formación profesional, Colombia.

1 Escuela de Nutrición y Dietética, Grupo de Investigación Socioantropología de la Alimentación. Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia. natarod@pijaos.udea.edu.co

2 Clínica de la Policía Valle de Aburrá. Medellín-Colombia.

Artículo derivado de la sistematización de una práctica académica del pregrado de Nutrición y Dietética, en la cual participaron los estudiantes de la segunda cohorte de la Seccional Urabá de la Universidad de Antioquia.

Como citar este artículo: Rodríguez Villamil LN, Salas Perea YA. Aprendizajes de la práctica social para los estudiantes de un programa de nutrición y dietética en la región de Urabá, Colombia. *Perspect Nutr Humana*. 2012;14: 145-156

Learnings from a community-based internship for students of a nutrition and dietetics program in the region of Urabá, Colombia

Abstract

We systematized an experience of a community-based internship (social practice) carried out by a group of students of the Escuela de Nutrición y Dietética at Universidad de Antioquia developed in a community in a region of Colombia (Urabá). **Objective:** identify, since the critical reflection, significant aspects of the process carried out in the social practice courses which contributed to the professional training of the students. **Methodology:** the guiding question was collectively defined; the gathering and the analysis of information were lead by a group of students. Basic information sources were the field diaries and the reports of the evaluation time. The analysis brought us to the categorical system construction, which was validated with the students. **Results:** the most relevant categories represented the contributions identified as significant during the social practice, and they were named: *learning, planning and recognition of one-self*. **Discussion and conclusion:** the practice and its systematization promoted that students reflected about their potentialities in their future as professionals, recognized their abilities, identified themselves in their professional role, and took interest on the realities of their context.

Key words: professional practice, higher education, nutrition schools, training support, Colombia.

INTRODUCCIÓN

La formación de estudiantes en el nivel de pregrado plantea diversos retos para las universidades. Cabe resaltar aquellos que tienen que ver con el acercamiento a los contextos en donde tiene lugar la vida profesional, escenarios en los cuales se expresa la articulación entre conocimientos académicos y su aplicación en la realidad social. En este sentido, las prácticas académicas constituyen parte sustancial del proceso de formación de pregrado, además, para la Universidad de Antioquia establecen un escenario en el cual se concreta la relación universidad-sociedad, como lo plantea el Estatuto Básico de Extensión (1).

Consecuente con lo anterior, la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia en su Reglamento de Prácticas Académicas, afirma

que estas establecen un escenario de desarrollo de las competencias, de fortalecimiento de habilidades para el ejercicio profesional, una oportunidad para adquirir mejor conocimiento del medio y un medio para desarrollar programas de extensión solidaria y tienen carácter intersectorial, multi e interdisciplinario (2). Por esta razón, en el actual currículo se empieza tempranamente la participación de los estudiantes en experiencias de práctica social, en las cuales estos tienen contacto con comunidades e instituciones; así lo expresa el plan de estudios que desde el tercer semestre incluye cursos de práctica social (3).

En este contexto se sitúa la práctica social como parte de la formación de los estudiantes de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, Seccional Urabá. La experiencia, llevada a cabo en tres semestres académicos fue el objeto de la pre-

sente sistematización con el fin de identificar, a partir de la reflexión crítica realizada por los estudiantes de Nutrición y Dietética de la Seccional Urabá, aspectos significativos del proceso ejecutado con la comunidad en los cursos de práctica social, que contribuyeron a su formación profesional.

METODOLOGÍA

Contexto de la experiencia

Los cursos Práctica Social II, III y IV buscan que los estudiantes apliquen conocimientos de las áreas de educación alimentaria y nutricional, y nutrición pública; por esto se planteó un trabajo de diagnóstico e intervención con comunidades cercanas a la sede de la Universidad. En el primer curso se realizó el diagnóstico de seguridad alimentaria y nutricional en los barrios La Floresta y Arquidiócesis de Manizales del municipio de Turbo, Colombia. En el segundo, los estudiantes diseñaron y ejecutaron una intervención educativa que tomó elementos de la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad y se estructuró con base en algunos problemas identificados en el diagnóstico. En la última etapa se aplicó una estrategia de promoción de la salud en algunas instituciones educativas y en los barrios mencionados.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, durante el proceso de práctica se realizaron salidas de campo, se planearon, ejecutaron y evaluaron actividades técnicas de recolección de información, diagnóstico y actividades educativas previamente discutidas en el aula y concertadas con representantes de las comunidades.

El proceso de sistematización

En el contexto de los cursos, se reconoció que la experiencia fue significativa para la formación de los estudiantes y que se contaba con materiales que daban cuenta del proceso. Por estas razo-

nes, se le propuso al grupo sistematizarla. Fue así como parte de la sesiones de clase se destinaron para realizar una formación básica en el tema y se establecieron acuerdos para hacer un proceso colectivo. Se realizó un taller en el cual se abordaron la lógica, retos y conceptos de sistematización de experiencias. Se tomó como referente el propuesto por Jara (4): la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

Luego de haber vivido parte del proceso en las comunidades, se acordaron los objetivos y la pregunta orientadora, que quedó enunciada así: *¿Qué aspectos significativos hubo durante el proceso de educación a la comunidad que contribuyeron a la formación de los estudiantes?*

Como plantea Jara (4), uno de los momentos de la sistematización es la definición del quién, cuándo y qué sistematizar, de manera que se acordó que esta se haría desde la mirada de los estudiantes, que el proceso definitivo de análisis sería posterior al desarrollo de los cursos y que uno de los insumos fundamentales sería el diario de campo, reconocido por Mejía (5) como herramienta central en los procesos de sistematización de experiencias, porque permite la reconstrucción y una primera interpretación de lo que vive cada sujeto. Se acordó que cada estudiante relatara en su diario aprendizajes, aciertos, sentimientos y dificultades derivadas del trabajo de campo, tomando como eje la pregunta orientadora; en sesiones plenarias se compartieron algunos de estos escritos.

Otra fuente de información fueron las relatorías de los momentos de evaluación en diferentes etapas del proceso, en los cuales se compartieron reflexiones, enseñanzas, aspectos críticos, aprendizajes y habilidades reconocidos por cada uno durante

su práctica. Como plantea Mejía (5), las relatorías tienen un carácter descriptivo, no son actas ni síntesis esquemáticas de los eventos sino que dan cuenta de la diversidad de posiciones y opiniones de los participantes, sin establecer juicios de valor y sin excluir nada de lo que sucedió. Fue así como se contó con los diarios de campo elaborados por 26 estudiantes durante tres semestres académicos y la relatoría de tres sesiones de evaluación.

La sistematización tomó elementos propuestos por Jara (4), quien propone cinco momentos en una sistematización: 1) el punto de partida: haber participado en la experiencia y tener registros de ella; 2) definición de preguntas iniciales: qué sistematizar, para qué y desde cuáles aspectos; 3) recuperación del proceso; 4) reflexión de fondo y 5) puntos de llegada: formular conclusiones y comunicar los aprendizajes.

Un grupo conformado por cinco estudiantes y una docente se encargó del análisis de la información. Este grupo leyó los diarios de campo y las relatorías de las evaluaciones e identificó aquellos fragmentos de textos que aportaran a responder la pregunta orientadora. Los textos identificados se codificaron asignando expresiones cortas dotadas de sentido a fragmentos, para reducirlos a unidades significativas y posteriormente agruparlas por categorías con significados similares, como plantea Galeano (6). Las categorías emergentes se validaron constantemente con su lectura por el grupo responsable del análisis, se revisaron y reorganizaron cuando fue necesario y finalmente se construyó el sistema categorial, con el apoyo de mapas conceptuales, que fueron la guía para la escritura descriptiva. En diferentes momentos del proceso el equipo responsable del análisis leyó y releó los avances de las categorías, que fueron analizados y comparados con la experiencia vivida para constatar su validez. Una vez se definió el sistema categorial y las categorías más consolidadas, se hizo una nueva búsqueda de datos en

los diarios, para enriquecerlas e identificar nuevos textos significativos. Durante el proceso se realizaron momentos de validación con los estudiantes, en los cuales se presentaban avances del proceso de categorización para que el grupo evaluara su pertinencia y correspondencia con lo vivido.

Las consideraciones éticas para la sistematización incluyeron su definición como una investigación con mínimo riesgo como plantea la Resolución 8430 (7) y la aplicación de principios planteados por Galeano (6), como el respeto a la confidencialidad, el retorno social de la información y la necesidad de analizar, prever y minimizar los efectos del registro sobre los informantes. Esto se concretó en la realización de un proceso concertado con el grupo, el contar con la autorización de cada estudiante para leer y extraer información de los diarios de campo y las relatorías, el uso de códigos para identificar fragmentos tomados de las fuentes primarias y la omisión de los nombres de los autores. Además, se presentaron los resultados al grupo y en espacios académicos, tales como el Encuentro Académico de Estudiantes de Nutrición y Dietética, realizado en el marco del Nutrial 2010. Finalmente se elaboraron conclusiones y recomendaciones y se escribió el informe final.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del sistema categorial se presentan a continuación las categorías denominadas: *Aprendizajes*, *Planeación* y *Reconocerse a sí mismo* (Figura).

Aprendizajes. Vivir el trabajo de campo

Esta categoría agrupó elementos que los estudiantes consideraron significativos para su formación, durante la planeación y la ejecución de las actividades con la comunidad, como espacios que articulan teoría y práctica. Hicieron énfasis en los aprendizajes que surgen del trabajo de campo, porque fueron esos momentos los que suscitaban más reflexiones

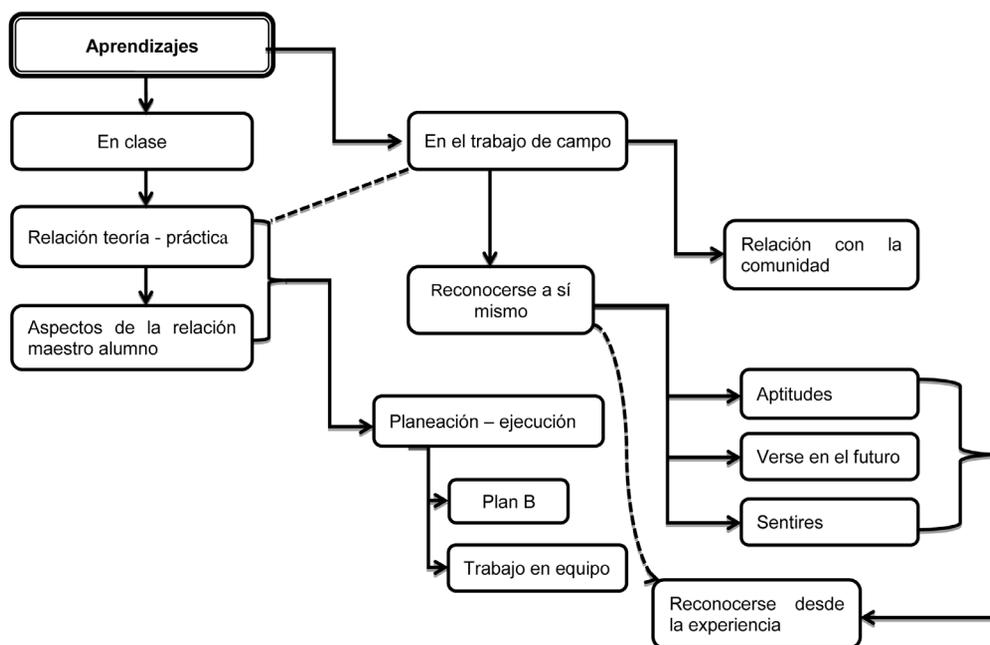


Figura. Mapa categorial

acerca de las habilidades, conocimientos y actitudes que requiere un profesional y constituyeron una oportunidad para enfrentarse a situaciones imprevistas y relacionarse con personas de diversas condiciones sociales y culturales, reconocer su contexto, aproximarse a entender sus condiciones de vida y valorar su disposición para compartir información propia y aportar alternativas para las situaciones encontradas.

El trabajo de campo es una experiencia enriquecedora ya que de esta forma se va perdiendo el miedo al dirigirse a la comunidad, además se aprende a desarrollar actividades que sean prácticas para la comunidad (DCE01)¹.

La actividad en el barrio Arquidiócesis de Manizales es una oportunidad personal para interactuar con comunidades vulnerables (DCE02).

1 Los testimonios se identifican con las abreviaturas DCE (diario de campo estudiante), seguida de un número correspondiente al diario de donde fue tomada la información; o EsEv (testimonio de estudiante durante sesión de evaluación).

Cada encuentro con la comunidad fue una oportunidad para que los estudiantes identificaran elementos facilitadores de los procesos educativos: la motivación y el interés de las personas ante el trabajo propuesto. Además se enfrentaron a la tensión de no saber cómo los recibiría la comunidad; el encuentro les permitió reconocer que superando esa barrera podían encontrar un escenario propicio para el trabajo.

La disposición de la comunidad para participar fue fundamental para el desarrollo de las actividades y motivó a los estudiantes a realizar un trabajo significativo.

La comunidad me motivó para trabajar y hacer las cosas bien, pues se siente el interés por el trabajo a realizar (DCE04).

Además de evidenciar los aprendizajes en la relación con las comunidades, los estudiantes reco-

nocieron aptitudes para el ejercicio profesional. Al respecto, Alzate (8) afirma que la práctica produce, provoca y propicia los conocimientos o es un medio para adquirirlos y es un espacio para el aprendizaje por analogía; además, asevera que las condiciones de la práctica constituyen un escenario educativo que favorece y garantiza la apropiación del conocimiento, principalmente de aquel que implica múltiples asociaciones de conocimientos o múltiples interacciones con sujetos de diversas características, condiciones o roles.

En este sentido, el grupo de investigación en prácticas académicas de la Universidad de Antioquia reconoce en las prácticas su carácter multisémico, plural, interdisciplinar y por lo tanto complejo (6). En la experiencia vivida, aunque no puede hablarse de una práctica interdisciplinaria, sí se evidencia la necesidad de profundizar el acercamiento desde otras disciplinas, puesto que desde el contacto con la comunidad evidenció una realidad compleja que requiere de acercamientos más plurales, desde la amplitud del conocimiento de diversas áreas, para aportar alternativas de solución.

Otro aspecto destacado estuvo relacionado con los cambios en la asistencia de la comunidad a las sesiones, mientras en las primeras actividades muchas personas mostraban toda la disposición para participar, en las últimas se sentía más resistencia; el aprendizaje que se derivó fue reconocer las dinámicas y prioridades de las comunidades en el momento de decidir acerca de cómo participan o no en las actividades propuestas. Además, reflexionaron sobre la importancia de valorar la presencia de la comunidad así no se logre una respuesta masiva y concentrar el esfuerzo en el proceso educativo que se genera allí. Se reconoció el trabajo de campo como un escenario en el cual los contenidos teóricos deben ponerse en contexto para que los procesos educativos sean pertinentes.

El desconcierto y la tristeza se apoderaron de mí en el momento de la visita al barrio. Las madres que habían sido invitadas no asistieron, eso me bajó el ánimo, en realidad deseaba hacer nada, o por lo menos en ese sector, pero yo era consciente de que había poco tiempo y no era conveniente empezar de nuevo (DCE05).

Al final del encuentro quedé muy satisfecha porque aunque hubo pocos padres asistentes, el entusiasmo que mostraron y el interés por participar fue gratificante (DCE05).

Además, los diarios hacen referencia al *aprendizaje en doble vía*: la comunidad aprende de los estudiantes y ellos aprenden de ella. A esta posibilidad contribuyen los momentos de reflexión conjunta realizados en diferentes momentos de los encuentros, pues más allá de los contenidos las actividades permitieron establecer dinámicas significativas para los participantes. Otra sistematización de una experiencia de práctica social en nutrición y dietética plantea que en estos escenarios no ha de prevalecer solo el saber técnico sino que son importantes el diálogo de saberes, el respeto por el saber del otro y el reconocimiento al saber popular, de modo que se alcance una actitud concertada que integre las formas de comprender la cotidianidad que tienen quienes viven en la comunidad y las formas de interpretación que de estas hace el saber científico (9). En la experiencia vivida en Urabá, algunos momentos del encuentro con las comunidades permitieron reconocer esta afirmación, por ejemplo cuando los estudiantes invitaban a personas de la comunidad a validar el material educativo y encontraban allí aportes para hacerlo más adecuado.

Los estudiantes destacaron cómo el interés que los participantes demostraron les permitió relacionar conocimientos del saber popular con los conocimientos científicos y reconocer los aportes de la comunidad que desde sus saberes contribuyen a dinamizar y hacer más pertinentes los procesos.

En la reunión con los jefes de la junta directiva se pudo ver el interés por mejorar, ya que hubo buena asistencia, disponibilidad y sobre todo participación, ya que se apoderaron de sus dificultades para así darles solución, incorporando cosas o temas para trabajar por parte de nosotros como investigadores y estudiantes de nutrición (DCE03).

Hoy me convenzo más que solo escuchando a la gente se pueden obtener productos muy interesantes y de esta manera atacar los problemas de raíz de forma articulada y participativa en la que todos y todas aportan y se tengan en cuenta diferentes ángulos o estrategias de solución (DCE08).

Las líderes propusieron que se hicieran unas recetas con la cual pudieran variar los alimentos o hacerlo de una forma diferente (DCE04).

Al respecto, Berrío (10), al hablar de extensión universitaria, resalta la importancia de consultar el conocimiento de quienes están en el espacio no académico, para lograr un mayor conocimiento de la realidad y hacer a las personas partícipes de sus problemas y soluciones.

Este papel activo que ejercen los participantes fue significativo para el trabajo de los profesionales en formación y ha sido reconocido en otras sistematizaciones. Ghiso y Salazar (11), al sistematizar una experiencia educativa, destacan como uno de los retos promover un tránsito en la mirada del otro como destinatario, usuario o cliente a una concepción basada en el respeto que promueva la autonomía y el papel de los sujetos en la construcción de lo social.

La importancia de la planeación

Otro aspecto que tomó fuerza en la reflexión fue el relacionado con la planeación. Durante la práctica, se partió de los aspectos teóricos vistos en los cursos de Introducción a la Seguridad Alimentaria y Nutricional, Educación y Planificación. Estos contenidos fueron la base para planear el diagnóstico

y la intervención; se consideraron las condiciones sociales, culturales, hábitos y prácticas alimentarias y las dinámicas de las comunidades, lo cual permitió establecer pautas a la hora de planear y ejecutar la intervención y se reconoció la importancia de hacer seguimiento y dar continuidad a las intervenciones.

Con esa visita ratifiqué que todo proceso debe tener una previa planeación y conocer bien el entorno, para poder hacer intervenciones oportunas y que la comunidad realmente se empodere de sus problemas y proponga soluciones (DCE09).

Los estudiantes en sus equipos de trabajo se distribuyeron tareas y aportaron ideas para la realización de las actividades, teniendo en cuenta la necesidad de elaborar mensajes adecuados para la comunidad. Así se propició el aprendizaje colaborativo.

Las actividades que realizamos la semana anterior me parecieron muy agradables, debido a que tenía una confusión con los objetivos, porque yo pensaba que solo realizaríamos dos objetivos, el del trabajo y el educativo, pero mis compañeras y la profe me hicieron salir de la confusión (DCE09).

Una experiencia significativa fue el trabajo con los niños de un hogar comunitario, para lo cual se planearon actividades adecuadas para su edad, teniendo en cuenta que niños y adultos aprenden de forma diferente y el material educativo debe adaptarse a esa realidad.

Pude notar que los niños aprendieron, porque al finalizar la actividad lo demostraron por medio de las preguntas que mis compañeras les hicieron. Esas son las cosas que nos motivan a continuar con estos procesos (DCE05).

La planeación articula teoría y práctica, los contenidos se contextualizan en el trabajo con las comunidades, así la mayor parte de las sesiones en el aula se dedicaron a planear, con base en contenidos

Aprendizajes de la práctica social

teóricos, la experiencia de prácticas anteriores y el reconocimiento de las condiciones en las cuales se iba a desarrollar el proceso.

Otro aspecto significativo en los relatos tuvo que ver con la manera en que los grupos enfrentaron situaciones no previstas. Desde el momento en que se planeó el trabajo se insistió en la importancia de tener alternativas para tales situaciones y por lo tanto contar con un plan B; asuntos como la inasistencia de algunas personas convocadas, las condiciones como el clima o la disposición de equipos llevaron a hacer cambios rápidos en la planeación.

Planeamos para quince niños, fueron más, tratamos de hacer la actividad lo más dinámica posible, tuvimos que improvisar (EsEv).

Durante la visita al barrio me quedó claro que no debo rendirme ante cualquier obstáculo por lo que siempre debo pensar en un Plan B rápidamente. Muchas veces por más que planeamos, organicemos un objetivo siempre habrá inconvenientes, imprevistos que se necesitan resolver inmediatamente (DCE10).

Estos momentos generaron tensión, pero pusieron a los grupos frente a la necesidad de tomar decisiones para responder a nuevas situaciones, trabajar en equipo, activar su creatividad y utilizar diferentes recursos.

De esta manera aprendí que siempre hay que tener un as bajo la manga, no podemos estropear todo un proceso por algo insignificante, hay que ser creativos y tener disposición y ganas para hacer las cosas bien hechas; mejor hay que querer hacerlas (DCE05).

También se destacó la evaluación de los procesos educativos como uno de los aspectos esenciales en la planeación educativa.

Debo tener en cuenta a la hora de realizar una actividad que debo evaluarla en el tiempo que yo crea y sea conveniente para mitigar errores en esta

y saber qué impacto tuvo en la población objetivo, y conocer si se lograron o no los objetivos que me había planteado (DCE10).

Reconocerse a sí mismo

El trabajo de campo, con todo lo que significa planear los procesos educativos, encontrarse con la comunidad y manejar situaciones imprevistas, constituyó una oportunidad para que los estudiantes reflexionaran sobre sí mismos: valoraran su desempeño, reconocieran habilidades e incluso descubrieran al verse como profesionales, posibilidades para su quehacer.

Fue así como algunos estudiantes descubrieron aptitudes al enfrentarse a situaciones nuevas. La evaluación del proceso permitió resignificar el rol profesional y valorar algunas opciones para el desempeño laboral, por ejemplo, la nutrición pública como un escenario enriquecedor para el profesional.

Ayer me quedó claro que mi papel es trabajar con comunidades (DCE10).

Incluso, en ocasiones, el encuentro con la comunidad llevó a reflexiones sobre el sentido que para algunos estudiantes tiene el ser nutricionista.

Aunque no miento a veces pienso que estoy en el lugar equivocado, ¿o este será mi lugar y no he querido darme cuenta? No sé (DCE05).

Al asumirse en su rol como profesionales, los estudiantes identificaron problemas y necesidades de la comunidad y propusieron intervenciones que aportarían desde lo educativo a la discusión y planteamiento de alternativas a los problemas encontrados.

El trabajo de campo es una experiencia enriquecedora ya que de esta forma se va perdiendo el miedo al dirigirse a la comunidad, además se aprende a desarrollar actividades que sean prácticas para la comunidad y que no tarden demasiado tiempo (DCE01).

Trabajar con la comunidad es algo muy bacano pues me gusta reunirme con la gente, pasar palabra, compartir conocimiento para así ir construyendo o, mejor dicho, enriqueciendo para tener mayor argumento a la hora de expresarme (DCE11).

Algunos tuvieron la oportunidad de interactuar con grupos con los que no habían tenido experiencias previas desde su rol como profesionales en formación; por ejemplo cuando a varios estudiantes se les propuso trabajar con niños, algunos de ellos plantearon expectativas e incluso resistencia, pero luego de la experiencia consideraron este como un escenario posible.

No queríamos trabajar con niños... desde ese momento empezamos a pensar: ¿será? (EsEV).

Yo estoy muy satisfecha del resultado y de todo el trabajo realizado porque nunca había trabajado con este grupo de edad aunque al principio tenía un poco de temor por la respuesta de los niños me llevé la sorpresa de la aceptación y recepción de estos (DCE12).

Esa posibilidad de reconocerse a sí mismo ha sido planteada por quienes afirman que la práctica, en tanto aprendizaje es preparación para la vida laboral, oportunidad para pensarse como profesionales, posibilidad de contacto con entornos reales y vinculación con la realidad. La práctica se constituye en un espacio de saber y de reflexión que aporta a la investigación en el campo, una oportunidad para pensarse y complementar la formación personal, profesional y ciudadana (6).

Otro aspecto que tiene que ver con el reconocerse a sí mismo se refiere a la posibilidad de valorar otros aspectos de lo humano, más allá del cumplimiento de objetivos y de los contenidos relacionados con nutrición.

Se cumplió nuestro objetivo (...) además percibí cosas que normalmente no vemos, por ejemplo la convivencia, respeto y el trato con los demás (EsEV).

Hablar del *reconocerse a sí mismo*, como un hallazgo de la sistematización, remite a pensar en la práctica y en la sistematización como oportunidades para realizar investigación-acción. Schön propone la idea de reflexión en la acción, con la cual reconoce la necesidad de una acción reflexiva más allá de un saber ligado solo a la racionalidad técnica, que resulta limitada para resolver los problemas de los profesionales en sus prácticas, en especial si estas tienen zonas indeterminadas (12).

La posibilidad de verse a sí mismos, manifestada por los estudiantes, coincide con lo planteado por Alzate, Puerta y Morales (13), quienes afirman que la apropiación del conocimiento, desde la práctica misma, por parte de los estudiantes refleja como característica muy frecuente la proyección de su utilidad en el futuro mediano o inmediato, y lo proyecta hacia otras áreas o hacia la propia, es decir, la utilidad se relaciona con el rol profesional a ejercer. La práctica es entonces un potenciador en la formación y a la vez una posibilidad de acercamiento de la universidad a la sociedad. Esto también se ha reconocido en trabajos realizados dentro de la misma dependencia académica responsable del programa de Nutrición y Dietética, que identifican en las prácticas académicas una forma de articulación entre la investigación, la docencia y la extensión, que permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades relacionadas con el desempeño profesional, adquirir conocimientos del medio en donde se desempeñarán, a la vez que son el medio para realizar extensión solidaria, apuesta que consolida la integración universidad-sociedad (14).

Además, estos procesos realizados en los entornos regionales constituyen formas de concretar el objetivo del Plan Estratégico de Regionalización: consolidar la presencia de la Universidad de Antioquia en las regiones del departamento, incorporándose como proyecto cultural y educativo propio y como parte del proyecto regional (15).

Acerca del trabajo con los diarios de campo

La experiencia de llevar el diario de campo permitió contar con el relato de la experiencia desde la mirada de cada estudiante, pero además el ejercicio de escribir, a pesar de la resistencia que a veces genera, es una forma de reflexionar en el quehacer cotidiano. En este sentido, la escritura del diario permite reconocer la capacidad reflexiva, como posibilidad de mirar el afuera (el mundo, la ciencia, las perspectivas teóricas) y a la vez mirarse a sí mismo, reconociendo que toda práctica se impregna de uno mismo (16). Los relatos de los estudiantes evidencian cómo descubren aptitudes, identifican aspectos por fortalecer, reconocen cualidades en sí mismos y en los otros compañeros, cuando se comparte la lectura de los diarios. También, expresan el reconocimiento a las comunidades participantes como agentes esenciales en el mejoramiento de sus propias condiciones. Se reafirma lo planteado por Cifuentes (17), cuando dice que el diario de campo permite rastrear la cotidianidad de la práctica y explicitar el conocimiento que desde ella se construye, además de que constituye una estrategia de autorreflexión sobre la práctica, desde la cual las y los participantes se pueden asumir e instituir como actores reflexivos que meditan sobre sus acciones y transforman sus ideas y acciones a la luz de la reflexión. A la vez, sobre el valor de la escritura, Ong (18) asevera que sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no solo cuando está ocupado en el escribir, sino incluso normalmente, cuando articula dos pensamientos de manera oral. Más que cualquier invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana, con lo cual afirma la capacidad de la escritura para estructurar los procesos de pensamiento, proceso fundamental en la formación profesional.

Acerca de la sistematización

La sistematización de experiencias tiene sus orígenes en las ciencias sociales, como un aporte latino-

americano a la construcción de la teoría desde la propia realidad. Ghiso (19) habla de las prácticas académicas como un escenario que tradicionalmente ha visto la teoría desarticulada de la práctica, la primera, como el conocimiento fundante, real y verdadero y la segunda, como el espacio en el cual se aplican destrezas y habilidades con un sentido instrumental; y plantea la sistematización como una oportunidad de romper ese esquema de formación y posibilitar una ruptura de la dualidad teoría-práctica, que requiere ante todo una acción reflexiva, que permita reconocer la experiencia como fuente de conocimientos. Experiencias como la práctica social vivida por los estudiantes tienen todavía el reto de permitir romper con esos esquemas de los que habla Ghiso, especialmente porque en la formación profesional de las ciencias de la salud se ha tendido a ver la práctica como aplicación de destrezas. Aún falta mucho en ese proceso de desaprendizaje y de hecho en esta experiencia se evidenció la necesidad de fortalecer procesos como la escritura reflexiva y la capacidad de análisis.

Finalmente, Mejía (5) afirma que la sistematización de experiencias propone una búsqueda que da cabida a diferentes voces y perspectivas, sin privilegiar lo universal como verdad inamovible; en el marco de la formación profesional es valioso reconocer esos elementos que no siempre son evidentes o comunes a la mayor parte de participantes pero dejan aportes para nuevas experiencias.

CONCLUSIONES

La práctica social permitió a los estudiantes de Nutrición y Dietética de la región de Urabá, a través de la relación con la comunidad, realizar un proceso de diagnóstico e intervención educativa y además se convirtió en un espacio para el reconocimiento de actitudes y aptitudes, fortalecimiento del trabajo en equipo, en la perspectiva de favorecer la búsqueda de alternativas a los problemas alimentarios de las comunidades.

Se requieren procesos más estructurados, de más tiempo y que apunten a integrar acciones desde otros programas académicos y las comunidades.

La práctica es fundamental en la formación de los profesionales de nutrición y dietética porque se ubica en un escenario en el cual deben articularse las ciencias básicas, las ciencias biomédicas y las ciencias sociales para situarse en las dinámicas sociales que se construyen alrededor del acto cotidiano de alimentarse.

Para la unidad académica se plantean retos en la formación de nutricionistas dietistas, relacionados con la importancia de propiciar experiencias significativas que integren conocimiento científico y pertinencia social; fortalecer desde el currículo asuntos fundamentales como la escritura, la evaluación de las experiencias y el reconocimiento del contexto social histórico y cultural, y analizar lo que se hace cotidianamente en el aula de clase o en los espacios de práctica desde una mirada compleja.

En el contexto de la regionalización, experiencias como la aquí presentada deben potenciarse como una de las expresiones de la extensión solidaria, entendida como una dimensión de la función social de la Universidad, para contribuir a la formación integral de los profesionales y al mejoramiento de la calidad de vida de la población más vulnerable en las regiones (15). Sin embargo, no puede negarse que aspectos administrativos, por ejemplo los relacionados con el diseño de los calendarios académicos o la articulación entre programas académicos, posiblemente limitan el desarrollo de procesos más continuos. Esto implica la articulación de programas regionalizados, los cuales deben contribuir a fortalecer el tejido social y aportar al desarrollo local.

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad de los barrios Arquidiócesis de Manizales y La Floresta del municipio de Turbo, Antioquia por su participación en esta experiencia.

Referencias

1. Universidad de Antioquia. Acuerdo superior 124 de 1997 por el cual se establece el estatuto básico de extensión de la Universidad de Antioquia. Artículo 12. Medellín; 1997.
2. Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética. Acuerdo de Consejo de Escuela 035 de mayo 24 de 2005 por medio del cual se aprueba el reglamento de prácticas académicas del pregrado de Nutrición y Dietética en el ciclo básico y en el de profundización. Medellín; 2005.
3. Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética. Plan de estudios materias obligatorias del programa Nutrición y Dietética, Seccional Turbo. Medellín; 2005.
4. Jara O. Para sistematizar experiencias. 3 ed. San José, CR: Alforja; 1994.
5. Mejía MR. La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá: Desde Abajo; 2008.
6. Galeano ME, Vallejo AH, Puerta I, Aristizábal M, Isaza LS, Beltrán H, et al. Voces y sentidos de las prácticas académicas 4. Medellín: Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia; 2010.
7. Colombia. Ministerio de Salud. Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá; 1993.
8. Alzate T, Puerta A. El diario de campo: herramienta pedagógica en educación superior. Valencia: Reproexpres; 2008.

Aprendizajes de la práctica social

9. Arboleda LM, Gómez SN, Gutiérrez ME, Salas WA. Sentidos de la práctica en el Proyecto Interinstitucional por una Infancia Saludable (Prisa). *Perspect Nutr Humana*. 2010;12:135-50.
10. Berrío M. Las prácticas académicas como forma de extensión en la Universidad de Antioquia. En: Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Extensión. Programa IDA, pertinencia social de la práctica académica. Medellín; 2005.
11. Ghiso A, Salazar Y. Reflexiones sobre experiencias en educación social, recreación, deporte y uso del tiempo libre. *Decisio*. 2011;28:55-63.
12. Latorre A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 4 ed. Barcelona: Graó; 2011.
13. Alzate T, Puerta AM, Morales RM. Una mediación pedagógica en educación superior en salud. *El diario de campo. Rev Iberoamer Educ*. 2008 [citado septiembre 2011];47:1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf>
14. Lozano G, Ochoa A., Restrepo S. La articulación entre investigación, docencia y extensión en un programa universitario de Nutrición y Dietética. *Perspect Nutr Humana*. 2012;14:71-83.
15. Universidad de Antioquia. Instituto de Estudios Regionales, Dirección de Regionalización. Plan estratégico de regionalización de la Universidad de Antioquia. Medellín; 2003.
16. Albertín P. La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. *El diario de campo como herramienta. Rev Enseñ Univ*. 2007;30:7-18.
17. Cifuentes R. La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Decisio*. 2011;28:41-6.
18. Ong W. Oralidad y escritura. *Tecnologías de la palabra*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica; 1994.
19. Ghiso AM. La sistematización en contextos formativos universitarios. En: CEAAL. Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. 2008 [citado septiembre 2011]. Disponible en: www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf