

DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN ADOLESCENTES MEDIANTE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Iulia-Gabriela Alexandru
Institutul Teologic Adventist, Rumania

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar si existen diferencias significativas de responsabilidad social entre adolescentes agrupados por género y por año de estudio, en adolescentes involucrados en actividades de aprendizaje-servicio. El estudio fue ex post facto, transversal, descriptivo y comparativo. Después de la validación de la Escala de Participación de Aprendizaje-Servicio en lengua rumana, se administró el instrumento a 127 estudiantes del Colegio Nacional Fernando I, de Bacau, Rumania. Se analizaron los resultados de las tres subescalas del instrumento: exploración, realización e internalización. Se encontró que para la primera fase no hay efectos significativos de género o año de estudio sobre el grado de responsabilidad social en los adolescentes que están involucrados en el aprendizaje-servicio. Pero, para las otras dos, hay efectos significativos de género y año de estudio sobre el grado de responsabilidad social en los adolescentes. Se observó que los adolescentes varones presentan mayores niveles de responsabilidad social y que los alumnos de diferentes años de estudio que están involucrados en actividades de aprendizaje-servicio tienen diferentes niveles de responsabilidad social. Se concluye que la participación de los adolescentes en la solución de los problemas sociales de la comunidad tiene el potencial para promover el desarrollo de la responsabilidad social.

Palabras clave: responsabilidad social, aprendizaje-servicio.

Introducción

El mundo vive rápidos cambios globales. Los maestros están empeñados en crear entornos escolares en los que los estudiantes puedan comprometerse

profundamente en el aprendizaje y fomentar nuevas formas de ver el mundo. Su objetivo principal es transformar a los estudiantes en ciudadanos globales sólo en unos pocos años de educación formal. Sin embargo, se olvidan de que las mayores fuentes de conocimiento a menudo están fuera de los patios escolares, viviendo en las comunidades locales.

White (1903), una escritora cristiana, había captado muy bien esta idea:

Iulia-Gabriela Alexandru, Institutul Teologic Adventist, Rumania.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Iulia-Gabriela Alexandru, Cernica, Judetul Ilfov, Romania. Correo electrónico: simple_iulia@yahoo.com

Se envía a los jóvenes a la escuela para que, con el conocimiento adquirido mediante el estudio de los libros, se preparen para una vida de servicio. Apartados de las responsabilidades de la vida diaria, se absorben en el estudio y con frecuencia pierden de vista su propósito. Muere el ardor de su temprana consagración y en muchos nace una ambición personal egoísta. Al graduarse, miles se encuentran fuera de contacto con la vida. Han tratado durante tanto tiempo con cosas abstractas y teóricas, que cuando todo el ser debe desperpear para hacer frente a las luchas violentas de la vida real, se encuentran sin preparación. (p. 239)

El hecho de que muchos estudiantes terminan sus estudios sin saber cómo es la vida real hizo que los profesores reflexionaran sobre su propia pedagogía y se preguntaran cuál es el ingrediente principal que prepara a los estudiantes para vivir la vida de una manera responsable. La respuesta se encuentra en el servicio a los demás. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar todas sus dimensiones humanas —mentales, espirituales y físicas— y los prepara para la vida real. El servicio puede enseñarles que la escuela no es otra entidad separada de la vida real. Pero el servicio no es suficiente; tiene que estar combinado con el aprendizaje.

El aprendizaje-servicio es un método activo-participativo que permite a los estudiantes profundizar su aprendizaje al involucrarse en la satisfacción de las necesidades de las comunidades por medio de una colaboración que es de naturaleza recíproca. Como Kendall (1990) afirmó, también es una filosofía de “crecimiento humano y propósito, una visión social, un acercamiento a la

comunidad, y una manera de saber” (p. 23). También es una herramienta valiosa en la facilitación de la ciudadanía activa, porque el aprendizaje-servicio puede transformar a los estudiantes en ciudadanos conscientes de sus responsabilidades sociales. El aprendizaje-servicio ofrece a los estudiantes la oportunidad de demostrar los valores y las habilidades derivados del aprendizaje social y emocional, como el respeto y la responsabilidad.

Evolución de aprendizaje-servicio

El servicio tiene una larga historia. Comienza en Estados Unidos en 1862, cuando el presidente Lincoln firmó la Ley de Cesión de Tierras (Land-Grant Act), haciendo del servicio a la comunidad una misión primaria de los colegios. Dicha ley, la fundación de la Casa Jane Addams Hull (Jane Addams Hull House) en 1889, la filosofía experimental de John Dewey y su articulación de los fundamentos intelectuales de la enseñanza en 1903 y el inicio del movimiento de la educación cooperativa en la Universidad de Cincinnati en 1906, ayudaron a sentar las bases para la incorporación gradual del movimiento de aprendizaje-servicio en la sociedad.

Durante la década de 1980, hubo un aumento significativo de programas de servicio en los campus universitarios de los Estados Unidos, debido en gran parte a las publicaciones de la Fundación Carnegie, que describían el fracaso del sistema educativo en proporcionar una formación adecuada para la ciudadanía. En respuesta, se crearon el Pacto de Campus (Campus Compact) y la Liga de Campus con Oportunidades de Extensión (Campus Outreach Opportunity League). Estas organizaciones se comprometieron a ayudar a los estudiantes a

desarrollar los valores y las habilidades de la ciudadanía a través de la participación en el servicio comunitario (Stanton, Giles y Cruz, 1999).

El apoyo federal durante la década de 1990 trajo el aprendizaje-servicio a la vanguardia de las prácticas educativas universitarias mediante la Ley Nacional y Comunitaria de Servicio (National and Community Service Act), que proporcionó fondos para programas que fomentaran el servicio comunitario realizado por estudiantes universitarios y organizaciones sin fines de lucro.

En 1994 se estableció otro programa, el AmeriCorps, el que, junto con la Corporación para el Servicio Nacional y Comunitario (Corporation for National and Community Service) han involucrado a más de dos millones de estadounidenses en servicio cada año. En 1997 los ex presidentes Clinton, Bush y Carter se reunieron en la Cumbre para el Futuro de América para reconocer y ampliar el papel del aprendizaje-servicio y en 2001 se celebró la primera Conferencia Internacional sobre Aprendizaje-Servicio. Durante la última década los programas de aprendizaje-servicio se han integrado en una variedad de disciplinas, incluyendo los servicios humanos, enfermería, comunicación, psicología, educación, ciencia y sociología.

En Rumania, los programas de aprendizaje-servicio se introdujeron por primera vez por las ONG. Por ejemplo, se puso en marcha la Fundación Nuevos Horizontes en la ciudad de Lupeni, en el 2000. Su misión y programas buscaron difundir a la juventud rumana los valores y las habilidades necesarias para un desarrollo saludable en el complejo mundo de hoy (New Horizon Foundation, 2007). Esta fundación organizó la primera Conferencia Nacional de

Aprendizaje-Servicio en el país, en octubre de 2004.

Un paso importante para Rumania se dio en diciembre de 2006, cuando se aprobó el nuevo plan de estudios de estudios sociales en las escuelas secundarias (Education Minister, 2006), que hace hincapié en la dimensión activa promoviendo la participación responsable en la vida comunitaria, la promoción de los derechos humanos, la aceptación de la diversidad, la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones en la clase/escuela/comunidad, acciones cívicas de la comunidad, la oferta de alternativas sociales. (p. 3)

Los beneficios del aprendizaje-servicio

Las experiencias de aprendizaje-servicio demuestran tener una serie de efectos positivos en el desarrollo intelectual, psicológico, emocional y social, siempre y cuando las actividades hayan sido de alta calidad. Las investigaciones indican que las experiencias más positivas se dan cuando están integradas con otras experiencias escolares y comunitarias.

Beneficios intelectuales. El desarrollo intelectual del estudiante ha sido el foco de muchos estudios sobre los beneficios del aprendizaje-servicio. Algunos estudios encontraron pruebas de que el aprendizaje-servicio puede mejorar el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento en los estudiantes (Batchelder y Root, 1994; Osborne, Hammerich y Hensley, 1998), como también mejorar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas (Eyler, Root y Giles, 1998; Giles y Eyler, 1999).

Follman y Muldoon (1997) reportaron que la asistencia escolar de los estudiantes incrementaba en los días en que tenían el aprendizaje-servicio, ya que

los alumnos se daban cuenta que faltar a la escuela sería decepcionar a los destinatarios de los servicios con quienes se sentían conectados.

Vogelgesang y Astin (2000) encontraron que los estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio experimentaron beneficios académicos en tres áreas académicas: pensamiento crítico, habilidades de escritura y promedio de calificaciones de la universidad.

Después de analizar sistemáticamente ensayos de reflexión de 60 estudiantes que participaron en aprendizaje-servicio, Litke (2002) encontró que tanto estudiantes de logros bajos como los de logros altos demostraron una mejor capacidad de aplicar y conceptualizar conceptos del curso después de la experiencia de servicio.

Billig (2004) observó que a los estudiantes que participan en aprendizaje-servicio les va mejor, en general, que a los demás en involucramiento en la escuela, actitudes hacia la escuela, asistencia, comunicación con los padres acerca de la escuela, resultados de exámenes, promedio de calificaciones y habilidades de resolución de problemas.

Un estudio más reciente realizado por Tannenbaum y Brown-Welty (2006) encontró que los estudiantes que participaron en los programas de aprendizaje-servicio tenían mejores calificaciones y cualificaciones.

La Encuesta Nacional de Aprendizaje-Servicio y Transición a la edad adulta (National Youth Leadership Council, 2006) reveló el impacto significativo del aprendizaje-servicio en la transición de los jóvenes hacia la adultez. La encuesta mostró que, en comparación con sus pares, los adultos jóvenes que participaron en aprendizaje de servicio durante K-12 están más satisfechos con su situación

actual en la vida, son más propensos a hablar de política o asuntos de la comunidad y votar en un año electoral, están más conectados política y socialmente con sus comunidades, tanto como líderes y como modelos a seguir, comprenden la importancia de la formación permanente y, en su conjunto, son más educados, tienen aspiraciones más altas y son miembros más activos de la sociedad.

Una revisión de los datos de Dávila y Mora (2007) sugiere que la participación en las actividades cívicas que tienen aprendizaje-servicio mejora el rendimiento académico. Los estudiantes que participaron en las actividades de aprendizaje-servicio en la escuela secundaria tuvieron un 22% más de probabilidades de graduarse de la universidad que los que no participaron. También obtuvieron una puntuación un 6.7% más alta en lectura y un 5.9% en ciencias, que quienes no participaron en el aprendizaje-servicio.

En resumen, estos estudios proporcionan pruebas de que las experiencias de aprendizaje-servicio son eficaces para ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de comprensión y aplicación de los conocimientos, de la solución de problemas, del pensamiento y la escritura.

Beneficios psicológicos y emocionales. Es claro que el aprendizaje-servicio ofrece oportunidades para que los estudiantes tengan experiencias significativa en diversos contextos de la vida.

Boyle-Baise y Kilbane (2000) llevaron a cabo un estudio etnográfico con 25 estudiantes de programas de formación docente y encontraron que los estudiantes cambiaron sus actitudes hacia ellos mismos y hacia la comunidad después de un semestre de ofrecer tutorías a los niños del barrio.

Payne (2000) sugiere que el aprendizaje-servicio es un vehículo para confirmar y modificar las decisiones de carrera de los estudiantes.

Además, el aprendizaje-servicio ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender más allá de los límites del aula tradicional. Este tipo de aprendizaje es un proceso mediante el cual las personas aprenden a reconocer y manejar sus emociones, preocuparse por los demás y tomar decisiones responsables para resolver problemas (Federicks, 2003; Wang y Gordon 1994; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2001).

Madsen (2004) indica que el aprendizaje-servicio ha demostrado ser un medio eficaz para cambiar las emociones negativas en emociones positivas. Los estudiantes que participaron en el estudio estaban muy preocupados al principio; tenían muchas dudas sobre el trabajo en equipo o de sus propias capacidades. Sin embargo, al finalizar estaban orgullosos de su trabajo, se sentían muy valiosos y expresaron el deseo de participar en este tipo de proyectos en el futuro.

Strain (2005) demostró que los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio mostraron una sensibilidad moral más elevada y que su juicio moral fue modificado.

Comparando actividades de aprendizaje-servicio y prácticas remuneradas entre grupos y a lo largo del tiempo, Curtin y García (2011) encontraron un aumento significativo de la motivación en el trabajo, presentación personal, competencia social en general, relaciones entre pares y ajuste a la escuela en los que participaron en el aprendizaje-servicio.

Responsabilidad social y otros beneficios sociales. Delve, Mintz y

Stewart (1990) desarrollaron un modelo de aprendizaje de servicio para ubicar los beneficios del aprendizaje-servicio desde las recompensas externas al compromiso interno de cambio social. El modelo describe cinco fases para el desarrollo de la responsabilidad social: exploración, clarificación, realización, activación e internalización. El modelo asume que los estudiantes que participan en las actividades de servicio cambiarán de una orientación centrada en sí mismos a una orientación centrada en los demás y comenzarán a obtener un sentido de la responsabilidad social, no sólo en términos de ayudar a los necesitados, sino también en términos de cambiar la estructura social. Con el fin de medir el desarrollo de los estudiantes a lo largo de las fases en el modelo de aprendizaje-servicio, Olney y Grande (1995) desarrollaron la Escala de Participación en Servicio-Aprendizaje (SSLI, por sus siglas en inglés), que tiene tres subescalas: exploración, realización e internalización. Este es el instrumento que se utilizó en esta investigación.

Markus, Howard y King (1993) desarrollaron un cuestionario que trata de medir varios resultados del aprendizaje-servicio, incluido el desarrollo de la responsabilidad social. Muchos estudios han informado de sus resultados sobre la base de este instrumento y han encontrado evidencia positiva de la relación entre el aprendizaje-servicio y la responsabilidad social (Giles y Eyster, 1994; Kendrick, 1996; Markus et al., 1993).

Stephens (1995) informó que los estudiantes de educación secundaria que participaron en experiencias de aprendizaje-servicio desarrollaron un mayor sentido de responsabilidad social. Los programas de aprendizaje-servicio pueden, si se aplican correctamente, tener

un efecto positivo en el aumento de la responsabilidad social del estudiante (Hepburn, 1997). Al estar involucrados en actividades de servicio comunitario, los jóvenes comienzan a darse cuenta a muy corta edad de que constituyen un recurso valioso y que pueden hacer una diferencia positiva en sus propias comunidades.

Otros estudios han encontrado un aumento en la responsabilidad social y el comportamiento cívico de los estudiantes que participaron en las actividades de aprendizaje-servicio (Eyler, Giles y Braxton, 1997; Johnson y Bozeman, 1998; Kollross, 1997; Myers-Lipton, 1998), una mejora de las actitudes cívicas y del rendimiento escolar de los estudiantes (Melchoir, 1998), mayor interés en el trabajo escolar, una mayor comprensión del plan de estudios y un mayor sentido de responsabilidad cívica (Weiler, LaGoy, Crane y Rovner, 1998) y el desarrollo de una mentalidad cívica (Tolo, 1999).

De la misma manera, el aprendizaje-servicio ofrece a los jóvenes la oportunidad de experimentar directamente los sistemas políticos como parte de su educación, desarrollando así ciudadanos activos y comprometidos (Delli Carpini, 2000).

Rockquemore y Schaffer (2000) encontraron que los estudiantes hicieron cambios significativos en sus actitudes hacia la justicia social, la igualdad de oportunidades y la responsabilidad social después de haber participado en actividades de aprendizaje-servicio. Otros estudios también encontraron resultados similares (Astin, 1996; Kendrick, 1996; Myers-Lipton, 1998; Payne, 2000; Yates y Youniss, 1996).

Los efectos de aprendizaje-servicio sobre la responsabilidad social y el éxito

académico también se investigaron entre una muestra grande y diversa, racial y socioeconómicamente, de estudiantes de los grados 6° a 8° de tres escuelas intermedias, por Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeier (2000). Durante el año escolar, los estudiantes que realizaron aprendizaje-servicio mantuvieron su preocupación por el bienestar social de los demás, mientras que los estudiantes del grupo de control disminuyeron en esas preocupaciones. En comparación con los demás, los estudiantes con horas sustanciales de aprendizaje-servicio, una gran cantidad de reflexión y un alto grado de motivación, atribuyeron al aprendizaje-servicio su búsqueda de mejores calificaciones y su percepción de que la escuela proporciona oportunidades de desarrollo personal.

Además, varios estudios confirman que el aprendizaje-servicio proporciona una manera para que los estudiantes se conviertan en factores positivos, activos en la sociedad (Morgan y Streb, 2001; Melchoir y Bailis, 2002; Youniss McLellan y Yates, 1997).

Otros estudios han encontrado que el aprendizaje-servicio tuvo un efecto positivo en el desarrollo interpersonal y personal de los estudiantes (Giles y Eyler, 1999; Moely, Mercer, Ilustre, Miron, y McFarland, 2002). Por ejemplo, Giles y Eyler (1999) sugieren que los estudiantes en los cursos de aprendizaje-servicio obtienen un mayor nivel de conocimiento de sí mismo y cambian sus creencias acerca de la comunidad.

Munter (2002) mostró que cuando los estudiantes ayudan a su comunidad practican la responsabilidad personal y social en situaciones reales y Allen (2003) afirmó que también obtienen una comprensión de por qué sus servicios son importantes.

Melchoir y Bailis (2002) compararon los resultados de los estudiantes de secundaria y preparatoria en los Estados Unidos que participaron en los programas *Serve America* y *Learn and Serve*. Los resultados indicaron que los programas de aprendizaje-servicio tuvieron un impacto positivo estadísticamente significativo en las actitudes y comportamientos cívicos de los estudiantes, en particular en los ámbitos de la responsabilidad personal y social para el bienestar de los demás, la responsabilidad personal y social para la participación comunitaria, el liderazgo de servicio, la aceptación de la diversidad y las habilidades de comunicación.

Al estudiar el impacto del programa *Colorado Learn and Serve*, Kim y Billig (2003) examinaron 35 aulas y a 761 estudiantes, cerca de la mitad de los cuales participaron en el aprendizaje-servicio. Los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa en la conexión con la comunidad, la escuela y la responsabilidad social de los que participaron en el aprendizaje-servicio en relación con sus pares que no lo hicieron.

En uno de los diez programas de aprendizaje-servicio estudiados, Kahne y Westheimer (2003) encontraron que los estudiantes que participaron obtuvieron ganancias significativamente mayores en el desarrollo de competencias cívicas e involucramiento en la comunidad.

Otras investigaciones se centraron en los procesos o el desarrollo de la responsabilidad social y en el compromiso cívico de los estudiantes (Hoxmeier y Lenk, 2003; Papamarcos, 2005; Wade y Yarbrough, 2005). Estos estudios también ponen de relieve el efecto positivo del aprendizaje-servicio en la responsabilidad social.

Billig, Root y Jesse (2005) compararon a 1000 estudiantes de educación secundaria en los programas de aprendizaje de servicio con estudiantes similares que no participaron. Encontraron que los estudiantes que se involucraban en acciones políticas o cívicas puntuaron más alto en las medidas de las disposiciones cívicas y conocimientos que los que proporcionan servicio directo (como tutoría) o servicio indirecto (como la recaudación de fondos).

Un estudio más reciente realizado por Simons y Clearly (2006) mostró que los estudiantes involucrados en servicio aumentaron su conciencia política, las actitudes hacia la diversidad, la participación cívica, la autoeficacia comunitaria y las preferencias de afiliación para la participación en la comunidad. Otros beneficios de los programas de aprendizaje-servicio, afirmaron los autores, fueron la reducción de estereotipos y el desarrollo de actitudes tolerantes.

Por su parte, Furco y Granicher (2007) informaron que casi el 82% de los estudiantes participantes cumplieron o excedieron los estándares de competencia propuestos por el docente relacionados con actividades cívicas o indicaron crecimiento entre las encuestas previas y posteriores acerca de temas cívicos.

Como Young, Shinnar, Ackerman, Carruthers y Young (2007) indicaron, el estudio nacional "*Learn and Serve America*" mostró que los programas de aprendizaje-servicio mejoraron el rendimiento académico de los estudiantes y el aumento de su sentido de la responsabilidad personal y social.

Teniendo como objetivo determinar cómo el aprendizaje-servicio podría preparar a los estudiantes universitarios para sus futuras responsabilidades de liderazgo, Newman, Bruyere y Beh

(2007) sugieren que el aprendizaje-servicio y la reflexión sirven como una manera de aprender las cualidades esenciales del liderazgo: la responsabilidad, la autonomía y el ingenio.

En base a estos antecedentes, el propósito de este estudio fue investigar si existe un efecto del género y del año de estudio en el nivel de responsabilidad social de los alumnos involucrados en actividades de aprendizaje-servicio del Colegio Nacional Ferdinand I, de Bacau, Rumania.

Metodología

El estudio, de tipo *ex post facto*, fue transversal, descriptivo y comparativo.

Muestra

Los participantes fueron los alumnos del Colegio Nacional Ferdinand I, de Bacau, Rumania. Este es un colegio de cuatro años de nivel secundario, con un total de 1092 alumnos inscritos en el otoño de 2008. El 55% de los estudiantes son mujeres y el 45% son varones. De todos los alumnos, aproximadamente el 25% estuvo involucrado en actividades de aprendizaje-servicio o voluntariado.

Para el estudio, se seleccionó una muestra por conveniencia de 149 alumnos que participaron o se encontraban participando en actividades de aprendizaje-servicio.

Instrumentos

El estudio utilizó la “Escala de Participación en Servicio Aprendizaje” (SSLI) creada por Olney y Grande (1995). El instrumento mide los efectos del aprendizaje-servicio en el desarrollo de la responsabilidad social de los estudiantes universitarios. Se ha creado y validado para medir los niveles de desarrollo de la responsabilidad social de los estudiantes.

El SSLI tiene 70 ítems que han sido agrupados en tres subescalas: exploración (20 ítems), realización (20 ítems) e internalización (30 ítems). Las respuestas a las preguntas de una misma subescala se suman para obtener un puntaje. Debido a que cada pregunta se puede responder en una escala Likert de 1 a 5, el rango de puntuaciones posibles de las subescalas varían de 20 a 100 para las subescalas de exploración y realización, y 30 a 150 para la subescala de internalización. Esta última subescala, internalización, representa la mayor fase de la responsabilidad social e incluye un sentido personal de compromiso y obligación ciudadana, conciencia de las complejidades e importancia de las problemáticas de justicia social y un compromiso de por vida o de largo plazo para trabajar hacia la igualdad social y la equidad.

Los resultados del estudio de Olney y Grande (1995) apoyaron al SSLI como medida del desarrollo de responsabilidad social. El alfa de Cronbach evaluó la confiabilidad interna de las tres subescalas SSLI y mostró una consistencia entre moderada y alta. El alfa para la subescala de exploración fue de .84, para la subescala de realización de .70 y para la de internalización de .74. También al evaluarse la validez convergente se encontró que las fases de exploración y de internalización tenían una correlación negativa significativa y las fases de realización y de internalización tuvieron una correlación positiva significativa.

Al no existir una validación rumana para el SSLI, este instrumento fue traducido y validado en una muestra piloto de 33 sujetos del Colegio Nacional Fernando I Bacau Rumania. Para la prueba piloto, el alfa de Cronbach fue de .83 y de .90 para la muestra del estudio.

Resultados

Descriptivos de la muestra

La composición demográfica de este estudio se puede ver en la Tabla 1.

El instrumento se administró a 149 estudiantes, lo que representa el 13.6% de toda la institución y el 72.7% de la población involucrada en actividades de aprendizaje-servicio. Se retiraron 22 cuestionarios, debido a que los encuestados no respondieron a todas las preguntas. Así, 127 sujetos formaron la muestra final. De ellos, el 55.1% fueron niñas y el 44.9% fueron varones. Estuvieron representados los cuatro grados y las seis secciones que tiene el colegio: Filología, Filología con énfasis en Inglés, Ciencias Sociales, Matemáticas con énfasis en Inglés, Matemáticas con énfasis en Informática, y Matemáticas.

Tabla 1
Distribución de la muestra por variable

Variable	<i>n</i>	%
Género		
Masculino	57	44.9
Femenino	70	55.1
Año de estudio		
Primero	39	30.7
Segundo	38	29.9
Tercero	40	31.5
Cuarto	10	7.9
Edad		
Menos de 18 años	95	74.8
Más de 18 años	32	25.2

En cuanto al año de estudio, la distribución de los participantes fue bastante pareja, con excepción del último año (7.9%), por el hecho de que en ese año de la escuela secundaria, por prepararse para el examen final, muchos estudiantes no quieren involucrarse en otras actividades que les consuman tiempo adicional.

Influencia del género sobre la responsabilidad social

La relación entre los niveles de responsabilidad social, evaluada a través de las tres subescalas (exploración, realización e internalización) y el género se puso a prueba con un análisis multivariado de varianza (MANOVA). Confirmados los supuestos del MANOVA, se analizaron los resultados de las pruebas multivariantes. Los resultados muestran que existen diferencias de perfiles de medias entre los sexos (F de Hotelling_(3,123) = 13.859, p = .000, η^2 = .253).

También se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas para las tres subescalas, por lo cual se pasó a examinar las diferencias univariadas. Para la subescala de exploración, no hay diferencia significativa entre las medias de los grupos ($F_{(1)} = 1.394$, $p = .240$). Eso significa que no hay diferencias significativas en los niveles de responsabilidad social entre varones y mujeres en la primera fase de las actividades de aprendizaje-servicio. Pero se encontraron diferencias en los niveles de responsabilidad social entre varones y mujeres en las últimas fases de las actividades de aprendizaje-servicio ($F_{(1)} = 16.933$, $p = .000$ y $F_{(1)} = 28.702$, $p = .000$, respectivamente) (ver Tabla 2). Las medias muestran que los varones y las mujeres se conectan al trabajo-servicio de manera diferente e identifican y comprenden los problemas sociales de diferente manera. Además, los varones integran sus experiencias de servicio mejor y más rápidamente que las mujeres. Ellos también demuestran su compromiso con los nuevos valores en diversas modalidades, ejercitando estos valores con mayor rapidez que las mujeres.

Tabla 2
Media y desviación estándar de responsabilidad social según sexo

Subescala	Sexo	<i>M</i>	<i>DE</i>
Exploración	Mujeres	2.82	.39
	Varones	2.73	.51
Realización	Mujeres	2.32	.46
	Varones	2.68	.53
Internalización	Mujeres	2.27	.42
	Varones	2.73	.53

Influencia del año de estudio en la responsabilidad social

Se realizó un análisis para determinar si hay diferencias en la responsabilidad social entre los grupos determinados por los años de estudio. Se utilizaron las tres subescalas de puntuaciones del SSLI como variables dependientes y el año de estudio (primero, segundo, tercero y cuarto) como variable independiente.

Luego de confirmar los supuestos de homocedasticidad, se analizaron los resultados de las pruebas multivariantes. Los resultados muestran que hay diferencias de media entre los años de estudio (F de Hotelling $(9, 359) = 3.706$, $p = .000$, $\eta^2 = .085$). Esto significa que el año de estudio influye de manera significativa en los niveles de responsabilidad social y es responsable de alrededor del 8.5% de la variabilidad en los niveles de responsabilidad social.

Por último, se examinaron las diferencias univariadas. Para la subescala de exploración, no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos ($F_{(3)} = .871$, $p = .458$). Eso demuestra que no hay ningún efecto significativo del año de estudio sobre el grado de responsabilidad social en los adolescentes en la primera fase de las actividades de aprendizaje-servicio.

Sin embargo, existe un efecto signifi-

cativo del año de estudio sobre el grado de responsabilidad social en los adolescentes para las subescalas de realización ($F_{(3)} = 4.035$, $p = .009$) e internalización ($F_{(3)} = 7.951$, $p = .000$). Se realizaron comparaciones múltiples de Scheffé para determinar exactamente qué medias de los grupos difieren significativamente de los demás.

Como se puede observar en la Tabla 3, en la fase de realización, los resultados identifican una diferencia importante de .35 entre los alumnos de primer año y los de tercer año, presentando los alumnos de primer año medias mayores que los de tercero. La diferencia media entre los alumnos de segundo y tercer año es de .3, con los alumnos de segundo año teniendo la media más alta que los de tercero.

En la subescala de internalización, hay contrastes significativos entre los mismos grupos. Igual que en la subescala anterior, los alumnos de tercer año presentan las medias más bajas que los otros dos grupos, como se puede observar en la Tabla 4.

Discusión

Las personas interesadas en la educación quieren producir ciudadanos responsables, que puedan responder por sus propias acciones, que sean conscientes de las injusticias sociales y trabajen en pos de la equidad social.

Cada vez hay más pruebas que demuestran que la participación en actividades de aprendizaje-servicio puede fomentar la responsabilidad social de los niños, los jóvenes y los estudiantes universitarios. En este contexto, la presente investigación aporta evidencias de que el aprendizaje-servicio es un método activo-participativo que fomenta la responsabilidad social en los adolescentes. Fue

Tabla 3
Contrastes de Scheffé

Fase	Comparación de años		Diferencia de medias	<i>p</i>
Exploración	Primero	Segundo	-2.36	.727
		Tercero	-7.05	1.00
		Cuarto	2.02	.727
	Segundo	Tercero	2.35	7.25
		Cuarto	4.38	.605
		Cuarto	2.02	.940
Realización	Primero	Segundo	.05	.972
		Tercero	.35*	.012
		Cuarto	.28	.395
	Segundo	Tercero	.30*	.044
		Cuarto	.23	.568
		Cuarto	-.07	.979
Internalización	Primero	Segundo	.07	.921
		Tercero	.47***	.000
		Cuarto	.42	.075
	Segundo	Tercero	.40**	.002
		Cuarto	.35	.184
		Cuarto	-.05	.991

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

desarrollada como una primera aproximación al estudio del desarrollo de la responsabilidad social en un período de tres fases que se desarrolla de forma diferente en función del género o del año de estudio.

Se observó que los varones y las mujeres adolescentes se relacionan con el aprendizaje-servicio de manera diferente. Los resultados mostraron que los varones obtuvieron una puntuación más alta que las mujeres. Estos resultados de alguna manera contradicen el contexto rumano. En el informe del Instituto Rumano de Educación (Romanian Education Sciences Institute, 2007) se hace hincapié en el hecho de que “las mujeres, más que los hombres, y alumnos y estudiantes, más que empleados, se involucrarían en trabajo voluntario si tuvieran tiempo” (p. 23). ¿Están las niñas más interesadas en el trabajo voluntario? Una respuesta se

puede encontrar en el desarrollo de las tres etapas de la responsabilidad social. Como pudo verse en los resultados, en la fase de exploración, las niñas tienen puntuaciones ligeramente más altas que los varones. La etapa de exploración es una fase bastante egoísta, donde los estudiantes están motivados por sus grupos de pares y su deseo de tener un buen momento. Al contrario, los niños tienen puntuaciones significativamente más altas en las últimas fases, especialmente en la internalización, cuando se internalizan una comprensión compleja y una aversión a la injusticia social.

Otra respuesta valiosa se pudo encontrar en la naturaleza de las actividades y proyectos de aprendizaje-servicio. En su importante estudio sobre las diferencias de género, Saxe y Kelner (2001) subrayan el hecho de que los niños están más orientados a las actividades individuales,

mientras que las niñas están más orientadas a las actividades sociales. También es fácil observar que, en general, muchas actividades de aprendizaje-servicio apelan a las niñas más que a los niños, tales como realizar visitas, hacer regalos o ponerse en contacto con otros voluntarios. Parece que la naturaleza de muchas actividades voluntarias, incluyendo el aprendizaje-servicio, no encajan en el estereotipo masculino (Ruble, 1983). Esa es la razón por la que algunos sugieren como actividades y proyectos de

voluntariado para varones el ser entrenadores deportivos o la organización de juegos y competencias. En conclusión, pareciera ser que muchas actividades de aprendizaje-servicio son muy atractivas para las niñas, que participan activamente en la primera etapa, exploración. En cambio, los niños no son fáciles de persuadir, pero una vez involucrados en actividades de aprendizaje-servicio, toman conciencia de sus responsabilidades en relación con la comunidad y los demás.

Tabla 4

Medias y desvío estándar de responsabilidad social según año de estudio

Subescala	Año de estudio	M	DE
Exploración	Primero	2.81	.51
	Segundo	2.69	.40
	Tercero	2.81	.45
	Cuarto	2.91	.28
Realización	Primero	2.63	.53
	Segundo	2.58	.50
	Tercero	2.28	.51
	Cuarto	2.35	.36
Internalización	Primero	2.68	.58
	Segundo	2.61	.46
	Tercero	2.21	.42
	Cuarto	2.26	.37

En relación con los años de estudio, los resultados indican que los alumnos de este estudio de los primeros años afirmaron tener una mejor integración de las experiencias de servicio a sus vidas, hasta el punto de hacer cambios en los objetivos personales y profesionales. Mientras tanto, el estudio mostró que el nivel de la responsabilidad social de los adolescentes disminuye a lo largo de sus estudios. Esto es desconcertante porque las expectativas normales serían que los estudiantes de los últimos años alcanzarán una puntuación más alta. Una explicación puede encontrarse en algunos de los estudios mencionados anteriormente

(Hepburn, 1997; Melchoir, 1998), donde se subraya el hecho de que los programas de aprendizaje-servicio tienen que estar bien diseñados y bien implementados para tener efectos positivos en la responsabilidad social de los estudiantes.

Adicionalmente, la adolescencia es un período transicional entre la niñez y la edad adulta; se trata de un momento tanto de desorientación como de descubrimiento. Durante este período, el grupo de pares adquiere un lugar muy influyente en la vida del adolescente, sustituyendo, en muchos casos, “el capullo” familiar.

En su detallado estudio sobre la adolescencia, Steinberg y Monahan (2007)

encontraron que la resistencia a las influencias del grupo aumenta linealmente entre las edades de 14 a 18. Esto nos puede dar algunas pistas sobre por qué los alumnos de primero y segundo años obtuvieron los puntajes más altos. En los años superiores, comienzan a ser más independientes y tener menos preocupación acerca de las opiniones de sus compañeros. Sus razones para la participación en el aprendizaje-servicio no son sólo para divertirse juntos con sus amigos, sino para ayudar a asumir las desigualdades de la sociedad.

En relación a por qué se encontraron puntuaciones más bajas en las subescalas de realización e internalización, una posible respuesta puede encontrarse en los estudios de Stephens (1995), Melchoir (1998) y Weiler et al. (1998), donde se afirma que los programas y actividades de aprendizaje-servicio tienen que ser bien implementados y bien diseñados para tener efectos positivos sobre la responsabilidad social de los estudiantes.

En conclusión, este estudio otorga más pruebas de que las actividades de aprendizaje-servicio influyen en los adolescentes, haciéndolos ciudadanos responsables y más dedicados a las causas sociales. También vale la pena mencionar que esta investigación es una de las primeras en describir los beneficios y retos de aprendizaje-servicio en el contexto de la educación rumana.

El aprendizaje-servicio es un programa que empodera a los estudiantes, los involucra y les muestra cómo su aprendizaje en el aula puede ser aplicado a los problemas de la vida real. Además, proporciona una oportunidad para que los maestros y estudiantes integren experiencias de la vida real en el plan de estudios y aprendan de ellas. Por lo tanto, el aprendizaje-servicio ayuda al plan de estudios a cobrar vida.

Referencias

- Allen, R. (2003). The democratic aims of service learning. *Educational Leadership*, 60, 51-55.
- Astin, A. (1996). The role of service in higher education. *About Campus*, 1(1), 14-19.
- 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, 341-355. doi:10.1006/jado.1994.1031
- Billig, S. H. (2004). Heads, hearts, hands: The research on K-12 service-learning. En *Growing to greatness 2004: The state of service-learning project* (pp. 12-25). St. Paul, MN: National Youth Leadership Council.
- Billig, S., Root, S. y Jesse, D. (2005). *The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement*. Denver, CO: RMC Research.
- Boyle-Baise, M. y Kilbane, J. (2000). What really happens? A look inside service-learning for multicultural teacher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 54-64.
- Curtin, K. A. y García, J. (2011). Improving work performance for adolescents with emotional and behavioral disorders: A comparison of two work-based learning interventions. *Journal of Rehabilitation*, 77, 31-39.
- Dávila, A. y Mora, M. X. y Keeter, S. (2007). *Civic engagement and high school academic progress: An analysis using NELS data*. College Park, MD: The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement.
- Delli Carpini, M. X. y Keeter, S. (2000). What should be learned through service learning? *Political Science and Politics*, 33(3). Recuperado de http://repository.upenn.edu/asc_papers/8
- Delve, C. I., Mintz, S. D. y Stewart, G. M. (Eds.) (1990). *New directions for student services community service as values education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Education Minister. (2006). *OMEC 5959/the 22th of December 2006. Social studies curriculum for high schools*. Recuperado de <http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=6482>
- Eyler, J. S., Giles, D. E. Jr. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 5-15.
- Eyler, J. S., Root, S. y Giles, D. E., Jr. (1998). Service-learning and the development of expert citizens: Service-learning and cognitive science. En R. G. Bringle y D. K. Duffy (Eds.), *With service in mind: Concepts and models for service-learning in psychology* (pp. 85-100). Washington DC:

DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN ADOLESCENTES

- American Association for Higher Education. doi:10.1037/10505-005
- Federicks, L. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning*. Denver: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Education Commission of the States.
- Follman, J. y Muldoon, K. (1997). Florida Learn and Serve 1995-1996: What were the outcomes? *NASSP Bulletin*, 81, 29-36. doi:10.1177/019263659708159106
- Furco, A. y Granicher, B. (2007). *California service-learning district partnerships: Statewide summary report of local evaluations 2005-2006*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- 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, 327-339. doi:10.1006/jado.1994.1030
- Giles, D. E. y Eyler, J. S. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hepburn, M. (1997). Service-learning in civic education: A concept with long, sturdy roots. *Theory into Practice*, 36, 136-142. doi:10.1080/00405849709543759
- Hoxmeier, J. y Lenk, M. M. (2003). Service-learning in information systems courses: Community projects that make a difference. *Journal of Information System Education*, 14(1), 91-100.
- Johnson, S. D. y Bozeman, M. (1998, abril). *Service learning and the development of social responsibility*. Documento presentado en la 66th Annual Convention of the Central States Communication Association, Chicago, IL.
- Kahne, J. y Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-40, 57-66.
- Kendall, J. C. (1990). Combining service and learning: An introduction. En J. D. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (Vol. 1, pp. 1-33). Raleigh, NC: National Society for Experiential Education.
- Kendrick, J. R., Jr. (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 72-81.
- Kim, W. y Billig, S. H. (2003). *Colorado Learn and Serve evaluation*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Kollross, C. A. (1997). *Service-learning and citizenship: Is there a connection?* (Tesis de maestría). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 1385599)
- Litke, R. A. (2002). Do all students "get it?" Comparing students' reflections to course performance. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 27-34.
- Madsen, S. R. (2004). Academic service learning in human resource management education. *Journal of Education for Business*, 79(6), 328-332. doi:10.3200/JOEB.79.6.328-332
- 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. doi:10.2307/1164538
- Melchoir, A. (1998). *Final report: National evaluation of Learn and Serve America and community-based programs*. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandeis University.
- Melchoir, A. y Bailis, L. N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. En A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy (Advances in service-learning research: Vol.1)* (pp. 201-222). Greenwich, CT: Information Age. doi:10.1002/he.15.abs
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Illustre, D., 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.
- Morgan, W. y Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82, 154-169. doi: 10.1111/0038-4941.00014
- Munter, J. (2002). Linking community and classroom in higher education: Service-learning and student empowerment. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 10, 151-164. doi:10.1300/J054v10n02_09
- Myers-Lipton, S. J. (1998). Effect of a comprehensive service learning program on college students' civic responsibility. *Teaching Sociology*, 26, 243-258. doi:10.2307/1318766
- National Youth Leadership Council. (2006). *National survey on service-learning and transitioning to adulthood*. Recuperado de <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/312TransAdultFn.pdf>
- New Horizon Foundation. (2007). *An upstream approach: Social capital and capabilities development through experiential education*. Recuperado de http://www.noi-orienturi.ro/new-horizons/about_us/index.asp
- Newman, P., Bruyere, B. L. y Beh, A. (2007). Service-learning and natural resource leadership.

- Journal of Experiential Education*, 30, 54-69. doi:10.5193/JEE.30.1.54
- Olney, C. y Grande, S. (1995). Validation of a Scale to Measure Development of Social Responsibility. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2(1), 43-53.
- Osborne, R. E., Hammerich, S. y Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 5-13.
- Papamarcos, S. D. (2005). Giving traction to management theory: Today's service-learning. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 325-335. doi:10.5465/AMLE.2005.18122422
- Payne, C. A. (2000). Changes in involvement preferences as measured by the community service involvement preference inventory. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 41-53.
- Rockquemore, K. A. y Schaffer, R. H. (2000). Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 14-23.
- Romanian Education Science Institute. (2007). *Organizatiile nonguvernamentale si voluntariatul: Oferta si atractie pentru tineri (NGOs and voluntary work)*. Recuperado de <http://www.ise.ro/Departamente/Cercetaripentrutineret.aspx>
- Ruble, T. L. (1983). Sex stereotypes: Issues of change in the 1970's. *Sex Roles*, 9, 397-402. doi:10.1007/BF00289675
- Saxe, L. y Kelner, S. (2001). Teenage boys and girls: A Jewish world apart. *Sh'ma*, 31(582), 12-13.
- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H. y Kielsmeier, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358. doi:10.1177/0272431600020003004
- Simons, L. y Clearly, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-318. doi:10.3200/CTCH.54.4.307-319
- Stanton, T. K., Giles, D. E. y Cruz, N. I. (1999). *Service learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Steinberg, L. y Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531-1543. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1531
- Stephens, L. (1995). *The complete guide to learning through community service, grades K-9*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Strain, C. R. (2005). Pedagogy and practice: Service-learning and students' moral development. *New Directions for Teaching and Learning*, 103, 61-72. doi:10.1002/tl.204
- Tannenbaum, S. C. y Brown-Welty, S. (2006). Tandem pedagogy: Embedding service-learning into an after-school program. *Journal of Experiential Education*, 29(2), 111-125. doi:10.1177/105382590602900204
- Tolo, K. (1999). *The civic education of American youth*. Austin, TX: University of Texas, Lyndon B. Johnson School of Public Affairs.
- Vogelgesang, L. J. y Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of community service and service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 25-34.
- Wade, R. C. y Yarbrough, D. B. (2005, octubre). *Infusing service-learning in the social studies: Civic outcomes of the 3rd-12th grade Civ-Connections program*. Documento presentado en la 5th Annual International Conference on Service-Learning Research, East Lansing, MI.
- Wang, M. C. y Gordon, E. W. (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E. y Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International.
- White, E. G. (1903). *Education*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- Yates, M. y Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development*, 5, 85-111. doi:10.1111/j.1467-9507.1996.tb00073.x
- Young, C. A., Shinnar, R. S., Ackerman, R. L., Carruthers, C. P. y Young, D. A. (2007). Implementing and sustaining service-learning at the institutional level. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 344-365.
- Youniss, J., McLellan, I. y Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620-631. doi:10.1177/0002764297040005008
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success. *CEIC Review*, 10(6), 1-3.

Recibido: 13 de marzo de 2013

Revisado: 9 de abril de 2013

Aceptado: 20 de mayo de 2013