

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA FORMACIÓN DE ACTITUDES FAVORABLES AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD

Marisa Cecilia Tumino
Universidad de Montemorelos, México

Reseña bibliográfica

Introducción

Esta reseña se ocupa de analizar los aportes de los estudios referidos a los efectos de la reflexión en el aprendizaje-servicio sobre las actitudes de los estudiantes hacia el servicio comunitario. Para ello, es importante partir de la concepción que tienen del aprendizaje-servicio los diferentes actores del proceso educativo.

El aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica basada en la experiencia, en la que los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos para alcanzar los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes de una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003).

Aprendizaje-servicio y percepción docente

Es importante conocer la perspectiva del docente, pues es quien debe diseñar, adaptar, emplear, mediar y orientar un cauteloso seguimiento del programa y es

la persona sobre quien pesa gran parte de la responsabilidad del éxito o el fracaso que conllevará su aplicación. A modo de ejemplo se mencionan los resultados del estudio de Hesser (1995), quien en un estudio exploratorio examinó 48 docentes de 16 diversas disciplinas en 11 universidades para examinar tres supuestos:

1. El aprendizaje disciplinario fluye del estudio de campo y del aprendizaje-servicio.
2. Los docentes tienen actitudes más positivas una vez que incluyen educación experimental y estudio de campo.
3. Los cambios en pedagogía educativa experimental se pueden explicar por los cambios de contexto en la sociedad y en la educación superior.

Los resultados muestran que, mediante el aprendizaje-servicio y las experiencias de campo, los profesores percibieron incremento del aprendizaje estudiantil, ganancia de conocimiento relacionado con culturas diferentes a las propias, aumento de habilidades para solucionar problemas y consolidación del compromiso de los estudiantes con el servicio. El 83% de los docentes manifestó que el aprendizaje-servicio mejoró la calidad de aprendizaje con respecto a los cursos tradicionales. Los docentes

sostuvieron que el aprendizaje-servicio promueve el aprendizaje disciplinario, las habilidades de resolución de problemas y la reflexión crítica.

Por su parte Hammond (1994), mediante una exploración preliminar de las universidades de Michigan, pidió a 250 docentes que identificaran las características de los cursos de aprendizaje-servicio, los soportes del programa y un perfil de 130 docentes que utilizaban aprendizaje-servicio de los 163 participantes. Los resultados del análisis de varianza indicaron diferencias significativas entre las motivaciones de los docentes para utilizar aprendizaje-servicio. Las motivaciones más fuertes estuvieron relacionadas con el plan de estudios, el deseo de realzar la importancia del curso y animar la autodidáctica. La relación entre las motivaciones iniciales de los docentes para incorporar servicio y su satisfacción con tales esfuerzos dependió de tres condiciones: (a) suficiente libertad, autonomía y control sobre el trabajo, (b) convicción de que el programa tiene propósitos claros y (c) una realimentación indicativa de los resultados de sus esfuerzos. Los docentes expresaron preocupaciones relacionadas con la dificultad de coordinar sujetos y muchas tareas, el tiempo requerido por el servicio y la dificultad de realizar los ajustes pedagógicos con el servicio.

Aprendizaje-servicio y misión institucional

La conexión del aprendizaje-servicio con la misión de la institución educativa que la promueve constituye un factor que podría orientar el rumbo de una intervención que impacte positivamente sobre el desarrollo actitudinal del estudiante.

Lee (2002) utilizó los datos recogidos de dos cohortes de nivel terciario,

analizando las diferentes interpretaciones que tenían los estudiantes y los administradores de la visión y misión institucionales y su orientación hacia el servicio. Se integró al programa la declaración de misión/visión institucional, lo que tomó varios años para comenzar a afectar la cultura y la práctica de los estudiantes. Se encontró que los administradores confiaban claramente que el servicio público representaba la piedra angular de la educación, pero los estudiantes parecían tener una comprensión totalmente distinta. Solamente pocos estudiantes de la primera cohorte estuvieron dispuestos a participar en aprendizaje-servicio y su participación en servicio extracurricular fue mínima. Los estudiantes de este grupo desconocían la nueva declaración de misión/visión de la universidad o mostraron hostilidad hacia lo que percibieron como una administración excesivamente moralista. La segunda cohorte de 10 estudiantes participó 3 años después de la creación de la universidad. A partir de las entrevistas con esta segunda cohorte se observó en los estudiantes un mayor aprecio por la misión de la universidad orientada al servicio. Todos los estudiantes en la segunda cohorte reportaron involucramiento en servicio público. Varios estudiantes de esta segunda cohorte expresaron que estuvieron impresionados con el involucramiento y la dirección personal de los administradores de la universidad, particularmente por parte del decano, quien había desarrollado un curso de aprendizaje-servicio internacional, centrándose en el desarrollo de la comunidad. Los estudiantes que habían participado declararon que disfrutaron de haber trabajado a su lado.

Respecto de la posibilidad de identificar los factores que contribuyen al

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

éxito de un programa de aprendizaje-servicio, Berman (1999) investigó si la adhesión institucional a los principios de buena práctica para combinar servicio y aprendizaje contribuyó al nivel de éxito en la práctica de cada universidad participante. Entre los factores que representaron desafíos para la puesta en práctica acertada se encontraron (a) una organización institucional caótica, (b) capacitación pobre del personal y de los docentes en materia de la pedagogía del aprendizaje-servicio y (c) carencia de incentivos de los maestros para comprometerse con el aprendizaje-servicio. Los principales implicados en programas de aprendizaje-servicio exitosos tendieron a estar organizados en equipos y/o tener relaciones con todos los interesados. Los factores comunes de todos los programas de aprendizaje-servicio exitosos fueron (a) la congruencia con la meta organizacional, (b) una articulación clara con la misión, (c) los planes conducidos por los maestros para la puesta en práctica del programa, (d) los medios creativos para integrar el servicio con el estudio, (e) los planes y metas a largo plazo y (f) los sistemas de comunicación abiertos.

Para Harkavy (1993, citado en Mohan, 1994), un mayor compromiso de la institución con la comunidad local podría contribuir perceptiblemente a integrar las tres misiones de la investigación, de la enseñanza y del servicio y comenzaría a transformar las universidades en instituciones cívicas responsables, contribuyendo perceptiblemente a crear una sociedad decente y justa. Así mismo, Lee (2002) destaca que la incorporación del programa de aprendizaje-servicio al plan básico de estudios de la universidad, como requisito formal, representa un factor crucial que determina el éxito del programa.

Aprendizaje-servicio y desarrollo personal

En cuanto a los efectos de la implementación del aprendizaje-servicio sobre los estudiantes, también se cuenta con información relevante obtenida a partir de estudios realizados en diferentes universidades e instituciones dedicadas a la enseñanza.

El análisis de Soukup (1999) examinó un plan de estudios de comunicaciones con aprendizaje-servicio para determinar si el método de aprendizaje-servicio lograba su potencial en seis categorías de objetivos (desarrollo intelectual, desarrollo de habilidades, desarrollo afectivo, crecimiento moral y espiritual, resultados comunitarios y resultados académicos). En este análisis los datos fueron recogidos entre 1990-1993 y 1995-1999 por el proyecto de Santa Clara University's Eastside. Participaron 959 estudiantes. Se aplicaron dos instrumentos de evaluación con datos demográficos y escalas tipo Likert que contenían declaraciones relacionadas con la opinión del estudiante sobre el aprendizaje-servicio y problemas sociales.

Los resultados indicaron (a) el establecimiento de conexiones por parte del estudiante con su aprendizaje en diferentes niveles, (b) el desarrollo emocional a partir del aprendizaje-servicio que incluyó la autoestima, el sentido de apreciación y la satisfacción, (c) el crecimiento de la empatía hacia los destinatarios del servicio y un reconocimiento de las diferencias y semejanzas entre las personas, (d) el cambio en la perspectiva personal sobre la educación y la vida y (e) el reconocimiento de las áreas que necesitan mejorar en el programa. Los datos del estudio revelaron el valor de la experiencia de aprendizaje-servicio y su influencia positiva en el comportamiento

futuro de los estudiantes así como la conexión con el desarrollo académico. Además, los cursos aplicados tales como periodismo y producción de video documentales tienen más éxito con aprendizaje-servicio que con los cursos tradicionales. Estos resultados están alineados con los obtenidos por Ngai (2006) al comprobar, mediante un caso de estudio en la universidad de Hong Kong, que la participación en programas de aprendizaje-servicio promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades personales.

Gorman, Duffy y Heffernan (1994) reportaron el impacto del aprendizaje-servicio sobre el desarrollo moral de 70 estudiantes involucrados en dos clases diferentes: (a) una clase aplicando aprendizaje-servicio (10 a 12 horas por semana) y (b) una clase sin aprendizaje-servicio. Para determinar el impacto del aprendizaje-servicio sobre el desarrollo moral, se utilizó el Defining Issues Test (DIT). Los estudiantes que participaron en la experiencia de aprendizaje-servicio mostraron índices de crecimiento de desarrollo moral significativamente más altos que aquellos que no participaron del aprendizaje-servicio.

Armstrong (2006) exploró los resultados de desarrollos psicosociales por medio de la intervención en aprendizaje-servicio aplicando tres modelos distintos: (a) aprendizaje-servicio en curso continuo a lo largo de un semestre extracurricular, (b) aprendizaje-servicio intensivo en toda la semana de vacaciones de primavera y (c) aprendizaje-servicio incorporado en un curso durante un semestre de estudio académico. Se usó con fines comparativos un grupo de control formado por estudiantes que no tenían ninguna participación en el aprendizaje-servicio. Se administró el instrumento de evaluación de Tareas de Desarrollo

y Estilo de Vida (SDTLA) a estudiantes de colegios involucrados en cada uno de los tres tipos de aprendizaje-servicio y al grupo de control, al principio del semestre académico como pretest y al final del semestre como postest, para determinar las diferencias de desarrollo. El estudio exploró la pregunta: Los estudiantes implicados en los diferentes tipos de aprendizaje-servicio ¿obtienen como resultado diferentes desarrollos psicosociales? Las conclusiones de la investigación indicaron que había diferencias significativas del desarrollo psicosocial entre las tres pedagogías de aprendizaje-servicio. En particular los resultados basados en el SDTLA sugirieron que la pedagogía de aprendizaje-servicio de vacaciones de primavera tuvo beneficios de desarrollo psicosociales estadísticamente significativos. Se están explorando las implicaciones para la prácticas del aprendizaje-servicio de este tipo.

Un estudio de Astin y Sax (1998) utilizó el Cooperative Institutional Research Program (CIRP) para analizar los datos de estudiantes en cinco cohortes entre 1990 y 1994. Las encuestas también se administraron a los estudiantes en 1995. Los valores medidos en los estudiantes estuvieron favorablemente influenciados por la participación en el servicio. Estos resultados académicos incluyeron retención, grado de competencia y de interacción con la facultad, conocimiento, responsabilidad cívica, pensamiento crítico, habilidades interpersonales, habilidades de liderazgo, confianza en sí mismo, conocimiento de diversas culturas y habilidades de resolución de conflictos. Los incrementos en conocimiento, responsabilidad cívica y habilidades para la vida se midieron mediante los informes de los estudiantes. El análisis indicó que cuanto mayor fue el

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

tiempo de dedicación al servicio, más positivo resultó el efecto sobre el desarrollo de los estudiantes.

En términos de resultados de desarrollo personal mediante aprendizaje-servicio, Quezada y Christopherson (2005) comprobaron que los estudiantes universitarios adquieren habilidades de liderazgo, paciencia, tolerancia y preparación para la vida a la vez que mejoran sus capacidades para relacionarse con los demás.

En un curso de desarrollo psicológico de la vida útil, Zuccheri (2009) comisionó a los estudiantes en un proyecto intergeneracional con el propósito de incrementar su conocimiento sobre los adultos de la tercera edad, su proceso de envejecimiento y su desarrollo a lo largo de su vida. Los estudiantes se reunieron de a pares con los ancianos y elaboraron un documento que incluía la historia de su compañero, un análisis de su desarrollo y una reflexión personal. Los resultados del análisis cualitativo incluyeron la admiración e inspiración que los ancianos despertaron en los estudiantes quienes los consideraron como sus modelos de vida.

Se observa que los resultados operados mediante la participación del estudiante en aprendizaje-servicio incluyen no sólo aspectos que atañen a su desarrollo personal y social, sino que además se manifiestan en su desarrollo académico. El aprendizaje académico aparentemente se ve facilitado por la participación activa y reflexiva del estudiante en cursos de aprendizaje-servicio.

Aprendizaje-servicio y aprendizaje significativo

Múltiples estudios mostraron que la participación en aprendizaje-servicio promueve en el estudiante el aprendizaje significativo (Burr, 1999; Cohen y Kinsey, 1994; Green, 2006; Markus, Ho-

ward y King, 1993; Quezada y Christopherson, 2005; Ramírez y Pizarro, 2005; Seifer y Connors, 2007).

Para reforzar la discusión del valor educativo del servicio comunitario, Markus, Howard y King (1993) reportaron los resultados de un experimento de aprendizaje-servicio que se integró a un curso de ciencias políticas. Se seleccionaron dos secciones del curso para incluir aprendizaje-servicio. Otras seis secciones formaron los grupos de control y utilizaron el formato tradicional de curso con grupos de discusión. Los estudiantes que participaron en actividades de aprendizaje-servicio mostraron mayor satisfacción y realización en el curso, mejoraron el aprendizaje con la aplicación de los principios del curso a las nuevas situaciones y desarrollaron un mayor conocimiento de los problemas sociales. El aprendizaje en el salón de clase también aumentó perceptiblemente como resultado de la participación de los estudiantes en servicio a la comunidad. El pretest y postest revelaron efectos significativos de la participación en servicio comunitario sobre los valores personales y las orientaciones de los estudiantes. El aprendizaje experimental adquirido mediante el servicio parece compensar algunas debilidades pedagógicas de la instrucción en el salón de clase.

Utilizando el mismo instrumento de Markus et al. (1993), Hudson (1996) examinó el impacto del aprendizaje-servicio sobre los valores, las actitudes y el aprendizaje de los 32 estudiantes con requerimiento de servicio. Se utilizó un curso de políticas europeas sin aprendizaje-servicio como grupo de control con 19 estudiantes. El autor puso a prueba la hipótesis de que, al finalizar el semestre, los estudiantes del grupo experimental mostrarían mayor preocupación por los

demás, mayor aprendizaje y mejor actitud de servicio que al inicio del semestre y que los cambios serían mayores que los observados en los estudiantes del grupo de control. Las pruebas *t* no mostraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, la opinión de los estudiantes del grupo experimental, relacionada con el grado de satisfacción del curso, mostró mayor valoración que en el caso de los estudiantes del grupo de control. A pesar de la carencia de resultados estadísticamente significativos, el investigador percibió que los estudiantes de aprendizaje-servicio estuvieron más motivados por el programa. Así mismo, Toncar, Reid y Anderson (2005), con el propósito de proporcionar una prueba inicial de la validez de la escala SELEB para medir los beneficios del aprendizaje-servicio, observaron en los estudiantes del curso, con proyectos de aprendizaje-servicio, mayor satisfacción con el curso y mayor percepción de los beneficios académicos comparándolos con los estudiantes del curso sin aprendizaje-servicio. Resultados similares fueron obtenidos por Moely, McFarland, Miron, Mercer e Ilustre (2002).

Igualmente con el propósito de comparar cursos con aprendizaje-servicio y cursos tradicionales, Cohen y Kinsey (1994) realizaron un estudio con 220 estudiantes matriculados en un curso de periodismo en el que tuvieron la opción de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio. Para el proyecto de servicio se los dividió en grupos experimentales y no experimentales. Los grupos de servicio experimentales interaccionaron directamente con la comunidad, mientras que los grupos no experimentales no tuvieron contacto directo con la comunidad. Casi la mitad de los estudiantes de aprendizaje-servicio indicaron que al

compararlos con las asignaturas tradicionales, sus proyectos fueron más útiles al situar el contenido de la clase en un contexto significativo. Además, el 69% de los estudiantes indicó que el aprendizaje-servicio los ayudó a aprender tanto o más que lo que aprendían en otras asignaturas. Los grupos experimentales revelaron que los ejercicios de aprendizaje fueron más eficaces que en los cursos tradicionales y situaron el aprendizaje en un contexto más significativo que otras asignaturas. En sus evaluaciones, un número significativo de estudiantes de grupos experimentales reportaron una motivación positiva para trabajar en proyectos comunitarios como utilización eficaz del tiempo. Las evaluaciones de los líderes en los grupos experimentales repitieron los resultados de los estudiantes.

En esta línea de estudio, Berson y Younkin (1998) utilizaron una muestra de 286 estudiantes de seis comunidades universitarias que tomaban cursos en diversas disciplinas. Cada uno de los seis cursos tuvo una sección de control con enseñanza tradicional y una sección experimental con la participación en aprendizaje-servicio durante 20 horas en el semestre. Se utilizaron medidas múltiples para determinar el grado de éxito del estudiante, tales como calificaciones, atención en clase, evaluaciones de curso y tareas asignadas. Los resultados indicaron que los estudiantes de los cursos de aprendizaje-servicio alcanzaron promedios finales significativamente mayores cuando se los comparó con los grupos de control. Las materias de aprendizaje-servicio también contribuyeron a un nivel significativamente mayor de satisfacción con el curso, con el instructor, con las asignaciones de lectura y los sistemas de calificación.

Así mismo, Blieszner y Artale (2001)

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

examinaron los beneficios del aprendizaje-servicio utilizando datos de cuestionarios antes y después de un curso de cuatro semestres con 214 estudiantes. De ellos, 117 (el 55%) optaron por realizar aprendizaje-servicio. Aunque el aprendizaje-servicio en este curso pareció no tener un efecto sobre la determinación de valores sociales personales, actitudes cívicas o el logro académico, los datos revelaron numerosas ventajas asociadas con el aprendizaje-servicio. Las ventajas incluyeron mejoras en la comprensión de los conceptos del curso y refuerzo en la selección de la carrera. Los estudiantes percibieron que aprendieron más en un curso con aprendizaje-servicio que en un curso tradicional. Así, cuando está utilizado apropiadamente, este método educativo es un medio eficaz para comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Quezada y Christopherson (2005), mediante un estudio cualitativo de aprendizaje-servicio en el que un grupo de estudiantes universitarios trabajó con niños, observaron que el aprendizaje-servicio había impactado la cognición de los estudiantes mejorando su reflexión y metacognición. Se señala que la reflexión y la metacognición se refieren a la capacidad de reflexionar y aprender de un suceso o un incidente y transferir los resultados del aprendizaje a una nueva situación. Los estudiantes universitarios vieron claramente el valor del aprendizaje-servicio y de las habilidades aprendidas mientras trabajaron con los niños.

Aprendizaje-servicio: formación de actitudes y comportamientos

Una actitud es una predisposición aprendida a responder positiva o negativamente a cierto objeto, situación, institución o persona (Aiken, 1996).

En una larga serie de experimentos,

Fazio y Zana (1981, citado en Myers, 2000) mostraron que, cuando las actitudes surgen de la experiencia, tienen más posibilidades de permanecer y de guiar las acciones. El aprendizaje-servicio, según Jacoby (1996), es una forma de educación en la que los estudiantes se comprometen en actividades orientadas a las necesidades humanas y comunitarias dentro de una estructura de oportunidades intencionalmente diseñada para promover el aprendizaje y el desarrollo del estudiante.

Para Sheffield (2005), si los estudiantes actúan recíprocamente con la comunidad, practican aprendizaje-servicio y reciben una recompensa sin tener en cuenta cómo se entiende o cómo se lo practica. La solidaridad es un concepto educativo esencial dentro de la idea del servicio comunitario y particularmente para el aprendizaje-servicio. Es una actitud a ser desarrollada mediante y para un servicio comunitario exitoso e incluye aprendizaje cognoscitivo. Esta idea es reforzada por Tapia (2005).

La práctica de aprendizaje-servicio brinda a los estudiantes la posibilidad de desarrollar sus habilidades personales reconociendo que pueden convertirse en agentes de cambio social (Armstrong, 2006; Astin y Sax, 1998; Gorman et al., 1994; Ngai, 2006; Quezada y Christopherson, 2005; Soukup, 1999). Existen numerosos trabajos que investigaron los beneficios de la experiencia en aprendizaje-servicio sobre las actitudes y comportamientos de los estudiantes (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Blackwell, 2002; Brown, Heaton y Wall, 2007; Cofer, 1996; Gonsiorek, 2003; McCarthy y Toker, 2002; Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland, 2002; Rockquemore y Schaffer, 2000; Roemer, 2000; Simons y Cleary, 2006; Spiezio, Baker y Boland, 2005; Wade, 2005).

TUMINO

Mohan (1994) comentó que para algunos autores poco se sabe específicamente de resultados relacionados con las formas de conocimiento adquirido a través del aprendizaje-servicio, hasta qué punto el aprendizaje tradicional se realiza con experiencias de servicio y qué función desempeña la reflexión en este proceso. Dado que en estas prácticas de aprendizaje-servicio las mayores demandas de servicio están orientadas hacia la educación cívica, será esencial probar, sobre una base a largo plazo, si los estudiantes comprometidos en servicio continúan ejerciéndolo después de salir de la universidad y qué efectos tienen las experiencias de aprendizaje-servicio en sus actitudes y creencias. Al respecto, McCarthy y Toker (2002) revelaron que el aprendizaje-servicio tiene un impacto significativo sobre las intenciones de los estudiantes de participar en servicio comunitario.

Glasman y Albarracín (2006) efectuaron un meta-análisis con 128 condiciones en 64 estudios donde se examinó la influencia de los factores presentes en el momento en que se forma una actitud y el grado en que esa actitud guía la futura conducta. Las conclusiones indicaron que las actitudes tuvieron correlación más fuerte con un futuro comportamiento cuando ellas eran fáciles de recordar (accesibles) y estables en el tiempo. A causa de la accesibilidad incrementada, las actitudes más fuertes predijeron un futuro comportamiento cuando los participantes tuvieron experiencia directa con el objeto de la actitud y reportaron sus actitudes con mayor frecuencia.

En relación con la estabilidad de la actitud, la asociación actitud-comportamiento fue más fuerte cuando las actitudes fueron seguras, cuando los participantes formaron su actitud sobre la base

de la información relevante del comportamiento y cuando fueron inducidos a pensar unilateralmente o uniformemente más bien que cuando estas actitudes están basadas en información con implicaciones evaluativas divergentes sobre el objeto de la actitud. Así mismo en la misma línea de investigación, Visser y Mirabile (2004) añadieron que las redes sociales actitudinalmente congruentes pueden aumentar la fuerza de la actitud disminuyendo la ambivalencia actitudinal y quizás aumentando la certeza por la cual la gente sostiene sus actitudes. Sus resultados sugirieron que los rasgos del contexto social en el cual se sostiene una actitud tienen implicaciones importantes para la fuerza de actitud a nivel individual. Además, de acuerdo con Wade (2005), las actitudes hacia el servicio comunitario parecen mejorar con prácticas y proyectos de participación en actividades sociales.

Este análisis induce a pensar que la práctica continua y personal del servicio hacia la comunidad, en un entorno homogéneo o uniforme de criterios, facilita la formación de actitudes que orientan y refuerzan futuros comportamientos de servicio.

Giles y Eyler (1994) examinaron los cambios en la responsabilidad social y personal de 72 estudiantes como resultado de una experiencia con aprendizaje-servicio. Los exámenes mostraron que los estudiantes experimentaron incrementos significativos en su creencia en que la participación puede marcar una diferencia y que resulta imperativo estar involucrados en servicio comunitario. También desarrollaron percepciones positivas hacia la gente con quienes trabajaron y un creciente interés en continuar en el servicio.

Estas ideas se confirman con lo que Rockquemore y Schaffer (2000) hallaron

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

mediante un análisis cuantitativo donde los estudiantes exhibieron importantes cambios en sus actitudes hacia la justicia social, la igualdad de oportunidades y la responsabilidad cívica en el transcurso del semestre de su experiencia.

Eyler, Giles y Braxton (1997) compararon modelos de aprendizaje-servicio. Para ello reunieron datos de más de 1500 estudiantes de 20 escuelas de niveles superiores y universidades. Se aplicaron pruebas *t* de comparación de muestras independientes entre estudiantes de aprendizaje-servicio y sin aprendizaje-servicio sobre medidas de pretest. Se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple para evaluar el impacto del aprendizaje-servicio durante el semestre. Los estudiantes que optaron por aprendizaje-servicio se diferenciaron de los que no lo hicieron en sus actitudes, habilidades, valores y comprensión de los problemas sociales. La participación en aprendizaje-servicio y la mayor proximidad a los docentes incrementaron en los estudiantes la percepción de su autoeficacia y su capacidad de resolver problemas. El aprendizaje-servicio fue predictor de la capacidad de participación política, de su tolerancia por los demás, de su empatía y de su capacidad de mantenerse abiertos a nuevas ideas. Por último, el aprendizaje-servicio facilitó las relaciones entre los estudiantes y los docentes. Esto pone en evidencia la importancia de la conducción de los docentes durante el programa. Sobre la base de sus conclusiones, los autores recomiendan incluir experiencias de aprendizaje-servicio en los programas de estudios básicos.

En algunos estudios se ha observado que el aprendizaje-servicio sienta bases sólidas en la formación de futuros profesionales con visión de servicio. Moely, Mercer et al. (2002) evaluaron la consis-

tencia interna y la validez de una escala diseñada para medir actitudes y habilidades cívicas (CASQ) que pudieran ser afectadas por la participación en aprendizaje-servicio. Los ítems midieron las habilidades que serían útiles en las actividades cívicas (relaciones interpersonales, conocimiento social y político, liderazgo, resolución de problemas y pensamiento lógico), los valores relacionados con el compromiso cívico (justicia social e importancia del servicio a la comunidad) y la probabilidad de acción e involucramiento en problemas comunitarios. Los estudiantes que no se comprometieron con el aprendizaje-servicio mostraron menos cambios durante el semestre que los estudiantes que participaron en él. En ambas muestras, los estudiantes que sintieron que estaban ganando una experiencia positiva en la universidad y los que estuvieron motivados por una recompensa intrínseca estuvieron determinados a involucrarse en la acción cívica y se observó que tenían habilidades y actitudes apropiadas para tal involucramiento.

Moely et al. (2002) aplicaron el CASQ y pudieron observar que los estudiantes que estuvieron participando en aprendizaje-servicio mostraron durante el semestre un aumento en sus planes de acción cívica futura, en la valoración de sus habilidades de resolución de problemas, en sus habilidades de liderazgo y en sus actitudes de justicia social. Los estudiantes comprometidos con el aprendizaje-servicio mostraron mayor satisfacción con sus cursos e mostraron niveles más altos de aprendizaje en el campo académico y comunitario que lo que se observó en estudiantes que no participaron en el servicio.

Así mismo, Blackwell (2002) examinó las percepciones de estudiantes con respecto a su involucramiento en

aprendizaje-servicio y comparó sus percepciones en base a datos demográficos tales como edad, género, escuela a la que pertenece y empleos externos. La prueba capturó las variables demográficas, el razonamiento de los estudiantes, el número de horas ofrecidas voluntariamente y la percepción de los efectos del aprendizaje-servicio. Los resultados indicaron que los estudiantes apoyaron fuertemente al aprendizaje-servicio en la universidad. Un 85% de los estudiantes creyó que el aprendizaje-servicio debe incorporarse en más clases. La mayoría de los estudiantes también reportó que el aprendizaje-servicio consolida la comprensión áulica e incrementa el interés en el ofrecimiento voluntario en oportunidades futuras. El 93% indicó que el aprendizaje-servicio los ayudó a crecer intelectual y emocionalmente.

Por otro lado, Simons y Cleary (2006) diseñaron una investigación exploratoria para evaluar la influencia del aprendizaje-servicio sobre los resultados sociales en un grupo de estudiantes matriculados en cursos de psicología educativa en una universidad de enseñanza privada durante el otoño de 2002 hasta la primavera 2004. En este estudio se presentó a los estudiantes un curso de capacitación antes de involucrarse en la actividad comunitaria. Se les aplicó una serie de cuestionarios, entre ellos, el CASQ desarrollado por Moely, Mercer et al. (2002) y utilizado para la autoevaluación de los estudiantes sobre actitudes, habilidades y valores cívicos y la probabilidad de su participación en programas comunitarios. Los estudiantes fueron evaluados antes y después del servicio. El estudio mostró que los participantes de aprendizaje-servicio aumentaron significativamente su conciencia política, mejoraron sus actitudes sociales, su compromiso cívico, su autoeficacia respecto

de la comunidad y sus preferencias de participación en la comunidad; mostraron también diferencias significativas en relación con la satisfacción del curso, las habilidades de resolución de problemas y las preferencias de afiliación para la participación en la comunidad. Estos resultados corroboran los hallazgos de Moely, McFarland et al. (2002) sugiriendo que el aprendizaje-servicio produce efectos significativos en el desarrollo personal, interpersonal y en el compromiso del estudiante con la comunidad, resultados que anteriormente habían obtenido Rice y Brown (1998) y Pinzon-Perez y Perez (2004).

En el estudio descriptivo de Haines (2002) se administraron dos instrumentos en una comunidad académica en Arizona para evaluar el impacto que tuvo el componente de aprendizaje-servicio sobre la actitud de los estudiantes hacia (a) el servicio comunitario, (b) el involucramiento cívico, (c) las habilidades para la vida y (d) el compromiso cívico. Los resultados no indicaron diferencias significativas entre los estudiantes seleccionados del curso con aprendizaje-servicio y los estudiantes que participaron en un curso sin aprendizaje-servicio en cuanto a las actitudes hacia el servicio comunitario, el involucramiento cívico, las habilidades para la vida y el compromiso cívico. Sin embargo, en el estudio presentado por Fenzel, Peyrot, Speck y Gugerty (2003), un hallazgo interesante fue que existe mayor probabilidad de involucramiento en actividades de servicio a la comunidad si se ha participado de aprendizaje-servicio.

Apoyando la idea de los beneficios obtenidos en las actitudes e intenciones de servir en el futuro como resultado de la incorporación de un programa de aprendizaje-servicio en el currículum, O'Toole, Hanusa, Gibbon y Hamilton

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Boyles (1999) evaluaron el impacto de dos programas aplicados en la Universidad de Pittsburg: uno donde el aprendizaje-servicio fue requerido y otro donde se animó a los estudiantes a participar en el servicio voluntario. Los resultados de la intervención mostraron que una rotación requerida y estructurada puede dar lugar a mayor participación en el voluntariado futuro. Se asumió que las experiencias positivas y las oportunidades fácilmente disponibles son esenciales para aumentar el ofrecimiento voluntario en proyectos de servicio futuros. Para Niemi, Hepburn y Chapman (2000), sin embargo, no requerir la participación puede ser la clave para la participación futura. Según su estudio, la participación solo parece estar relacionada con características del estudiante, la familia y la escuela.

Hart, Donnelly, Youniss y Atkins (2007) intentaron determinar si el servicio requerido y el servicio voluntario en adolescentes tienen efectos equivalentes sobre la participación cívica futura. Se evaluaron las experiencias relacionadas con la escuela en una muestra nacionalmente representativa desde el octavo hasta el duodécimo grado. Hallaron que los que participaron frecuentemente en servicio comunitario durante las actividades extracurriculares de nivel medio mostraron mayor probabilidad de participación futura que quienes no participaron en servicios a la comunidad. El tipo de servicio comunitario aplicado en el nivel medio no fue predictor del ofrecimiento voluntario futuro mientras que sí lo fue la frecuencia con que participaban los estudiantes en actividades de servicio. Los que participaron con mayor frecuencia en servicio a la comunidad mostraron mayor probabilidad de ofrecimiento voluntario que los que no participaron o participaron esporádica-

mente.

Cofer (1996) aplicó un programa de aprendizaje-servicio durante un semestre a tres grupos experimentales de estudiantes de nivel medio de la Western Hills High School en Franklin, tomando además tres grupos de control con el propósito de determinar si mejoraban las calificaciones, la asistencia y las actitudes de los estudiantes hacia la escuela, la comunidad y los proyectos que se desarrollaron durante el período de investigación como resultado de su involucramiento en el aprendizaje-servicio. Los resultados de la investigación mostraron dos tendencias básicas:

1. Los proyectos largos con los mismos destinatarios de servicio pueden tener mayor impacto que aquéllos que son realizados por un tiempo más corto.

2. Involucrarse en el aprendizaje-servicio tiene un mayor impacto positivo sobre las actitudes del estudiante hacia los problemas sociales o hacia grupos de personas que sobre sus calificaciones o asistencia.

Esto último permite pensar que, a lo largo del programa de aprendizaje-servicio, el objeto hacia el que se modifica la actitud del estudiante es primariamente el destinatario de su atención.

En concordancia con Cofer (1996), Sebastian et al. (2002) obtuvieron resultados similares al evaluar un proyecto en el centro médico de la Universidad de Kentucky usando, como una de las tres estrategias primarias, las evaluaciones de conocimientos y actitudes de estudiantes por medio de pretests y postests. El aprendizaje-servicio fue incorporado como elemento importante del plan de estudios en las carreras de salud. Uno de los resultados más significativos de la evaluación fue la carencia de evidencias de cambios en actitudes y conocimientos relacionados con el aprendizaje-servicio.

Sin embargo, después de los tres años del proyecto, el conocimiento fue más elevado que el básico. Solamente en el tercer año el informe de los estudiantes reflejó un aumento de los niveles de comportamiento altruista y creencia en la importancia del cuidado primario a la comunidad basado en la educación, tendencia que apoya las observaciones de Cofer (1996), Astin y Sax (1998) y Shiarrella, McCarthy y Tucker (2000), relacionadas con la incidencia del factor tiempo sobre el impacto que los proyectos de aprendizaje-servicio tienen sobre el desarrollo actitudinal de los estudiantes. Resulta interesante observar que los estudiantes reportaron cambios en las actitudes hacia el programa y en los conocimientos académicos cuando sostuvieron sesiones de reflexión a lo largo del proyecto. A resultados similares llegaron Astin et al. (2000).

Aprendizaje-servicio y reflexión

Es importante considerar el rol de la reflexión en las experiencias de servicio.

Varios autores advierten la relevancia y el potencial de la reflexión para el desarrollo del estudiante dentro del marco del aprendizaje-servicio (Astin et al., 2000; Barkley, Cross y Major, 2007; Brandell y Hinck, 1997; Bringle y Hatcher, 1996; Brown, et al., 2007; Burr, 1999; Eyler, 2002; Eyler y Giles, 1999; Godfrey, 1999; Gonsiorek, 2003; Green, 2006; Hatcher y Bringle, 1997; Meinhard y Foster, 1999; Parker-Gwin y Mabry, 1998; Puig Rovira y Palos Rodríguez, 2006; Quezada y Christopherson, 2005; Ramírez y Pizarro, 2005; Roakes y Norris-Tirrell, 2000; Roemer, 2000; Rosenberg, 2000; Seifer y Vaughn, 2002).

Bringle y Hatcher (2003) sostienen que la reflexión es la consideración intencional de una experiencia particular a la luz de los objetivos de aprendi-

zaje. Las actividades reflexivas proporcionan el puente entre las actividades de servicio comunitario y los contenidos educativos del curso; además dirigen la atención del estudiante a nuevas interpretaciones de los acontecimientos.

Green (2006) señala que el proceso de adquisición del sentido de servicio se desarrolla mediante el afianzamiento de relaciones entre las experiencias de servicio, las reflexiones escritas, los diálogos y discusiones en clase y los contenidos académicos.

Ramírez y Pizarro (2005) afirman que es mediante la reflexión constante y profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos académicos que el servicio pasa a ser una experiencia de aprendizaje significativo. No existe real acción sin reflexión. La reflexión sin acción no tiene sustancia y el servicio sin un componente reflexivo falla como servicio a la comunidad.

El valor de la aplicación del aprendizaje-servicio como ejercicio reflexivo y colaborativo en el aprendizaje de los estudiantes y en el servicio a la comunidad se ha manifestado en variados estudios como el efectuado por Tong (1999), quien evaluó la incorporación de un componente de aprendizaje-servicio en un curso introductorio de fisiología en la universidad de Wheaton. Cada uno de los 24 estudiantes cooperó con el personal de asistencia del Sturdy Memorial Hospital, Attleboro, MA, con cuatro horas en la sala de emergencia y ocho horas en otros dos departamentos. Los estudiantes mantuvieron un registro de sus observaciones, reacciones personales y aprendizajes de campo y elaboraron un documento sobre la condición patofisiológica encontrada en el hospital. Además respondieron un cuestionario para medir el nivel de los nuevos conocimientos adquiridos, la estimulación de intereses,

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

la ampliación de las perspectivas y la aplicación de los conceptos. Para comparar y contrastar la experiencia real del hospital con una ficticia, cada semana dos estudiantes mostraban una cinta de video sobre un paciente particular y discutían el diagnóstico, los síntomas, los tratamientos y los procedimientos quirúrgicos implicados. Los cuestionarios indicaron que este programa reflexivo, donde los estudiantes aprendían sirviendo a la comunidad, resultó eficaz e incrementó el aprecio y el interés de los estudiantes por los contenidos de las materias al manifestar haber obtenido mayor conocimiento. Tanto asistentes como pacientes convinieron en que proporcionar ayuda social a los pacientes mientras acompañan y asisten al personal del hospital fue un servicio valioso. El programa motivó a que los estudiantes desarrollaran un aprecio más profundo hacia el servicio a la comunidad. Después de la terminación del programa, dos estudiantes de cada curso continuaron el trabajo voluntario una vez por semana durante un semestre completo. Por lo que el aprendizaje-servicio significó como componente en un curso de ciencia, los estudiantes mostraron de forma categórica que valoraron en gran medida el componente del programa e incrementaron perceptiblemente su interés en participar más en el servicio voluntario.

Spiezio, Baker y Boland (2005) señalaron las oportunidades que brindan estas técnicas a la reflexión y el debate como instrumentos para el fomento de un sentido de ciudadanía entre los estudiantes. Los resultados de su estudio, realizado al inicio y final de un semestre, proporcionan un apoyo empírico a la observación de cambios significativos en las actitudes cívicas de los estudiantes hacia el compromiso con la ciudadanía

cuando emplean el aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica y técnica didáctica expresamente dedicadas a la promoción de tal compromiso. Antes de iniciar el programa, los estudiantes de aprendizaje-servicio tendieron más significativamente al compromiso cívico que sus contrapartes en los grupos de control sin aprendizaje-servicio. Los datos revelaron que las diferencias de actitudes cívicas entre los estudiantes de aprendizaje-servicio y los del grupo de control fueron más pronunciadas al final del semestre. Fue interesante observar la diferencia entre las percepciones de los estudiantes en relación con la posibilidad que pueden tener como individuos de impactar en los problemas que enfrenta su comunidad. Mientras que no hubo cambio en la respuesta de los estudiantes del grupo de control a esta pregunta, los estudiantes de aprendizaje-servicio exhibieron un incremento. En principio este resultado es consistente con la pedagogía del aprendizaje-servicio reflexivo que busca ayudar a consolidar un sentido de responsabilidad personal por parte de los estudiantes como preludio de la acción.

Brown et al. (2007) evaluaron la eficacia y el impacto de un curso de aprendizaje-servicio en el que la reflexión fue un componente importante a lo largo de su desarrollo. Al inicio del curso los estudiantes primeramente tuvieron que repasar con el instructor los requisitos del curso de aprendizaje-servicio: (a) realce del plan de estudio académico, (b) incorporación de ejercicios reflexivos como componente importante del aprendizaje-servicio, (c) involucramiento en la comunidad y (d) fomento de la responsabilidad cívica. En el curso se presentaron ejercicios reflexivos en forma escrita y verbal. Los estudiantes mantuvieron un diario con descripciones reflexivas

objetivas y subjetivas de las actividades de cada experiencia del servicio. A mitad del curso, los estudiantes presentaron un informe escrito de sus experiencias de servicio conteniendo información detallada de la población comunitaria a la que sirvieron, una revisión de los objetivos de aprendizaje individuales, logros alcanzados hasta la fecha y las experiencias memorables. El tercer ejercicio reflexivo ocurrió al final del curso, donde los estudiantes elaboraron una presentación que incluyó informes, descripciones detalladas de actividades y declaraciones reflexivas personales. Los resultados sugirieron cambios significativos en las actitudes de los estudiantes y sus percepciones sobre la comunidad a la que sirven. Para estos autores, el compromiso con la comunidad permitió que los estudiantes aprendieran valores, ética y liderazgo, mientras que orientó y solucionó los desafíos que enfrentaba la comunidad. El aprendizaje-servicio reflexivo es un método utilizado para preparar a los estudiantes como profesionales competentes y contribuye perceptiblemente a la sociedad.

Roemer (2000) incorpora un aspecto interesante a esta línea de investigación, puesto que encontró que los estudiantes que realizaron actividades de reflexión y discusión fuera de clase tuvieron mayores niveles de actitudes cívicas y más interés en la participación futura en el servicio. Los datos fueron utilizados para explorar las actitudes cívicas de los estudiantes de aprendizaje-servicio relacionadas con las variables demográficas, la frecuencia de reflexión y la probabilidad del servicio futuro. Se observó una relación significativa entre los valores de actitud cívica y el número de reflexiones.

Similares resultados obtuvieron Astin et al. (2000) quienes, después de aplicar

pretest y postest de actitudes y analizar los efectos del aprendizaje-servicio reflexivo sobre los estudiantes, describieron como uno de los resultados de su experiencia de aprendizaje-servicio, el fortalecimiento de los valores y la mejora de las actitudes hacia el servicio voluntario. Los datos longitudinales fueron recogidos a partir de 22.236 estudiantes de universidad que atendían a una muestra nacional de colegios y universidades. Se sostuvo un seguimiento sobre estos estudiantes durante el otoño de 1998. Se observó que 30% de los estudiantes participaron en aprendizaje-servicio y 46% de ellos participaron en una alguna otra forma de servicio a la comunidad. El 24% restante no participó en ningún tipo de servicio a la comunidad. Los resultados no fueron generalmente significativos con una excepción: la participación en servicio puede tener un efecto positivo en el estudiante, pero solamente si el estudiante puede discutir reflexivamente la experiencia del servicio con el profesor. Los efectos positivos del servicio pudieron explicarse en parte porque la participación en el servicio aumentó la probabilidad de que los estudiantes pudieran discutir sus experiencias con otros y porque los estudiantes recibieron la ayuda emocional de sus profesores. Por ello concluyen los autores que aplicando el aprendizaje-servicio existe mayor probabilidad de generar discusiones reflexivas que afecten positivamente la actitud del estudiante que el simple servicio a la comunidad.

La reflexión también representa un factor primordial dentro del aprendizaje-servicio a los efectos de impactar positivamente el involucramiento del estudiante hacia el mismo programa de aprendizaje-servicio. Entre los resultados de la investigación de Berson y Younkin (1998), se subrayó que los

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

docentes de aprendizaje-servicio reportaron que las discusiones en la clase promovieron mayor estímulo, motivaron el involucramiento del estudiante y representaron un mayor desafío académico.

Eyler (2002) añade que el programa de aprendizaje-servicio, donde existe una integración profunda del servicio y el aprendizaje académico mediante la reflexión continua, promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades cognitivas necesarias para que los estudiantes traten eficazmente los complejos problemas sociales que desafían a la ciudadanía. La reflexión aumenta el potencial del aprendizaje-servicio facilitando la plena participación de los estudiantes en la comunidad.

Leung, Liu, Wang y Chen (2007) también rescataron en su investigación la importancia que tiene la reflexión en el aprendizaje-servicio, estableciendo un programa para dar a los estudiantes oportunidades de entender las diferencias entre la medicina comunitaria y la medicina hospitalaria y de poder identificar y solucionar los problemas de salud de la comunidad. El estudio fue diseñado para evaluar el programa de aprendizaje-servicio y para entender cómo la actitud de los estudiantes y las actividades de aprendizaje afectaban la satisfacción de los estudiantes. La reflexión fue una actividad que ató las experiencias de servicio comunitario del estudiante al aprendizaje académico. Los estudiantes vivieron en la comunidad local durante un período de cuatro semanas y las actividades de aprendizaje-servicio fueron variadas como por ejemplo visitas a hogares, cuidado médico a las familias menos asistidas y disposición de grupos de educación en escuelas y organizaciones locales. Al final de cada semana los profesores y los estudiantes se reunían

para compartir experiencias, formular preguntas y discutir sobre lo que se había aprendido durante el programa. Se determinaba si se estaban logrando los objetivos e identificaban el significado académico para su futura experiencia profesional. Los resultados indicaron que los estudiantes parecen agudizar el pensamiento reflexivo si encuentran su aprendizaje más interactivo y con mayor orientación. Estos resultados confirman los conceptos vertidos por Brandell y Hinck (1997). A partir de estos estudios pueden observarse aspectos importantes a considerar en el emprendimiento de un programa de aprendizaje-servicio como lo son la pertinencia de la actividad en relación con los contenidos del plan de estudio y la participación del estudiante en un programa reflexivo orientado por maestros. Estas consideraciones podrían marcar una diferencia en la formación de la actitud de los estudiantes hacia el servicio.

Otro factor importante a considerar a la hora de evaluar la calidad del programa de aprendizaje-servicio y sus efectos sobre las actitudes de los estudiantes hacia el servicio, fue analizado por Mabry (1998), quien evaluó cómo las actitudes y los valores del estudiante eran afectados por la cantidad y el tipo de contacto con los beneficiarios del servicio y la frecuencia y formas de reflexión practicadas. Para entender estas relaciones se administraron pretest y postest a los estudiantes que participaban en aprendizaje-servicio en 23 diversos cursos. En el pretest no hubo diferencia significativa entre los grupos. En el postest los estudiantes indicaron el número de horas que destinaron al servicio, el grado de contacto que tuvieron con los destinatarios del servicio, la frecuencia con la que participaron en actividades reflexivas y el tipo de actividades

TUMINO

reflexivas que fueron requeridas (escrito y/o discusión). También se analizó la autoevaluación reflexiva de los estudiantes donde revelaban el impacto que tuvo el aprendizaje-servicio sobre sus valores sociales personales y cómo el curso influyó en sus actitudes cívicas y su aprendizaje académico. La responsabilidad social personal y las actitudes cívicas de los estudiantes variaron significativamente entre las características sociodemográficas. Las mujeres, los blancos y aquellos con experiencia voluntaria previa no observaron cambios significativos en dichas variables durante el semestre. Sin embargo los hombres, las otras etnias y los que no tuvieron experiencia previa de servicio mostraron cambios positivos significativos en sus actitudes cívicas. El aprendizaje-servicio fue también más eficaz cuando los estudiantes tuvieron al menos 15 o 20 horas de servicio, gozaron de contacto frecuente con los beneficiarios de su servicio, compartieron una reflexión semanal en clase, escribieron las reflexiones del curso y tuvieron la oportunidad de discutir sobre sus experiencias de servicio con instructores y supervisores del curso.

Meinhard y Foster (1999) diseñaron un estudio cuasi experimental con instrumentos aplicados a grupos experimentales y de control en escuelas públicas y privadas de Ontario, al principio y final de un período de servicio. El grupo experimental estuvo conformado por los estudiantes que participaron en el programa de servicio comunitario en su escuela, mientras que el grupo de control estuvo formado por estudiantes del mismo nivel que no participaron en servicio. El instrumento se basó en las escalas y los cuestionarios de actitudes existentes que fueron utilizados en estudios similares. En las escalas se incluyeron medidas de experiencia de servicio, competencia

educativa, responsabilidad personal y social, aceptación de la diversidad, habilidades de comunicación, compromiso con el aprendizaje-servicio, liderazgo, comportamiento de ayuda formal y autoestima. Los estudiantes participaron en tres programas disponibles: (a) voluntariado, es decir, sin requisito de participación; (b) sustituto de un curso de religión o (c) obligatorio, generalmente en una escuela privada.

El rol de los adultos en esta experiencia fue desafortunado. Solamente el 10% de los estudiantes discutieron reflexivamente sus experiencias con sus profesores y apenas la tercera parte sintió que los adultos mostraron interés en el servicio que ellos prestaban. El impacto del rol de los adultos en esta experiencia se evidenció por el cambio negativamente significativo entre el pretest y el postest. Mientras que en el pretest solamente el 20% de los estudiantes pensaban que los adultos no representaban un apoyo, este porcentaje alcanzó el 30% de los estudiantes en el postest.

Los resultados sugirieron que la oportunidad de cooperar en un servicio reflexivo y participativo puede motivar a los estudiantes desinteresados a permanecer en la escuela. El 83% de los estudiantes estuvieron satisfechos con su experiencia de servicio voluntario. Casi dos tercios de los estudiantes (63%) sintieron que aprendieron una habilidad que les sería útil en el futuro. Sin embargo, solamente un 23% sintió que su servicio le ayudó a pensar en la clase de trabajo en el que desearía desempeñarse y solamente el 21% sintió que su servicio le ayudó a aprender más sobre la carrera de su interés. Fue interesante notar que mientras el 84% sentía que debería animarse a los estudiantes a participar en programas voluntarios, una buena mayoría (58%) fue renuente a

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

una participación obligatoria. La participación en el servicio tuvo un impacto significativamente positivo sobre la autoestima del estudiante. El 65% de los estudiantes indicó que, como resultado de su experiencia de servicio a la comunidad, se sintió comprometido con el servicio ahora y en el futuro. Hubo también evidencia de que estas intenciones se han traducido en comportamiento. Un 54% se ofreció voluntariamente para realizar actividades en la comunidad.

Esta experiencia parece corroborar la declaración de Delors (1997) cuando señala que la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

Gonsiorek (2003) examinó las reacciones de los estudiantes frente al requisito de servicio a la comunidad de 60 horas en una escuela preparatoria católica e identificó las razones de la apatía y el desdén con los que los estudiantes veían el requisito. Sugirió crear un ambiente de aprendizaje-servicio que incrementara el interés de los estudiantes con la participación en proyectos de servicio estableciendo conexiones del plan de estudios con el servicio a la comunidad. Los resultados antes de la intervención sugirieron que los estudiantes sentían que el requisito era una imposición que tenía poco que ver con sus clases o carrera. Para desafiar esta posición, el investigador introdujo en el programa aprendizaje-servicio con discusiones reflexivas semanales sobre lo que la comunidad espera y sobre las preocupaciones de los estudiantes. También promovió interacciones entre pares y con la comunidad. Se obtuvieron datos después

de una intervención reflexiva de aprendizaje-servicio realizada durante un período de 16 semanas comprendidas entre septiembre y diciembre de 2002. Las opiniones y las actitudes de los estudiantes hacia el requisito del servicio a la comunidad fueron calibradas con conversaciones, revisión de diarios de reflexiones y exámenes. El aprendizaje-servicio permitió a los estudiantes elegir proyectos que se relacionaran con su plan de estudios y su comunidad. Esto dio lugar a una mayor comprensión de la necesidad de servicio como requisito para la graduación. El postest aplicado a 39 estudiantes mostró una marcada diferencia en la actitud hacia el aprendizaje-servicio destacando la discusión en clase, donde se observó mayor participación de los estudiantes, como el mayor impacto positivo del programa.

En una investigación metodológicamente alineada con la de Green (2006), Madsen y Turnbull (2006) diseñaron una investigación cualitativa con el objetivo de identificar y aplicar las estrategias de enseñanza que proporcionen a los estudiantes las experiencias de aprendizaje más beneficiosas. El estudio cualitativo se diseñó con entrevistas para utilizar el enfoque de la investigación fenomenológica, que tiene por objeto obtener una comprensión más profunda de la naturaleza o el sentido de las experiencias cotidianas. Se diseñaron 16 preguntas de composición abierta para extraer todo tipo de información acerca de las experiencias y percepciones de los estudiantes. Algunas preguntas fueron similares para alentar a los estudiantes y obtener respuestas y descripciones más enriquecidas. Todos los entrevistados consideraron que los beneficios obtenidos de la experiencia superaron los desafíos y problemas que enfrentaron. El diseño

de las cuatro etapas aplicadas en el estudio ha proporcionado un enfoque para estos proyectos. En primer lugar, los estudiantes participaron en una etapa de experiencia concreta cuando iban a los sitios y participaban en su servicio. En segundo lugar, los estudiantes reflexionaban sobre sus experiencias mediante registros diarios, reflexión de ensayos y discusiones reflexivas en clase con otros estudiantes. En tercer lugar, los estudiantes integraban las teorías y los conceptos obtenidos desde las lecturas y discusiones con sus experiencias prácticas. Los instructores debían mediar y ayudar continuamente en forma activa a los estudiantes para encontrar los vínculos y conexiones entre los dos. Por último, la etapa de experimentación activa ocurría cuando los instructores ayudaban a los estudiantes a adoptar teorías o conceptos para aplicarlos directa y activamente en las nuevas experiencias de los estudiantes. Sin embargo, los autores recomendaron profundizar las investigaciones sobre los cambios en las actitudes de los estudiantes y las diferencias o mejoras reales de aprendizaje que experimentan.

Myers-Lipton (1998) al respecto evaluó el efecto de un programa comprensivo de aprendizaje-servicio sobre el nivel de responsabilidad cívica de los estudiantes. Comparando grupos de alumnos de la Western University, y aplicando análisis multivariante, corroboró que los estudiantes involucrados en un programa reflexivo de aprendizaje-servicio muestran mayor incremento en su responsabilidad cívica cuando se los compara con (a) estudiantes involucrados en servicio comunitario pero que no está formalmente integrado con sus cursos académicos y (b) estudiantes que no están involucrados en algún servicio comunitario.

Por su parte, Batchelder y Root (1994) compararon en una universidad privada a los estudiantes de aprendizaje-servicio con estudiantes de una clase tradicional (48 estudiantes en cada grupo), controlando las diferencias mediante un pretest. Los investigadores intentaron examinar la influencia del aprendizaje-servicio y las variedades de experiencias de aprendizaje-servicio, como variables independientes, sobre (a) la cognición moral del estudiante mediante los procedimientos de toma de decisión usados en respuesta a necesidades, (b) el nivel de razonamiento usado y (c) el desarrollo de la identidad ocupacional, como variables dependientes. El estudio también evaluó la hipótesis de que las percepciones de los estudiantes en relación con las características de los cursos de aprendizaje-servicio predijeron cambios en las variables dependientes. Al inicio y fin del semestre los estudiantes reflexionaron sobre sus expectativas ante las situaciones sociales. Finalmente los estudiantes completaron la evaluación del aprendizaje-servicio (ESL). El estudio encontró que los estudiantes de aprendizaje-servicio mostraron incrementos significativos en las variables cognitivas complejas, incluyendo una mayor resolución para actuar frente a situaciones de incertidumbre y un mayor conocimiento de dimensiones múltiples y variables implicadas en los problemas sociales.

Los estudiantes de aprendizaje-servicio también aumentaron perceptiblemente su toma de decisión prosocial, su razonamiento prosocial y sus habilidades de desarrollo de la identidad ocupacional. La supervisión presencial y los factores académicos tales como la instrucción fueron mediadores importantes de resultados del aprendizaje-servicio. La calidad de la instrucción, medida

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

mediante la combinación de preguntas del ESL, impactó los conocimientos de los estudiantes frente a los obstáculos, el tratamiento de los problemas y sus soluciones. Asimismo, la calidad de la orientación *in situ* afectó la complejidad del pensamiento de los estudiantes y el conocimiento de soluciones múltiples.

Burr (1999) dirigió un caso de estudio cualitativo durante 1996 con estudiantes de arquitectura y de construcción de la Universidad del estado de Oklahoma. Se enfocó en las capacidades potenciales de aprendizaje en los estudiantes sobre un período de ocho semanas. Se pretendió analizar los problemas, las políticas y las posibilidades de éxito en la aplicación progresiva de aprendizaje-servicio reflexivo como una alternativa metodológica eficaz de aprendizaje. La incorporación del aprendizaje-servicio progresivo a las técnicas de aprendizaje se centraban en problemas de la vida real. El instructor fue un observador de las prácticas de los participantes durante el estudio y trabajaba lado a lado con cada uno de sus estudiantes en el desarrollo del proyecto. Los datos se recolectaron por observación y registro personal de los estudiantes además de dos entrevistas personales durante el estudio. Los encuentros de reflexión se celebraban en un ambiente relajado donde los estudiantes se encontraban cómodos para discutir sus preocupaciones y obtener nuevas comprensiones de los problemas tratados. Se halló que los estudiantes muestran mayor motivación para aprender cuando ven el conocimiento unido a la aplicación en la vida real. Los beneficios de estar motivados para aprender se traducen en crecimiento personal, mayor nivel del conocimiento y satisfacción personal.

El aprendizaje-servicio es un gran motivador para los estudiantes pues los

resultados llegan a ser más significativos para él y muestran una actitud positiva hacia la actividad. Una recomendación de este estudio fue utilizar el aprendizaje-servicio no sólo como promotor de oportunidades de aprendizaje significativo, sino también como motivador en los estudiantes para alcanzar a desarrollar su potencial al mismo tiempo que prestan un servicio a otros, aspectos que lo distinguen de los cursos tradicionales. A similares conclusiones arribaron Puig Rovira y Palos Rodríguez (2006) en su estudio de corte cualitativo destacando el rol de la reflexión en el aprovechamiento de las prácticas de aprendizaje-servicio.

Modrakee (2005) desarrolló un programa de aprendizaje basado en el trabajo comunitario para los estudiantes vocacionales en la escuela de Aksorn, Tailandia. El enfoque primario del estudio fue investigar el efecto que un programa de aprendizaje basado en el trabajo tenía sobre las actitudes y opiniones vocacionales del estudiante, así como evaluar el potencial de tales programas sobre el desarrollo del estudiante para la vida laboral, sus interacciones con otros estudiantes, sus habilidades y su actuación en la comunidad. Al principio del programa, los datos fueron recogidos mediante investigación directa, observaciones de campo y entrevistas de grupo para descubrir las opiniones de los estudiantes y las capacidades que necesitan desarrollar en sus carreras. Se escribieron notas de campo donde se describían detalladamente los ajustes que se necesitaban en las actividades del programa de aprendizaje. Cada estudiante semanalmente registraba sus experiencias, percepciones y reflexiones sobre el programa e indicaba dónde habían observado progreso y dónde era necesario mejorar. El plan esquemático del proceso de

TUMINO

desarrollo en el programa en cada uno de los ciclos incluía planificación, actuación y observación, reflexión, revisión del plan, actuación, observación y reflexión. El proceso de reflexión para considerar cómo mejorar las actividades y su desarrollo futuro fue crucial. Los resultados del estudio mostraron que un programa de aprendizaje basado en el trabajo comunitario tiene el potencial de enfrentar a los estudiantes con muchos de los problemas que encontrarán en su carrera profesional. Las demandas reflexivas del proceso requirieron cuidadosa consideración para asegurar eficacia y autenticidad al proceso. Como cuerpo, la escuela tuvo que examinar sus prácticas y reevaluar sus métodos de enseñanza. El estudio mostró mejoras en las opiniones y actitudes del estudiante hacia el aprendizaje y hacia el trabajo.

Freidus (1997) exploró el progreso de una cohorte de estudiantes, graduados del Bank Street College of Education de Nueva York, que participó en una clase de aprendizaje-servicio y tenía por objeto documentar las formas en que el proceso de portafolio facilitaba la enseñanza reflexiva. Los portafolios incluían los proyectos que los estudiantes consideraban convenientes para su desarrollo, el respaldo personal y teórico vinculado con esos proyectos y las presentaciones de los estudiantes. Cuando los estudiantes reflexionaban y discutían en los grupos de pares sobre el proceso de portafolios, emergían varios temas de discusión: confianza en sí mismos, confianza en los demás y confianza en el proceso. Sólo cuando comenzaron a sentirse seguros, los estudiantes estuvieron dispuestos a asumir riesgos. Un segundo tema fue la sinergia, es decir cómo los estudiantes potencian su energía prestándose apoyo entre sí. En tercer lugar, los alumnos comenzaron a comprender el

desarrollo del proceso. Los resultados sugieren que la enseñanza reflexiva se produce cuando se desarrolla en el contexto de las conversaciones en un clima de confianza.

Entre los componentes críticos de aprendizaje-servicio identificados en el análisis de Rockquemore y Schaffer (2000) se encontraron la calidad de la reflexión e integración, componentes que destacaron los docentes para poder guiar a los estudiantes a través de las etapas desde la conmoción inicial hasta el compromiso. Los componentes de reflexión fueron necesarios para asegurar que los estudiantes no sólo llegaran a cada etapa, sino que fueran impulsados hasta alcanzar el compromiso, lo que constituye un cambio, no sólo en la actitud y comprensión, sino en el comportamiento. La reflexión representó un desafío para comprender los problemas sociales al permitir que los estudiantes compartan sus experiencias y establezcan conexiones entre sus experiencias y los contenidos de clase. La reflexión sobre las experiencias debería tener un carácter más personal invitando a los alumnos a reflexionar sobre las personas que conocen por nombre, de modo que no representen sus interacciones con el "cliente", sino con una persona similar a ellos mismos.

Estas investigaciones muestran que, cuando la reflexión conecta las experiencias de aprendizaje-servicio con las necesidades comunitarias y con los contenidos académicos, contribuye significativamente a la generación de nuevos aprendizajes, nuevas actitudes y nuevos comportamientos. Así mismo, las prácticas reflexivas de servicio a la comunidad crean oportunidades para transferir el aprendizaje a la acción en múltiples ámbitos donde se revelen las necesidades reales de la sociedad.

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Referencias

- Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación* (8ª ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Armstrong, J. (2006). Developmental outcomes of service learning pedagogies. *The Journal for Civic Commitment*, 8, 1-10. Recuperado el 17 de abril de 2007, de <http://www.mc.maricopa.edu/other/engagement/Journal/Issue8/Armstrong.jsp>
- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. y Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Manuscrito no publicado, Universidad de California en Los Angeles, California, EE. UU.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Batchelder, T. H. y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 341-355.
- Berman, G. L. (1999). *Antecedents and strategies for the successful implementation of service learning programs in higher education*. Documento no publicado, University of Massachusetts, Boston.
- Berson, J. S. y Younkin, W. F. (1998). *Doing well by doing good: A study of the effects of a service learning experience on student success* (Informe N° NE 031 759). Miami, FL: Association for the Study of Higher Education. (N° de servicio de reproducción de documentos ERIC ED427.568)
- Blackwell, A. P. (2002). Students' perceptions of service learning participation. *FORUM*, 13(1), 85-94.
- Blieszner, R. y Artale, L. M. (2001). Benefits of intergenerational service-learning to human services majors. *Educational Gerontology*, 27(1), 71-87.
- Brandell, M. E. y Hinck, S. (1997). Service learning: Connecting citizenship with the classroom. *NASSP Bulletin*, 81, 49-56.
- Brangle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Brangle, R. G. y Hatcher, J. A. (2003). Reflection in service-learning: making meaning of experience. En Campus Compact (Ed.), *Introduction to service-learning toolkit: Readings and resources for faculty* (pp. 83-89). Providence, RI: Campus Compact.
- Brown, B., Heaton, P. y Wall, A. (2007). A service-learning elective to promote enhanced understanding of civic, cultural, and social issues and health disparities in pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(1). Recuperado el 20 de marzo de 2008, de <http://www.ajpe.org/view.asp?art=aj710109&pdf=yes>
- Burr, K. L. (1999). Problems, politics, and possibilities of a progressive approach to service learning in a community college: A case study. *Journal of Industrial Teacher Education*, 36(3), 25-30.
- Cofer, J. (1996). *Service-learning: Does it affect attitudes, grades, and attendance of students who participate?* (Informe N° SO 030 860). Frankfort, KY, EE. UU.: Franklin County Schools. (N° de servicio de reproducción de documentos ERIC ED431.687)
- Cohen, J. y Kinsey, D. F. (1994). Doing good and scholarship: A service learning study. *Journalism Educator*, 48(4), 4-14.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning - Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J. S. y Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eyler, J. S., Giles, D. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Fenzel, L. M., Peyrot, M., Speck, S. y Gugerty, C. (2003, abril). *Distinguishing attitudinal and behavioral differences among college alumni who participated in service-learning and volunteer service*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Freidus, H. (1997). *Reflection in teaching: Development plus* (Informe N° SP 037 377). Chicago, IL, EE. UU.: American Educational Research Association. (N° de servicio de reproducción de documentos ERIC ED408.281)
- Giles, D. E. y Eyler, J. S. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 327-339.
- Glasman, L. y Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation.

TUMINO

- Psychological Bulletin*, 132(5), 778-822.
- Godfrey, P. C. (1999). Service-learning and management education: A call to action. *Journal of Management Inquiry*, 8, 363-379.
- Gonsiorek, M. T. (2003). *The curricular connection to service-learning*. Tesis doctoral, Saint Xavier University, Chicago, IL.
- Gorman, M., Duffy, J. y Heffernan, M. (1994). Service experience and the moral development of college students. *Religious Education*, 89(3), 422-431.
- Green, P. (2006). *Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course*. Tesis doctoral, Roosevelt University, Chicago, IL.
- Haines, D. (2002). *A study of community college student attitudes related to service learning*. Tesis doctoral, Baylor University, Waco, TX.
- Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 21-28.
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J. y Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, 44(1), 197-219.
- Hatcher, J. A. y Bringle, R. G. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *Journal of College Teaching*, 45, 153-158.
- Hudson, W. (1996). Combining community service and the study of American public policy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 33-42.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, D. B. (2002). An honors college with a social mission: Service-learning from the perspective of students and administrators. *Sociological Practice: A Journal of Clinical and Applied Sociology*, 4(1), 15-39.
- Leung, K., Liu, W., Wang, W. y Chen, C. (2007). Factors affecting students' evaluation in a community service-learning program. *Advances in Health Sciences Education*, 12(4), 475-490.
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 32-47.
- Madsen, S. R. y Turnbull, O. (2006). Academic service learning experiences of compensation and benefit course students. *Journal of Management Education*, 30(5), 724-742.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F. y King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- McCarthy, A. y Tucker, M. (2002). Encouraging community service through service learning. *Journal of Management Education*, 26(6), 629-647.
- Meinhard, A. y Foster, M. (1999). *The impact of volunteer community service programs on students in Toronto's secondary schools*. Ontario, Canadá: Ryerson University, Faculty of Business.
- Modrakee, M. (2005). *Vocational education development in a work-based learning programme*. Tesis doctoral no publicada, Victoria University, Australia.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. e Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 18-26.
- Moely, B. E., Mercer, S., Ilustre, V., Miron, D. y McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26.
- Mohan, J. (1994). Making a difference? Student volunteerism, service learning and higher education in the USA. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 5(3), 329-348.
- Myers, D. (2000). *Psicología social*. Bogotá: McGraw Hill.
- Myers-Lipton, S. J. (1998). Effect of a comprehensive service learning program on college students' civic responsibility. *Teaching Sociology*, 26(4), 243-258.
- Ngai, S. S. (2006). Service-learning, personal development and social commitment: A case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-176.
- Niemi, R. G., Hepburn, M. A. y Chapman, C. (2000). Community service by high school students: A cure for civic ills? *Political Behavior*, 22(1), 45-69.
- O'Toole, T. P., Hanusa, B. H., Gibbon, J. L. y Hamilton Boyles, S. (1999). Experiences and attitudes of residents and students influence voluntary service with homeless populations. *Journal of General Internal Medicine*, 14(4), 211-216.
- Parker-Gwin, R. y Mabry, J. B. (1998). Service

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

- learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models. *Teaching Sociology*, 26(4), 276-291.
- Pinzon-Perez, H. y Perez, M. A. (2004). Changes in students' knowledge, attitudes, and skills in a service learning community health course. *Journal for Civic Commitment*, 6. Recuperado el 5 de marzo de 2007, de <http://www.mesacc.edu/other/engagement/Journal/Issue6/Perez.pdf>
- Puig Rovira, J. M. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Quezada, R. L. y Christopherson, R. W. (2005). Adventure-based service learning: University students' self-reflection accounts of service with children. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 1-16.
- Ramírez, M. y Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje-servicio: manual para docentes*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rice, K. L. y Brown, J. R. (1998). Transforming educational curriculum and service learning. *Journal of Experiential Education*, 21(3), 140-146.
- Roakes, S. L. y Norris-Tirrell, D. (2000). Community service learning in planning education: A framework for course development. *Journal of Planning Education and Research*, 20, 100-110.
- Rockquemore, K. A. y Schaffer, R. H. (2000). Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 14-25.
- Roemer, C. (2000). *Associations of civic attitudes in service learning*. Recuperado el 16 de abril de 2007, de <http://servicelearning.org/static/link/pages/1254.htm>
- Rosenberg, C. (2000). Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities. En C. R. O'Grady (Ed.), *Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning* (pp. 23-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sebastian, J. G., Skelton, J., Hall, L. A., Assell, R. A., De Witt Mc Collum, B., West, K. P. et al. (2002). Interdisciplinary service-learning: A model for community partnership. En S. D. Seifer, K. Connors y T. Seifer (Eds.), *Service-learning in health profession education: Case studies from the health professions schools in service to the nation program* (pp. 1-11). San Francisco, CA, EE. UU. Community Campus Partnerships for Health.
- Seifer, S. D. y Connors, K. (2007). *Community campus partnerships for health. Faculty tool-kit for service-learning in higher education*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.
- Seifer, S. D. y Vaughn, R. L. (2002). Partners in caring and community: Service-learning in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 41(10), 437-439.
- Sheffield, E. (2005). Service in service-learning education: The need for philosophical understanding. *High School Journal*, 89(1), 46-53.
- Shiarella, A. H., McCarthy, A. M. y Tucker, M. L. (2000). Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 286-300.
- Simons, L. y Cleary, B. (2006). *The influence of service learning on students' personal and social development*. Chester, PA: Heldref.
- Soukup, P. A. (1999). *Assessing service-learning in a communication curriculum*. Documento presentado en la reunión anual No 85 de la National Communication Association, Chicago, IL.
- Spiezio, K., Baker, K. y Boland, K. (2005). General education and civic engagement: An empirical analysis of pedagogical possibilities. *The Journal of General Education*, 54(4), 273-292.
- Stephenson, M., Wechsler, A. y Welch, M. (2003). *Service learning in the curriculum: A faculty guide*. Utah, EE. UU.: University of Utah, Lowell Bennion Community Service Center.
- Tapia, M. (2005). Centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario. Recuperado el 19 de febrero de 2007, de <http://www.clayss.org.ar/as.htm>
- Toncar, M. F., Reid, J. S. y Anderson, C. E. (2005). Exploratory study to measure the validity of the SELEB scale. *Journal of the Academy of Business and Economics*, 5(1), 173-179.
- Tong, E. (1999). Learning physiology through service. *Advances in Physiology Education*, 22(1), 100-110.
- Visser, P. y Mirabile R. (2004). Attitudes in the social context: The impact of social network composition on individual-level attitude strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 779-795.
- Wade, R. C. (2005). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *Social Studies*, 86(3), 122-129.
- Zucchero, R. A. (2009). Outcomes of a mentoring project: Inspiration and admiration. *Educational Gerontology*, 35(1), 63-76.