

La práctica social educativa como requisito curricular en Ciencias de la Salud en la Universidad de Buenos Aires

Oscar García

Ana Inés González

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el marco de la vinculación entre enseñanza, investigación y extensión universitaria, la producción de saberes debe contemplar las particularidades de la comunidad en la cual está inserta. Es por ello que las prácticas sociales educativas constituyen una experiencia pedagógica de aprendizaje-servicio que posibilita poner en práctica lo enseñado, enriquecer la teoría y lograr una aproximación interdisciplinaria a la realidad, aportando al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. En el presente trabajo buscamos analizar el grado de satisfacción que manifiestan los alumnos de las carreras de salud acerca de los proyectos de aprendizaje-servicio en los que participan. Además, buscamos conocer la reflexión que ellos hacen del proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales necesarias para un mejor desenvolvimiento profesional. Se operó en un proceso en espiral que resulta de la combinación de la recopilación de información por escalas de actitudes para analizar el impacto de estas prácticas en el aprendizaje de los estudiantes y el análisis de entrevistas grupales. Los alumnos manifestaron un alto grado de satisfacción, revalorizaron la práctica en el proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades técnicas y sociales. Destacaron la comunicación con los pacientes y la gestión de salud en escenarios auténticos.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, práctica social, satisfacción, habilidades sociales, participación.

Fecha de recepción: 18/III/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Socio-educational practice as a curricular requirement in Health Sciences at the University of Buenos Aires. A study about the degree of satisfaction in students participating in solidary service-learning projects

Abstract

This article analyses the degree of satisfaction shown by students regarding the service learning projects in which they participate, focusing our research specifically on students enrolled in health-related degree programmes. In addition, the paper aims to examine students' reflections on the learning process and the acquisition of social skills, which are necessary for professional growth. The research was designed with a convergence of logic through the combination of quantitative techniques and qualitative strategies. It developed as a spiral by combining different actions: the collection of information with attitudinal scales in order to analyse the impact of these practices on student learning (levels of satisfaction and skills developed) and the analysis of group interviews as a consequence of conceptual schemes. The students showed a high degree of satisfaction; they revalued the practice in the learning process and the acquisition of technical and social skills. Students highlighted the worth of communicating with patients and taking part in health management in authentic settings.

Keywords

Service-learning, social practice, satisfaction, social skills, participation.

1. Introducción

La función social de la universidad hace imprescindible considerar las demandas y necesidades comunitarias como punto de partida para la creación de conocimientos. De esta manera la comprensión y el abordaje de las situaciones críticas en que suelen encontrarse las poblaciones vulnerables cambian actitudes y producen saberes que impactan directamente en las conductas y el compromiso de los universitarios. Así, la característica esencial de una buena práctica universitaria será la de desarrollarse en contacto con el medio social.

El aprendizaje-servicio, como forma de realizar la misión de extensión, permite establecer una relación entre la universidad y la sociedad, pudiendo ser un instrumento de cambio, acercando la universidad a los sectores más desfavorecidos. De esta manera, se promueve el desarrollo social y al mismo tiempo, una relación dialógica entre la investigación, la docencia y la acción comunitaria. La Universidad de Buenos Aires estableció su obligatoriedad curricular a partir de 2017 (Res CS 520/10, 3653/11 y 172/14). Esto, sumado al desarrollo de un programa de subsidios para proyectos de extensión universitaria consolidado, permitió el crecimiento sostenido de propuestas académicas y proyectos de aprendizaje-servicio en todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires en su forma general de prácticas sociales educativas

En el presente trabajo se considera que

las nuevas estrategias pedagógicas, como el aprendizaje-servicio solidario - tipo de educación experiencial o situada- constituyen un ámbito específico de realización concreta de la extensión universitaria otorgándole los atributos esenciales que la caractericen de modo exhaustivo respecto de la docencia y la investigación científica. Desde esta perspectiva el aprendizaje-servicio es la forma en que las instituciones educativas transfieren de manera directa y concreta conocimientos y saberes a la comunidad (García y Hallú, 2017).

Lo anterior pone en evidencia que las prácticas educativas mejoran los aprendizajes a través de una enseñanza más completa, que lleva a territorio y en escenarios reales contenidos curriculares, pero, además, valores, hábitos, actitudes y conductas. En este sentido, el proceso formativo (que siempre debe ser guiado y dirigido por docentes) permite que los alumnos se apropien de competencias, consideradas hoy como claves para el efectivo desarrollo personal. Conocidas como habilidades sociales, estas competencias son necesarias para configurar relaciones intersubjetivas que darán origen a redes comunitarias que son muy importantes a la hora de lograr objetivos individuales y colectivos. Si bien los estudios de las redes de cooperación social datan del siglo XIX, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1986) las identificó como el recurso que facilita el logro de resultados que no podrían alcanzarse en su ausencia o conllevarían un costo individual muy alto. Así el valor de este recurso estaría dado por "el volumen de capital social poseído por un agente,

que a su vez dependerá del tamaño de la red de conexiones que pueda efectivamente movilizar y del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que tenga de por sí para cada una de aquellas personas con quien se está relacionado” (Bourdieu 1986, 249).

Pocos años después el sociólogo estadounidense James Coleman (1990) establecerá que estas aptitudes se requieren allí donde las relaciones entre las personas se coordinan para cometer una acción colectiva. Entre las formas específicas que las competencias sociales pueden adoptar, Coleman identifica algunas, que podrían resumirse en el uso de fuentes de información, empatía, liderazgo, relaciones de autoridad, las organizaciones sociales, el establecimiento de obligaciones y expectativas, así como el desarrollo de sistemas de normas y sanciones dentro de una comunidad. Si lo anterior no fuera cierto, bastaría con el solo hecho de poner en juego el capital humano, o lo que es lo mismo, el conjunto de competencias personales, traducidas en educación, prestigio, idiomas y recursos como condiciones de vida y nivel socioeconómico. Sin embargo, es bien conocido que individuos con igual capital humano presentan diferentes trayectorias personales, pudiendo ser más o menos exitosas. ¿Y cuál sería entonces el factor diferenciador? Sin dudas, la construcción y participación efectiva en la red de relaciones sociales. Hoy sabemos que todo proceso formativo debe proveer además de competencias técnicas, habilidades sociales que permitan a los individuos construir de modo seguro

redes interpersonales, que traducidas en capital social favorezcan en el tiempo su desarrollo individual.

2. Marco teórico

Por todo lo expuesto, se hace más que evidente el interés que ha despertado en las últimas décadas el estudio y el aprendizaje de las competencias conocidas como habilidades sociales y su radical importancia en la construcción de redes de cooperación. En definitiva y como bien lo plantea Carballo (2005), las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Ahora bien, avanzando en los programas de formación de estas habilidades sociales, la psicología ha identificado dos grupos primarios: habilidades básicas y complejas (Betina Lacunza y Contini de González, 2011). Las habilidades sociales básicas podrían resumirse en saber escuchar, formular una pregunta, ser agradecidos, presentarse y presentar a otros y reconocer el trabajo y esfuerzo de los demás. Mientras que las complejas pueden describirse como empatía o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, asertividad o la habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir

los sentimientos de los demás ni menospreciar la valía de los otros, capacidad de escuchar, negociación, capacidad de ser conscientes de los errores cometidos y reconocerlos, reconocimiento y defensa de los derechos propios y de los demás, habilidad de mantener distancia del colectivo social, con el fin de expresar libremente nuestras opiniones, capacidad para confrontar mensajes contradictorios, entre otros.

En este marco entendemos que los alumnos deberán tener conciencia de la necesidad de dichas habilidades. Por lo cual el trabajo en equipo dirigido por docentes se hace imprescindible en el desarrollo de las acciones de aprendizaje-servicio. El docente deberá poner el énfasis en los dispositivos de intervención, el contacto con una realidad ajena a la propia y la diversidad como algo natural entendiendo que el otro diferente es sujeto de derecho. Desde esta concepción, las prácticas extensionistas son el ámbito de formación para socializar en los alumnos una conciencia más tolerante, pluralista y democrática que permita poner en debate el tradicional concepto de ciudadanía.

En la actualidad, los debates sobre vulnerabilidad, multiculturalidad, diversidad de género y migraciones sociales ponen en evidencia la cuestión sobre en qué sociedad queremos vivir. Hasta el siglo pasado la conceptualización de la ciudadanía estaba asociada al derecho. Uno era ciudadano de un país porque podía satisfacer los derechos civiles, políticos y de bienestar en un ámbito geográfico

determinado. No obstante, esta ciudadanía de tipo estatutaria hoy resulta insuficiente para contener las mentalidades humanas que se perciben universales y cosmopolitas. Esta nueva conciencia aspira a un mundo que difícilmente pueda ser contenido por el entramado legal de cada una de las naciones debido a que las atraviesa de modo horizontal y planetario. Ejemplo de ello es que favorece el traslado de grandes porciones de población de un lugar a otro, hace un culto a la multiculturalidad, y redefine femeninamente el concepto de ciudadanía (Folgueiras, Luna, Palou, 2010).

En consecuencia, participar en la sociedad actual se constituye en un derecho, pero a su vez en un valor que todo individuo debe expresar. Se trata de influir en la toma de decisión de la estructura u organización en la que participamos. Esa participación se dará en distintos grados producto del compromiso y el interés que tengamos en influir en las decisiones. Pero también existen condiciones que no forman parte de nuestra voluntad, entonces la participación variará según el grado de conocimientos y competencias que tenga la persona (predisposición psicológica), que determinará la posición de experto o participante y por aspectos legales, políticos y económicos, es decir, por la capacidad real que tienen las personas (factores sociales). Siguiendo este análisis, Jaume Trilla y Ana Novella (2001) establecieron los niveles de participación partiendo de la conocida escala de participación de Hart.

1. Participación Simple: Ser espectador

en un proceso sin haber tomado parte en él.

2. Participación Consultiva: Ser escuchado por los asuntos que nos preocupan.
3. Participación Proyectiva: Sentir como propio el proyecto y participar en todos sus momentos.
4. Meta-participación: Generar nuevos espacios de participación a partir de las exigencias que manifiestan las personas participantes. Ocupar un lugar de liderazgo.

Dentro de este marco conceptual entendemos que una ciudadanía activa puede ser construida ejerciéndola. En pocas palabras, una participación será más real y beneficiosa cuando las personas involucradas tengan la oportunidad de intervenir en los debates y tomar decisiones en todas las etapas del proceso, provocando de este modo que la ciudadanía adquiera una conciencia crítica sobre los problemas, motiven el cambio y se responsabilicen por los resultados, como elementos básicos para una sociedad tolerante y democrática (Folgueiras, Luna, Palou, 2010).

Hasta aquí hemos realizado un rápido repaso sobre aquellas habilidades sociales necesarias para el desarrollo efectivo de redes que posibiliten comunidades bien ordenadas. Ahora bien, la pregunta que surge ¿Cuál es el aporte que el aprendizaje-servicio puede dar en este sentido? Seguramente mucho, teniendo en cuenta que se trata de una metodología pedagógica que se enmarca en la

formación para la ciudadanía poniendo en relación las instituciones educativas con la comunidad y la comunidad con las instituciones educativas de forma bidireccional, a través de un proceso de integración curricular. Así, debe quedar claro que las prácticas que vinculan la formación tradicional con la intervención comunitaria se realizarán en la prosecución de los siguientes objetivos de aprendizaje que, como denominadores comunes, constituyen la esencia de todos los programas de construcción de ciudadanía (Folgueiras, Luna, Palou, 2010):

- Valorar las debilidades y fortalezas del trabajo en grupo.
- Conocer a la comunidad, sus instituciones, lo que piensa su gente...etc.
- Desarrollar habilidades sociales, analíticas y de acción para participar activamente en la comunidad.
- Desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad, como un bien.
- Utilizar la reflexión para la construcción de significado de su propio aprendizaje.

Los alumnos pueden valorar los proyectos de aprendizaje-servicio en los que participan, identificando los contenidos curriculares que se aprenden en las sucesivas intervenciones. Pueden además, ejercer el liderazgo como jefes de proyectos por periodos, formando parte siempre de la toma de decisión. Deben, también, cultivar la negociación como

antesala del consenso poniéndose en el lugar del otro. Todo puede ser valorado y percibido por los alumnos de modo positivo o negativo, lo que en conjunto determinaría un alto o bajo grado de satisfacción de estas actividades en el proceso de su aprendizaje.

En este contexto, fue de nuestro interés indagar en las actitudes sobre el grado de satisfacción y percepción de aprendizajes adquiridos por parte de alumnos participantes de los proyectos de extensión universitaria de las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires.

3. Metodología

Se procedió con una convergencia de lógicas a través de la conjugación de técnicas cuantitativas y estrategias cualitativas. Se planteó operar en un proceso de espiral producto de la combinación de diferentes acciones: la obtención de información por escalas de actitudes con el fin de analizar el impacto que dichas prácticas tienen en el aprendizaje de los alumnos (niveles de satisfacción y competencias desarrolladas), y el análisis de entrevistas como consecuencia de esquemas conceptuales. Se obtuvo información sobre la percepción de los alumnos acerca de las experiencias de aprendizaje-servicio solidario en las que participaron. Se abordó el campo a partir del estudio descriptivo de varios casos con fines exploratorios. De este modo, se pudo establecer como unidad de análisis a los programas aprobados por los Consejos Directivos y Superior de la Universidad de Buenos Aires de las carreras del ámbito de la Ciencia de la Salud y como unidad observacional a

los alumnos participantes de dichos programas.

Muestra

Se definió una muestra no probabilística de 50 alumnos de entre 20 a 25 años de los cursos superiores de las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires que participaron en los programas de prácticas sociales educativas. Para la realización del análisis de actitudes por medio de Escalas Likert, según la distribución que se indica en la tabla 1. Posteriormente, la escala validada fue proporcionada a una nueva muestra de 26 alumnos de iguales características que los anteriores y a otros 26, de los primeros años de las carreras mencionadas. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a alumnos de Bioquímica.

Carrera	Cátedra	Programa	Núm. alumnos
Bioquímica	Bioquímica Clínica I	Salud cardiovascular Detección de factores de riesgo cardiovascular y diabetes	8
Bioquímica	Microbiología Clínica	Salud sexual y reproductiva Promoción de la salud sexual y reproductiva en poblaciones vulnerables: prevención de embarazo adolescente, Infecciones Transmisibles Sexualmente y patologías relacionadas	8

Óptico Técnico Universitario especializado en lentes de contacto	Física	Salud Visual El cristal con que se mira	13
Farmacia	Inmunología	Vacunación Las vacunas van a vos	11
Odontología	Odontología Comunitaria	Salud odontológica Prevención y atención bucal	10

Tabla 1. Distribución de los alumnos participantes en el estudio según los programas de prácticas sociales educativas de distintas carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires.

3.1. Técnica Cuantitativa

Con el fin de examinar las actitudes de los protagonistas frente a la implementación de las experiencias de aprendizaje-servicio solidario, utilizamos escalas aditivas Likert, constituidas por una serie de ítems ante los cuales se solicitó la reacción del sujeto. El interrogado señaló su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, muy en desacuerdo). A cada respuesta se le dio una puntuación de 1 al 5, siendo la última la más favorable hacia la actitud a medir. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems dio una puntuación total que se entendió como representativa de su posición favorable-desfavorable respecto al fenómeno que se midió.

Definimos la escala como la serie de ítems o enunciados que han sido cuidadosamente seleccionados de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir la actitud de un grupo frente a los fenómenos sociales. La acción de medir fue utilizada en forma genérica (Morales Vallejos, 2010).

Definimos actitud como el estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una forma característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones. Las actitudes no son susceptibles de observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales o de la conducta observada.

Esta medición indirecta se realizó por medio de unas escalas en las que, partiendo de una serie de proposiciones o juicios sobre los que los individuos manifestaron su opinión, se dedujeron o infirieron dichas actitudes. Es claro que podríamos realizar una sola pregunta directa porque esto simplificaría radicalmente el concepto que pretendemos medir sin embargo, si queremos asegurarnos de la validez de los resultados, debemos recurrir necesariamente a conjuntos de ítems para que las respuestas expresen mejor la actitud estudiada. Cuantos más ítems presentes en una escala de actitudes se consideren, mayor será la fidelidad de la medida y por lo tanto tendrá menor margen de error. Desde un sentido más psicométrico, si disponemos de una serie de ítems podemos para esta condición calcular el coeficiente de fiabilidad (Morales Vallejos, 2010). En

este trabajo, como modelo de consistencia interna se usó el Coeficiente α de Cronbach.

El Instrumento

Se utilizó una escala Likert de tipo ordinal y como tal no mide geométricamente una actitud. A pesar de esta limitación, la escala Likert tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, y además, proporciona una buena base para un primer ordenamiento de los individuos en la característica que se mide.

Existe un conjunto de reglas para la elección de los ítems a utilizar, producto de la experiencia de los investigadores, pudiéndose reunir en las siguientes características:

- Los ítems deben ser formulados como opiniones o descripción de situaciones
- Deben ser relevantes
- Deben redactarse con claridad, conteniendo una sola idea
- Deben ser exhaustivos, es decir, deben poder ser discriminantes

En principio se construyó una escala de 110 ítems a través de la técnica de tormenta de ideas entre los investigadores según las dimensiones de análisis que se establecieron para la construcción del concepto de grado de satisfacción, que se consignan en la tabla 2.

Dimensiones	Subdimensiones
Valoración de	Finalidad de las tareas

Proyecto de Prácticas Sociales Educativa – Función social de la universidad – Realización de la Extensión Universitaria	<p>respecto de los objetivos</p> <p>Valoración de la integración curricular</p> <p>Importancia del servicio a la comunidad</p>
Valoración de los aprendizajes	<p>Percepción de los aprendizajes conceptuales</p> <p>Percepción de los aprendizajes de habilidades sociales</p> <p>Importancia de la participación en redes comunitarias</p>
Valoración del trabajo docente	<p>Relación teoría y práctica</p> <p>Proceso de evaluación</p>

Tabla 2. Dimensiones y subdimensiones de análisis utilizadas para investigar el grado de satisfacción sobre las prácticas sociales educativas.

Los ítems iniciales se reelaboraron y resumieron en una escala de 90 enunciados alrededor del concepto general a indagar. Estos enunciados constituyeron una encuesta base sobre la que se consultó a los primeros 50 alumnos seleccionados. Los resultados fueron procesados mediante la utilización del programa IBM SPSS (paquete estadístico para Ciencias Sociales – versión 25); a partir de lo cual se logró una escala válida, precisa y consistente. Se verificó un índice de consistencia interna elevado como lo indica la tabla 3. Es importante destacar que el coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las

correlaciones entre los ítems. El mayor valor teórico de Alfa es 1 y en general 0.80 se considera un valor aceptable.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,904	,923	90

Tabla 3. Índice de fiabilidad de la escala de 90 ítems adoptada para evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes sobre las prácticas sociales educativas

Una vez establecido el alto grado de consistencia entre los enunciados, se procedió a realizar un análisis factorial con el fin de reducir el cuestionario original de 90 ítems en un nuevo conjunto de variables, denominadas componentes principales, para permitir consultas más eficaces con menor número de ítems sin perder información. En nuestro caso se tomaron los ocho primeros componentes del análisis factorial y se seleccionaron 25 ítems que explicaron el 51,48% de la varianza (Figura 1). La escala Likert obtenida fue un instrumento válido y consistente para medir el grado de satisfacción de los alumnos sobre las prácticas sociales (Alfa de Cronbach para los 25 ítems: 0,894).

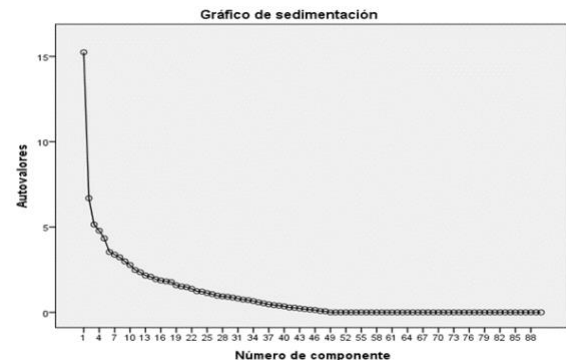


Figura 1. Gráfico de sedimentación donde los cambios en la pendiente ayudan a observar la capacidad explicativa que aportó cada componente a medida que se incorporó al modelo.

3.2. Técnica Cualitativa

Se aplicó, además, un análisis cualitativo con el fin de indagar las percepciones y creencias de los actores claves del proceso educativo. En este sentido, a diferencia del supuesto tradicional por el cual la relación existente entre sujeto que conoce (el investigador) y las unidades observacionales (los alumnos participantes) será independiente de las creencias, intereses y experiencias previas del sujeto, es falso. Por el contrario, el sujeto que conoce (el extranjero a la comunidad que se investiga) no podrá tener éxito en su emprendimiento si no está dispuesto a llevar adelante el duro camino del aprendizaje que le faculten a descifrar los códigos que le permitan visualizar lo invisible. Es por ello que, con el fin de indagar en las representaciones de los diferentes actores claves del proceso de decisión, se procedió con distintas estrategias cualitativas como: observación directa y entrevistas semiestructuradas, con el fin de

analizar juntamente con los resultados de la escala de actitudes.

Entrevistas Semiestructuradas

Se realizaron entrevistas a los estudiantes de forma colectiva bajo la modalidad de taller en dos momentos, al principio de la investigación, para ayudarnos con el proceso de reflexión para la elección de los ítems de nuestro instrumento de medición; y luego, como forma de indagar en algunos aspectos específicos no tenidos en cuenta en los lineamientos generales del proyecto. Por último, se adoptó la forma semiestructurada debido a que dicha técnica nos facilitó bajar la guardia del interpelado, anulando prejuicios y accediendo a la aparición de lo oculto. Comenzamos con preguntas introductorias, continuamos con otras de estimulación y de opinión y por último finalizamos con preguntas aclaratorias.

4. Resultados y discusión

El análisis de las intervenciones para medir la actitud de los alumnos frente al fenómeno de las prácticas sociales educativas recientemente implementadas en la Universidad de Buenos Aires fue producto de la reflexión de los resultados combinados de las estrategias cuantitativas y cualitativas. Como forma de enriquecer la consulta por medio de la escala Likert, la observación nos permitió contextualizar con más precisión las entrevistas, debido a que nos permitió enriquecer sus conclusiones con el análisis de los tonos de voz, el movimiento de las manos, los parpadeos, etc. Por otra parte, las

entrevistas semiestructuradas, si bien partieron de un plan general con preguntas clave sobre el fenómeno a investigar, se presentaron como una charla informal para lograr la aparición de lo imprevisto, producto de la asociación y memorización del entrevistado y una mayor autenticidad.

Del análisis de las respuestas y las dimensiones detalladas con anterioridad, se pudo verificar una valoración muy positiva de las prácticas sociales en las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires por parte de los estudiantes. En primer lugar, se les brindó el espacio para que expresaran sus inquietudes en relación con las tareas de campo previamente a participar en su realización. Se les consultó asimismo sobre sus expectativas al involucrarse en el programa y todos coincidieron en la importancia de tomar contacto con pacientes y establecer comunicación con ellos. Plantearon también la necesidad de conocer en forma directa el ejercicio de la profesión, a la vez que adquirir mayor habilidad práctica. Por otra parte, se mostraron interesados en la búsqueda por relacionar el ejercicio profesional con las necesidades sociales. Expresaron su interés en sensibilizar a la comunidad acerca de la promoción de la salud y en realizar tareas solidarias, volcando sus conocimientos disciplinares y persiguiendo un mayor aprendizaje.

Al implementar la escala Likert, se obtuvieron las respuestas que se muestran en la tabla 4.

Ítem	1	2	3	4	5
El servicio comunitario		3,8		50,0	46,2

favorece la adquisición de habilidades sociales					
Los modelos de aprendizaje basados en la práctica mejoran los rendimientos educativos				30,8	69,2
Los alumnos encuentran en las prácticas sociales experiencias significativas			7,7	34,7	57,7
El aprendizaje y servicio es un modo de enseñar y aprender, pero también es una manera específica de organizar una actividad en el territorio			19,2	61,5	15,4
La universidad no tiene que involucrarse en las necesidades de la sociedad, ya que esto es una responsabilidad del Estado	57,7	30,8	3,8	3,8	3,8
Un aprendizaje efectivo requiere de la previa condición de alumnos motivados y comprometidos con lo que se enseña		11,5	3,8	34,6	46,2
Generar habilidades sociales, mejora las probabilidades de éxito laboral		3,8	26,9	30,8	38,5
Las prácticas en aprendizaje y servicio				42,3	57,7

generan impactos positivos en la comunidad, en la institución y en la vida personal del alumno					
Los alumnos encuentran en las prácticas solidarias una forma de fortalecer los aprendizajes disciplinares, que las universidades deben ofrecer			7,7	38,5	53,8
La extensión universitaria es una misión menor frente a la investigación	42,3	42,3	7,7	3,8	
Tener participación en una amplia red de relaciones es tan importante como manifestar un gran conocimiento		3,8	15,4	42,3	38,5
Los alumnos cuando terminan las prácticas en aprendizaje y servicio se sienten más unidos a la comunidad donde habitan		3,8	19,2	34,6	42,3
La formación en escenarios auténticos implica una permanente reflexión sobre nuestros prejuicios, valores y objetivos de la vida		3,8	3,8	42,3	50,0
Las prácticas sociales le dan al alumno las			11,5	50,0	38,5

herramientas para trabajar por un nuevo y mejor mundo guiado por las interrelaciones entre conocimientos objetivos, propósitos morales y practica social					
El alumno no tiene beneficios al realizar la practica solidaria, solo los obtiene la comunidad y el estado que se desvincula del problema	65,4	30,8	3,8		
El alumno al realizar una práctica social siente que está enriqueciendo su desarrollo personal			3,8	50,0	46,2
Las prácticas sociales son algo cierto y determinado que permiten desde el análisis social conocer la realidad y reconocerse frente a ella			11,5	46,2	42,3
Los problemas de la comunidad se identifican adecuadamente a partir de saber escuchar los relatos de los miembros de esa comunidad		7,7	15,4	23,1	53,8
El aprendizaje y servicio es algo más que una pasantía,			7,7	50,0	42,3

en función de objetivos de desarrollo social y de formación de competencias vinculadas a la participación ciudadana y a la construcción del bien común					
Solo los alumnos de carreras de humanidades encuentran utilidad, cuando realizan las prácticas de aprendizaje y servicio	61,5	34,6	3,8		
El alumno cuando realiza las prácticas sociales siente solo una obligación curricular	53,8	34,6	11,5		
La transferencia directa de saberes para la solución de problemas en territorio produce en el alumno una visión del mundo más desprejuiciada	3,8		3,8	76,9	15,4
El aprendizaje y servicio es una pérdida de tiempo que no aporta conocimiento alguno	69,2	30,8			
Una formación de excelencia requiere solo de buenos docentes y una infraestructura adecuada	23,1	46,2	11,5	19,2	
Luego de haber	3,8		38,5	34,6	23,1

realizado las prácticas, las propondría para todas las asignaturas					
--	--	--	--	--	--

Tabla 4. Respuestas obtenidas en la implementación de la escala Likert en estudiantes de los años superiores de las Carreras de Salud de la Universidad de Buenos Aires.

Se observó que el 84,6% de los alumnos consultados no consideró a la Extensión Universitaria una actividad menor frente algunas misiones distintivas de la educación superior, como la investigación científica. Además, el 96,2% consideró que con este tipo de prácticas educativas los alumnos enriquecen su desarrollo personal. Respecto específicamente de la correspondencia que debería existir entre valores, tareas y objetivos, se pudo observar que el 88,5% de los alumnos se manifestó de acuerdo y muy de acuerdo con esta relación en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Claramente, la valoración positiva que surgió de la consulta de actitudes sobre la tarea extensionista pone en juego ciertos valores que los jóvenes comúnmente destacaron y que el aprendizaje-servicio puede potenciar. En este sentido, es categórico observar que el 92,3 % de los alumnos consideró que el trabajo académico en escenario auténticos plantea la reflexión sobre nuestros prejuicios, valores y objetivos de vida. Así el contacto con una realidad que suele serles ajena permite que puedan comprender que el otro diferente es sujeto de derecho y por tanto, destinatario de los mismos beneficios sociales. Es por lo que, el

mismo porcentaje recalcó que el aprendizaje y servicio es algo más que una pasantía o práctica profesional en función de objetivos de desarrollo social y de formación de competencias vinculadas con la participación ciudadana y a la construcción del bien común. Para finalizar esta primera dimensión del análisis, es importante destacar que el 88,4 % se opuso a entender las prácticas sociales educativas como una obligación curricular.

El análisis de la percepción de los aprendizajes, que en conjunto con las demás dimensiones constituye el alto o bajo grado de satisfacción que los alumnos expresaron sobre las prácticas sociales educativas, los resultados fueron los siguientes. El 100 % consideró que los modelos de aprendizaje basados en la práctica mejoran los rendimientos educativos, estableciendo una alta valoración del aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica. Otra posición similar fue la respuesta frente a la consulta sobre que las prácticas solidarias fortalecen los aprendizajes disciplinares. Aquí los resultados fueron 92,3 % entre los de acuerdo y muy de acuerdo. Esto fue ratificado por las entrevistas, donde una de las entrevistadas, alumna de Bioquímica en la asignatura Bioquímica Clínica I, mencionó lo siguiente:

“Digamos... fue una experiencia distinta, a lo que no estamos acostumbrados. Estuvo bueno para complementar las cosas que uno aprende, porque claro uno ve todo teórico, inclusive los datos del paciente (...) es un tubito, acá por lo menos en limpio, venía la gente, los medíamos,

les tomábamos la presión, teníamos un contacto con la gente y después el tubo se convertía en una persona que venía, le dábamos los resultados y le explicábamos y ellos se interesaban.

Otro alumno de la misma carrera se expresó en sintonía:

"Bueno vi el proceso completo, cómo le sacaron la sangre, en qué tubo se puso, cómo se transportó, qué pasó cuando llegamos al laboratorio, cómo se ingresó, en Lípidos fue así. Fuimos...les sacamos sangre. Tuvimos que anotar un montón de datos todo un cuestionario a la gente. Llegar, tuvimos que transportar los tubos desde dónde estábamos hasta acá al laboratorio. Vimos cómo se ingresaba cada tubo, fue algo muy integral".

Por otra parte, la percepción que los consultados tuvieron sobre el proceso de adquisición de competencias sociales, se manifestó también en un alto grado (96,2%). En pocas palabras los alumnos entendieron que estas prácticas les posibilitaron una experiencia educativa más integral y efectiva. Pero lo más importante, es que 68,5% coincidió en que la construcción de redes en donde se pongan en juego la adquisición de habilidades sociales mejora la probabilidad de éxito laboral.

Respecto de lo anterior, una participante del Programa de Salud Sexual) planteó:

"Y el contacto con la gente es importante, porque una no está acostumbrada a hablar con los pacientes, siempre está acostumbrada

a hablar con alguien que entiende tus mismos términos, en cambio cuando le explicas a alguien que no sabe, se vuelve difícil la comunicación..., porque por ahí vos le explicas que tiene el colesterol alto... te mira como con cara de ¿qué es el colesterol?".

Así destacaron la comunicación como valor, pero además surgieron otras competencias como el trabajo en equipo y la gestión en el marco de una realidad diferente a la propia.

Por último, respecto a la valoración del trabajo docente, surgió claramente en las entrevistas que en todo momento se sintieron acompañados y guiados en las distintas intervenciones barriales que realizaron:

"Siempre estuvieron dispuestos a responder nuestras consultas. Incluso cuando entrevistamos a los pacientes nos motivaban para que adelantemos posibles problemas de salud. Fue una experiencia educativa muy importante". (estudiante de Odontología)

En general los alumnos entrevistados coincidieron que las experiencias fueron muy importantes en lo formativo y recomendarían su incorporación en otras asignaturas. Esto último también se manifestó en la escala de actitudes con un 57,7%.

En los alumnos pertenecientes a los primeros años de estudio se sostuvo la valoración positiva sobre las actividades de extensión universitaria y las prácticas sociales educativas. Sin embargo, al no haber tenido la experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad, existió un alto grado de

indiferencia (53,2%) cuando se planteó la superioridad académica frente a las pasantías que solo atienden a la adquisición de habilidades técnicas. Percibieron estas prácticas como un requisito para graduarse y no les atribuyeron ventajas en la formación profesional.

Según nuestro conocimiento, es la primera vez que se implementa una escala para medir el grado de satisfacción de los estudiantes desde el establecimiento de las prácticas sociales educativas en la Universidad de Buenos Aires. Con el instrumento validado, nos resultará de interés analizar las opiniones en un mayor número de estudiantes y que pertenezcan a diferentes disciplinas.

5. Conclusión

De lo desarrollado puede establecerse en principio, que los alumnos de los ciclos superiores de las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires que participaron de los programas de prácticas sociales educativas en 2018, manifestaron un alto grado de satisfacción de lo realizado, debido a que se han observado altos porcentajes de respuestas positivas en lo referente a las dimensiones que analizan la valoración de estos sobre las tareas de extensión universitaria y la percepción que ellos tuvieron sobre sus aprendizajes. Sobre esto último fue categórico, tanto en la indagación de sus actitudes como en las entrevistas, la revalorización de la práctica en el proceso de aprendizaje y lo importante que fue en la adquisición de habilidades técnicas; como así también, en lo referente a competencias sociales.

Destacaron la comunicación con los pacientes y la gestión de salud en escenarios auténticos, lo que les permitió desenvolverse en contacto con una realidad diferente.

Respecto a la evaluación del trabajo docente, surgió claramente en las entrevistas el reconocimiento al acompañamiento que ellos hicieron del proceso educativo, transformándose en referentes de consulta sobre los saberes que debían ser puestos a prueba en el trabajo territorial. Por último, más de la mitad de los consultados coincidió en que este tipo de experiencias deberían replicarse en las demás asignaturas. No obstante, los alumnos de los primeros años de las carreras analizadas, que no habían participado aún en las prácticas de aprendizaje-servicio, las percibieron como un requisito curricular para graduarse y no les atribuyeron ventajas en la formación profesional.

Referencias bibliográficas

Betina Lacunza A, Contini de González N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182.

Bourdieu P (1986). The forms of capital. En Richardson, J. (ed.) (1986). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press Coleman.

Folgueiras, P.; Luna, E. y Palou, B. (2010). Ciudadanía, Participación y Aprendizaje y Servicio: Del centro educativo a la comunidad. *Revista Científica*, 3(5).

García, O.G. y Hallú, R. (2017). Learning and Service at the University of Buenos Aires: A Theoretical framework guiding the implementation of educational social practices. *Gateways: International Journal of Community Research and engagement*, 10, 33-45.

Morales Vallejos, P. (2010). *Guía para construir escalas de actitudes*. Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Comillas.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura*, 26.