

Conexión entre la acción, la pregunta y la reflexión de los estudiantes

Autor/es: TUMINO, Marisa Cecilia marisatumino@hotmail.com

KORNIEJCZUK, Víctor Andrés

Institución de Procedencia: Universidad Adventista del Plata

Eje temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa desde enfoques cuali-cuantitativos.

Palabras clave: reflexión - aprendizaje servicio - estadios reflexivos actitud

Abstract

La reflexión profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos permite que el servicio pase a ser una experiencia de aprendizaje significativa (Ramírez y Pizarro, 2005).

El proceso de adquisición del sentido de servicio se desarrolla mediante relaciones entre las experiencias, las reflexiones, las discusiones y los contenidos académicos.

Objetivo

Determinar cuál es el rol de las prácticas comunitarias reflexivas en el desarrollo personal.

Metodología

Investigación cuasi experimental de corte cuantitativo y cualitativo. El paradigma cuantitativo evaluó las fases actitudinales mediante el CSAS. El cualitativo evaluó los estadios reflexivos propuestos por Green.

Las pruebas utilizadas: análisis discriminante múltiple, Kruskal-Wallis, χ^2 , rangos con signo de Wilcoxon y Mann-Whitney.

Resultados

El grupo discrimina el estadio de reflexión de los estudiantes.

Existieron diferencias significativas de rangos promedios actitudinales entre los individuos agrupados por el estadio reflexivo. Los mayores rangos se asociaron a los individuos ubicados en los estadios reflexivos más avanzados.

Se encontraron diferencias de distribución significativas de los estadios reflexivos según el grupo ($\chi^2_{(4)} = 46.707, p = .000$). Los estadios reflexivos más avanzados vincularon con los individuos del grupo experimental.

Se encontraron diferencias significativas de medias actitudinales entre los grupos. Se observan mayores rangos promedios asociados al grupo experimental.

El 53.85% del grupo experimental alcanzó el estadio reflexivo 5. En el grupo de control el porcentaje fue de 4.17%.

Los estudiantes que más avanzaron en los estadios reflexivos mostraron mayores cambios actitudinales durante el semestre.

La reflexión intencionada apoya y consolida el desarrollo personal del estudiante.

INTRODUCCIÓN

Una gran inquietud que se presenta en las instituciones educativas es la de cómo articular los desafíos de la educación, como formadora de ciudadanos responsables, con las crecientes necesidades de la sociedad; se cuestiona qué y cómo se podría crear en los alumnos el interés en participar y comprometerse con la población más desfavorecida a fin de poner en marcha un plan solidario. Cabe señalar la importancia de evaluar si la educación puede impactar, mediante estrategias reflexivas, el desarrollo reflexivo de los estudiantes y así alentar la formación de una actitud positiva hacia el servicio a la comunidad.

Una conclusión a la que arribó la Comisión de la UNESCO declara lo siguiente:

Comprender a los demás permite también conocerse mejor así mismo. Toda forma de identidad es, de hecho, compleja, porque cada individuo se define en relación con el otro, con los otros y con varios grupos de pertenencia, según modalidades dinámicas. El descubrimiento de la multiplicidad de estas pertenencias, más allá de los grupos más o menos reducidos que constituyen la familia, la comunidad local e inclusive la comunidad nacional, conduce a la búsqueda de valores comunes adecuados para establecer la solidaridad intelectual y moral de la humanidad que proclama la Constitución de la UNESCO... El sentimiento de compartir valores y un destino comunes constituye en definitiva el fundamento de cualquier proyecto de cooperación internacional. (Delors, 1997, p. 46)

Alonso Arroyo (2004, pp. 4-5) señaló su convicción de la fuerza educativa que tiene el contacto directo con la realidad y el servicio voluntario. El trabajo voluntario en la comunidad crea sed de mayor comprensión en clase de cuestiones sociales complejas afrontadas en el campo (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003, p. 4).

Ramírez y Pizarro (2005) destacaron lo siguiente:

El aprendizaje servicio se diferencia de otras actividades universitarias relacionadas con el servicio a la sociedad, por el grado de integración de los objetivos transversales y los cognitivos, consiguiendo en el alumno una percepción, actitud y desarrollo diferente hacia su formación y futura labor profesional. (p. 18)

Gray, Ondaatje, Fricker y Geschwind (2000, p. 39) sostienen que con aprendizaje servicio reflexivo se dan las mejores prácticas, pues cuando la experiencia de servicio está conectada de cerca con los contenidos del curso, cuando los estudiantes tienen oportunidades de discutir las experiencias de servicio en clase, cuando reciben entrenamiento y supervisión, los estudiantes muestran mayor impacto en su desarrollo profesional.

Si la escuela acerca al alumno a la realidad social, si le ofrece modelos solidarios dignos de imitar y si le ofrece experiencias de servicio, con seguridad se activará su capacidad de responder a esta realidad de modo que genere actitudes solidarias (Alonso Arroyo, 2004, pp. 139-140).

El presente trabajo intenta responder a las preguntas: (a) las prácticas reflexivas de aprendizaje servicio ¿promueven los estadios reflexivos en los individuos?, (b) el desarrollo reflexivo ¿conduce el proceso de dar sentido a lo que se hace?, (c) las posibles actitudes hacia el servicio observadas en los estudiantes que participan en aprendizaje servicio ¿se relacionan con los sucesivos estadios de reflexión descritos por Green y que orienta el proceso de dar sentido al hacer dentro del programa comunitario? y (d) los estudiantes que han avanzado más en los estadios reflexivos ¿observan mayores cambios actitudinales durante el semestre?

El estudio se enfocó en analizar el desarrollo reflexivo del estudiante que participa en programas de aprendizaje servicio reflexivo y el impacto de este desarrollo en el comportamiento de la variable actitud hacia el servicio comunitario, con la intención de identificar aspectos relevantes de las prácticas de aprendizaje servicio que pudieran proponer mejoras tendientes a alcanzar los objetivos propuestos por el programa de servicio comunitario.

REFERENTES TEÓRICOS - CONCEPTUALES

En esta sección primeramente se describen los principales conceptos que se destacan en la investigación. Seguidamente se sintetizan los hallazgos obtenidos en los reportes de investigaciones revisadas.

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), la solidaridad es un concepto educativo esencial dentro del 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, Duffy y Heffernan, 1994; Ngai, 2006; Quezada y Christopherson, 2005; Soukup, 1999). A su vez la participación en aprendizaje servicio promueve en el estudiante el aprendizaje significativo (Burr, 1999; Cohen y Kinsey, 1994; Green, 2006; Markus, Quezada y Christopherson, 2005; Ramírez y Pizarro, 2005; Seifer y Connors, 2007).

Seifer y Vaughn (2002) definen el aprendizaje servicio como una experiencia de aprendizaje estructurado, que combina el servicio a la comunidad con objetivos explícitos de aprendizaje, preparación y reflexión. (p. 437)

Es importante considerar el rol de la reflexión en las experiencias de servicio. Bringle y Hatcher (2003) sostienen que la reflexión es la consideración intencional de una experiencia particular a la luz de los objetivos de aprendizaje. 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.

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.

Green (2006) señala que el proceso de adquisición del sentido de servicio se desarrolla mediante el afianzamiento de relaciones entre las experiencias de servicio, reflexiones escritas, diálogos y discusiones en clase y los contenidos académicos. Adaptó un modelo teórico de referencia para comprender cómo la reflexión de los estudiantes conecta las experiencias de servicio con nuevos aprendizajes y diseñó un modelo de desarrollo reflexivo en 5 estadios.

Para una mejor comprensión de los procesos ocurridos mediante la acción y reflexión, se detallan algunas descripciones que ayudaron a identificar los diferentes estadios reflexivos.

1. Estadio reflexivo I (reacción emocional): los estudiantes describen el lugar y el tipo de trabajo que realizaron. Cuentan sus impresiones, incomodidades y temores por los estereotipos concebidos. Manifiestan inseguridad de sentimientos y una multiplicidad de emociones. Mantienen reservas en cuanto a sus opiniones y aún no han establecido diálogos personales con los necesitados. Se preguntan el por qué las personas llegan a ese estado lamentable. Muestran reacciones emocionales como disconformidad, conmoción, tristeza, enfado y comparativa gratitud por su situación personal.

2. Estadio reflexivo II (personalización): los estudiantes comienzan a interactuar con los individuos. Establecen conexiones personales. Algunas interacciones causan incomodidad por no saber cómo manejarlas. Se observa más involucramiento y mayor comprensión de los problemas pero desde una óptica unidimensional. Escuchan historias y observan. Comienzan a responder el por qué de la situación de las personas comprendiendo que algunas no eligen vivir así. Interactúan con los compañeros y maestros para conocer lo que hacen y comparten sus puntos de vista. Comienzan a romper los estereotipos abandonando las ideas preconcebidas.

3. Estadio reflexivo III (mayor comprensión): los estudiantes comienzan a comprender la complejidad de los problemas sociales. Comprenden que existen variadas razones por las que la gente llega a padecer necesidades. Utilizan una perspectiva multidimensional. Revelan una ruptura y un cambio de estereotipo. Obtienen mayor claridad de los factores que inciden en la situación de las personas. Ya no muestran temor ni incomodidad al actuar e interactuar.

4. Estadio reflexivo IV (conexión con los contenidos del curso): los estudiantes comienzan a ubicar a los necesitados en una nueva perspectiva detectando e identificando las causas de los problemas. Conectan los contenidos del curso con las experiencias de servicio reconociendo que los problemas tienen causas fundadas en la falta de educación y participación social. Comprenden la importancia de la instrucción y el aporte que ellos hacen al estilo de vida

de la gente. Mencionan la necesidad de continuar con el programa de ayuda. Comprenden que la gente puede afectar e influenciar a otros positiva o negativamente.

5. Estadio reflexivo V (pensamiento transformacional): los estudiantes muestran mayor comprensión de quiénes son los necesitados y qué puede hacerse para ayudarlos. Toman conciencia de lo que pueden hacer y sugieren estrategias para solucionar o mitigar los problemas. Aconsejan continuar ayudando y evalúan el programa. Sugieren programas de ayuda. Surgen otras motivaciones. Comprenden los cambios ocurridos en sus perspectivas, en su sentido de responsabilidad cívica, en sus valores y creencias y en su aprendizaje sobre la comunidad.

Varios autores advierten la relevancia y el potencial de la reflexión para el desarrollo del estudiante dentro del marco del aprendizaje servicio (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Barkley, Cross y Major, 2007, Brandell y Hinck, 1997; Bringle y Hatcher, 1996; Brown, Heaton y Wall, 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).

Por otro lado, 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.

Un modelo que ha conformado la base para la construcción del instrumento de medición “Community Service Attitudes Scale” (CSAS) de Shiarella et al. (2000), fue el descrito por Schwartz (1977, citado en Shiarella et al., 2000). El modelo de comportamiento de ayuda altruista de Schwartz describe cómo las personas toman conciencia de las necesidades de los demás y en qué medida quieren ayudar a otros.

El modelo actitudinal sugiere las siguientes 4 fases secuenciales definidas en 8 pasos:

Fase I. Paso de activación: percepción de la necesidad de responder. Se observa mediante: (a) conciencia de que otros están en necesidad, (b) percepción de que hay acciones que pueden aliviar la necesidad, (c) reconocimiento de una habilidad o capacidad propia de hacer algo para ayudar y (d) sentimiento de responsabilidad para participar basado en una conexión con la comunidad o con las personas que lo necesitan.

Fase II. Paso de obligación: obligación moral de responder. En esta etapa se observa un sentimiento de obligación moral de ayudar generado ya sea por normas personales o situacionales de ayuda o por empatía.

Fase III. Paso de defensa: reevaluación de las posibles respuestas. En esta etapa se advierte (a) evaluación de los costos y probables resultados (beneficios) de la ayuda y (b) reevaluación y redefinición de la situación por la negación de la realidad, la seriedad de la necesidad y la responsabilidad de responder. Cabe señalar que en esta fase puede iniciarse una bifurcación en el camino de la intención del estudiante.

Fase IV. Paso de respuesta: participación con un comportamiento de ayuda. Se observa una intención de participar en el servicio comunitario o no.

Existen numerosos trabajos que investigaron los beneficios de la experiencia en aprendizaje servicio sobre las actitudes y comportamientos de los estudiantes (Astin et al., 2000; Blackwell, 2002; Brown et al., 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). Estos son sólo algunos de los ejemplos de investigaciones referidas a lo que el aprendizaje servicio puede significar para los estudiantes.

En el trabajo se consideró la variable estadio reflexivo del estudiante con el propósito de observar si esta variable es sensible frente a la estimulación de la reflexión en programas reflexivos y evaluarla asimismo en su asociación con la formación de actitudes hacia el servicio. La variable actitud hacia el servicio comunitario midió las cuatro dimensiones de Shiarella et al. (2000).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La intención del trabajo fue encontrar información oportuna que permita auxiliar el diseño de prácticas de aprendizaje servicio o servicio comunitario reflexivo que impulsen el nuevo sentido del servicio y del aprendizaje en sus estudiantes. Al mismo tiempo pretende ser una contribución al cuerpo de conocimientos y a futuras investigaciones relacionadas.

Para ello se formularon las siguientes hipótesis:

Hi1: El grupo, el género y la calificación promedio son factores discriminantes del estadio de reflexión de los estudiantes.

Hi2: Existen diferencias de perfiles de rangos promedios de fases actitudinales entre los individuos agrupados por el estadio de reflexión al finalizar el semestre.

Hi3: Existen diferencias de distribución de los estadios reflexivos de los estudiantes según el grupo en que se encuentran.

Hi4: Existen diferencias de perfiles de rangos promedios actitudinales entre los individuos del grupo de control y los del grupo experimental al finalizar el semestre.

La investigación tuvo carácter cuasi experimental de corte mixto. El enfoque cualitativo se aplicó en la valoración y categorización de los estadios reflexivos de los estudiantes, apoyado en la Bitácora de Observaciones y los Cuestionarios Reflexivos. Además permitió observar aquellos aspectos del programa que refuerzan el desarrollo personal del estudiante. El paradigma cuantitativo se empleó en la evaluación de las fases de definición de actitudes adoptadas por Shiarella et al. (2000), mediante el CSAS, y se aplicó en aquellos análisis estadísticos en los que actuaron las variables de estudio.

La población estuvo conformada por estudiantes regulares de primer ingreso durante el primer semestre del ciclo escolar 2008-2009 en la Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México. Se adoptó una muestra no probabilística, puesto que la elección obedeció a criterios relacionados con las características de la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006) y con la decisión de los referentes de servicio comunitario.

La muestra final quedó conformada por 116 participantes distribuidos en dos grupos: (a) el grupo experimental, integrado por 39 estudiantes de la carrera de Medicina y (b) el grupo de control, constituido por 77 estudiantes pertenecientes a las otras carreras.

Para la evaluación del proceso reflexivo que asigna sentido al hacer, se adaptó el enfoque cualitativo propuesto por Green (2006). Las redacciones de las reflexiones personales de los participantes siguieron en general la guía descrita en el Cuestionario Reflexivo (CR) (ver Anexo II). Sin embargo, en cada toma, el investigador señalaba con mayor énfasis las preguntas que procuraban motivar el desarrollo reflexivo de los participantes.

Para categorizar las reflexiones personales en los estadios reflexivos se utilizaron los criterios diseñados por Green (2006).

Con el propósito de analizar la validez del CR, se seleccionaron submuestras para someter su categorización al criterio de jueces.

El estudio enfocó la utilización del concepto de reflexión como una herramienta para dar sentido a la acción y reforzar el aprendizaje académico mediante aprendizaje servicio. De esta forma se intentó identificar el rol de la reflexión, durante las prácticas comunitarias, en el desarrollo de los estadios reflexivos de los estudiantes y asimismo el efecto de este desarrollo sobre la formación de actitudes hacia el servicio a los demás.

Para el grupo experimental se planificó un Encuentro Reflexivo (ER) semanal como espacio abierto para compartir citas bibliográficas relacionadas con el servicio comunitario, discutir estudios de casos y formular preguntas abiertas y esenciales, cuyas respuestas permitieran generar nuevas preguntas y respuestas. Se mantuvo una Bitácora de Observación (BO) en donde el investigador observó (a) el estado de ánimo del instructor, (b) las condiciones del ambiente en donde se desarrolló el ER, (c) el estado de ánimo de los estudiantes, (d) el tiempo real y tiempo psicológico y (e) las reacciones tanto grupales como individuales de los estudiantes. La BO contuvo además las observaciones de campo efectuadas en los diferentes lugares de trabajo.

Cada martes, antes de comenzar con las prácticas de servicio del grupo experimental, se destinaron 15 minutos de reflexión y discusión en los ER. Se compartieron citas y resultados puntuales de investigaciones relacionados con el tema, se presentaron dinámicas reflexivas y se discutieron casos de estudio, surgidos de experiencias de servicio de los propios participantes, analizados en el marco de preguntas esenciales que estimularan múltiples respuestas y permitieran observar cambios durante el semestre. Finalizadas las prácticas de servicio, y en los días asignados en el programa para ello, los estudiantes redactaron sus reflexiones personales a partir del CR como guía.

Green (2006) afirma que la conexión entre la reflexión escrita, las preguntas formuladas, el diálogo sostenido en la clase y las actividades, comienzan a desarrollar una relación de interconexión muy importante para el curso.

Por su parte la BO arrojó información adicional para ayudar a explicar el comportamiento de las variables involucradas.

Se documentó el procedimiento de análisis en una Bitácora de Análisis (BA) con las anotaciones sobre el método y conceptos utilizados en el proceso de categorización de estadios reflexivos, tendencias y patrones que fueron surgiendo. La BA se elaboró como herramienta de auditoría entre investigadores, como instrumento invaluable para la validez y confiabilidad del análisis (Hernández Sampieri et al., 2006).

Las reflexiones personales del grupo experimental, guiadas por el CR, se utilizaron para completar el documento de Estadios Reflexivos Individuales (ERI) en donde se consignaron las categorizaciones y codificaciones de los estadios reflexivos cronológicos de cada alumno, ordenados por número de matrícula.

Con el propósito de corroborar la relevancia de la reflexión intencionada en los estadios reflexivos, al finalizar el período también se aplicó al grupo de control el CR.

Utilizando el enfoque cuantitativo, se administró el instrumento Community Service Attitudes Scale (CSAS), desarrollado y validado por Shiarella et al. (2000), con un cuestionario para recolectar las variables demográficas (ver Anexo I).

Se procedió a traducir el CSAS al español y someterlo al criterio de seis jueces expertos que evaluaron su claridad y pertinencia. Se efectuó el análisis de confiabilidad con 84 casos tomados en una prueba piloto, considerando los componentes de cada una de las fases del modelo de Schwartz. El indicador de consistencia interna utilizado en el análisis fue el coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach cuyos valores para las fases I, II, III y IV fueron respectivamente .9504, .8882, .8712 y .8473.

La fase I está integrada por las declaraciones 22, 27, 44, 52, 29, 30, 31, 32, 51, 34, 53, 25, 33, 35, 37, 38, 43 y 47. La fase II reúne las declaraciones 23, 24, 26, 28, 36, 39, 41 y 42. La fase III está representada por las declaraciones 15, 16, 17, 18, 19, 20, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 45, 46, 48, 49 y 50. La fase IV está compuesta por las declaraciones 21, 40 y 54.

Al comienzo del semestre se administró el CSAS a ambos grupos para evaluar a priori la actitud con la que el estudiante inició esta experiencia de servicio.

Finalizado el semestre, y en ambos grupos, se completó la información aplicando el CSAS para medir las actitudes hacia el servicio e identificar los posibles cambios actitudinales ocurridos, respecto de las medidas obtenidas al inicio del semestre, en cada una de las fases.

El CSAS fue aplicado tanto al grupo experimental como al de control a modo de pretest y postest al inicio y final del semestre respectivamente.

Para contrastar la hipótesis nula (H_{01}) de que el grupo, el género y la calificación promedio no discriminan el estadio de reflexión de los estudiantes, se aplicó el análisis discriminante múltiple utilizando el método de estimación simultánea. Para ello se consideró el estadio reflexivo como variable criterio mientras que el grupo, el género y la calificación promedio actuaron como variables predictoras.

La segunda hipótesis nula (H_{02}) contrastada fue la de igualdad de perfiles de rangos promedios actitudinales entre los individuos agrupados por el estadio reflexivo al finalizar el semestre. Se realizó un contraste no paramétrico para probar cada una de las cuatro subhipótesis resultantes de su desdoblamiento. Se aplicó para ello la prueba H de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes. Este análisis permitió corroborar si las cinco muestras de cada fase, identificadas por el estadio reflexivo, presentaban rangos promedios actitudinales diferentes. Las fases actitudinales se consideraron como variables de contraste, mientras que el estadio de reflexión actuó como variable de agrupación. El estadístico utilizado por Kruskal-Wallis es la ji-cuadrada (χ^2).

La tercera hipótesis nula (H_{03}) contrastada fue la de igualdad de distribución de los estadios reflexivos, al finalizar el semestre, entre el grupo experimental y el grupo de control con el estadístico ji cuadrada (χ^2). Esta prueba permitió determinar si las variables categóricas definidas por el estadio reflexivo y el grupo son interdependientes.

La cuarta hipótesis nula (H_{04}) contrastada fue la de igualdad de perfiles de medias de las fases actitudinales entre el grupo experimental y el grupo de control al final del semestre. Se pusieron a prueba cada una de las cuatro subhipótesis resultantes de su desdoblamiento. Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney como alternativa de la prueba t sobre diferencias de medias cuando no se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad o cuando el nivel de medida de las variables es ordinal.

Los estudiantes del grupo experimental tuvieron mayores oportunidades de volcar sus reflexiones en papel durante las cinco instancias que se crearon intencionalmente para tal efecto, lo que constituyó en sí mismo un medio de motivar y reforzar sus reflexiones personales.

Aunque resulta difícil trazar fronteras nítidas entre los estadios reflexivos que transitan los estudiantes, las tendencias siguen lineamientos que ayudan a ubicar a los individuos en aquellos estadios que más se adecuan a las consignas expuestas en las reflexiones escritas, las observaciones de campo y las obtenidas de diálogos durante las prácticas de servicio.

RESULTADOS ALCANZADOS

La Figura 1 ilustra el desarrollo del estadio reflexivo de los estudiantes del grupo experimental conforme presentaban las sucesivas reflexiones personales a lo largo del semestre, en respuesta a los CR. En el transcurso de las cinco tomas del CR se observa un progresivo

avance de los estadios reflexivos de los participantes. Se detecta una paulatina disminución de los porcentajes asociados a los estadios reflexivos inferiores acompañado de un sostenible incremento de los porcentajes asociados a los estadios más avanzados. Pudo observarse que el 53.85% de los participantes del grupo experimental alcanzó el estadio reflexivo 5, con la adquisición de un pensamiento transformacional, reforzando el sentido del aprendizaje y del servicio; mientras que en el grupo de control el porcentaje que llegó al estadio 5 fue de 4.17%. Estos datos corroboran el proceso reflexivo observado en el grupo experimental a lo largo del semestre de estudio.

Se observó que la reflexión intencionada consolida el desarrollo personal del estudiante manifestado en habilidades de resolución de conflictos, trabajo en equipo y liderazgo.

La experiencia mostró que los criterios del modelo de Green (2006), para identificar los estadios reflexivos, se alinearon con las observaciones obtenidas y consideradas como evidencias del proceso que resulta de su involucramiento en aprendizaje servicio reflexivo.

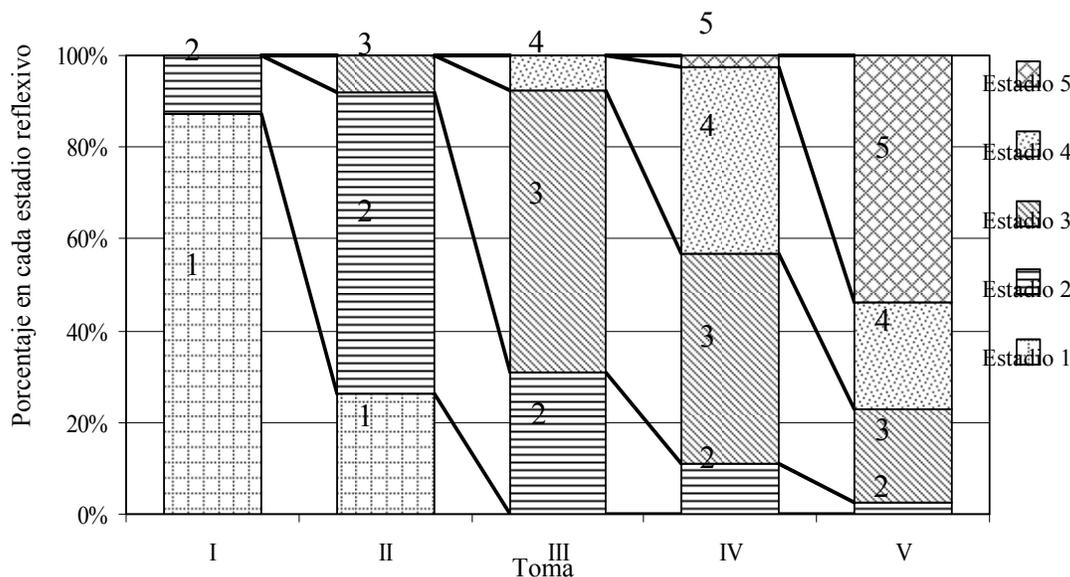


Figura 1. Desarrollo del estadio reflexivo en cada toma.

El análisis discriminante aplicado para corroborar la primera hipótesis generó tres funciones canónicas. La primera de ellas fue la única que ayudó a discriminar el estadio reflexivo alcanzando una varianza explicada de 97.0%. El valor del lambda de Wilks (.496), sensiblemente menor que 1, indica que existe bastante separación entre los grupos. El valor transformado de

lambda ($\chi^2_{(12)} = 74.259, p = .000$) indica que los grupos comparados no tienen promedios iguales en las tres variables discriminantes. A su vez la matriz de estructura indicó que la variable grupo fue la de mayor ponderación (.869) en la mencionada función. Por lo tanto la variable grupo es la que más contribuye a la discriminación del estadio reflexivo. Los mejores ajustes del modelo se dieron con los individuos ubicados en los estadios reflexivos extremos.

Al corroborar la segunda hipótesis se observó que los rangos promedios actitudinales difieren significativamente entre los individuos ubicados en los sucesivos estadios reflexivos en cada una de las cuatro fases actitudinales ($\chi^2_{(4)} = 34.196, p = .000$), ($\chi^2_{(4)} = 27.340, p = .000$), ($\chi^2_{(4)} = 34.889, p = .000$) y ($\chi^2_{(4)} = 22.748, p = .000$). Es decir que al finalizar el semestre existieron diferencias significativas de rangos promedios actitudinales entre los participantes ubicados en los diferentes estadios de reflexión; a mayor estadio reflexivo le corresponde mayor rango promedio actitudinal, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En relación con la tercera hipótesis se encontraron diferencias de distribución significativas de los estadios reflexivos de los estudiantes según el grupo al que pertenecen ($\chi^2_{(4)} = 46.707, p = .000$). Se observa un mayor porcentaje de individuos ubicados en estadios reflexivos superiores en el grupo experimental y un mayor porcentaje de casos ubicados en estadios reflexivos inferiores y medios en el grupo de control.

La cuarta hipótesis contrastada fue la de igualdad de perfiles de rangos promedios actitudinales entre el grupo experimental y el grupo de control al final del semestre. Se encontraron diferencias significativas de medias actitudinales entre los grupos, en todas las fases. Se observan los mayores rangos promedios asociados al grupo experimental en cada fase actitudinal. Los niveles de significación para los mencionados rangos son menores que .05, por lo que se rechazan las subhipótesis de igualdad de rangos promedios actitudinales en cada fase.

Por otra parte, al poner a prueba las diferencias actitudinales obtenidas durante el semestre, se observó que los estudiantes que más han avanzado en los estadios reflexivos presentan mayores cambios actitudinales durante el semestre.

Si bien en ambos grupos de servicio la reflexión estuvo integrada como componente del programa, la reflexión intencionada, tal como se llevó a cabo en el grupo experimental, que aprovecha las oportunidades para enlazar las experiencias de servicio con los contenidos académicos, expresar expectativas y temores, compartir aciertos y fracasos y fortalecer el valor misional del servicio, refuerza el proceso reflexivo del estudiante. Las prácticas reflexivas de

servicio permiten a los estudiantes adquirir un nuevo sentido del servicio y del aprendizaje enlazando los contenidos con las experiencias mientras cobran un sentido del desarrollo personal y social al contribuir con la comunidad.

En el grupo de control se observó que no se tomó suficientemente en cuenta la pertinencia o vinculación de las prácticas con los contenidos académicos asociados al perfil profesional de los participantes. Esta realidad podría ser una de las causas por la que resulta más dificultoso instituir la reflexión intencionada en el programa del grupo, si bien los referentes manifestaron haber mantenido instancias reflexivas con los estudiantes y que explican los estadios reflexivos alcanzados al finalizar el semestre en algunos de sus integrantes. Sin embargo se ha observado en la experiencia que cuando los estudiantes se involucran en prácticas de servicio vinculadas a las prácticas profesionales, la reflexión surge más espontáneamente y resulta más motivante tanto para los alumnos como para los maestros.

Los resultados reflejan que la variable grupo tuvo mayor poder discriminante sobre el estadio reflexivo que el género e incluso que la calificación promedio del individuo. Esto conduce a pensar que la reflexión intencionada tiene mayor impacto sobre el desarrollo reflexivo de los estudiantes que el propio rendimiento académico.

Los resultados encontrados al corroborar la primera y tercera hipótesis muestran que la reflexión intencionada, entre alumnos y maestros, despierta y motiva el proceso reflexivo de los estudiantes. En concordancia con Green (2006), las observaciones efectuadas confirman que este proceso promueve el sentido de las acciones y del aprendizaje anclado en las experiencias de servicio eficaces para la comunidad. Cuando el estudiante comprende que su intervención genera cambios sociales y personales, desarrolla mayor aprecio por lo que hace; pero para ello la reflexión cumple un rol elemental.

Un aspecto relevante que los maestros deben comprender en todo programa educativo es que la orientación docente es sustancial para estimular e impulsar la reflexión de los alumnos. Si bien es cierto que algunos estudiantes son autorregulados y no requieren de fuerzas externas para su estimulación, muchos de ellos podrían tomar decisiones erradas por carecer de la experiencia y la visión integral que poseen los maestros. En este trabajo, el investigador y los maestros involucrados motivaron continuamente el avance reflexivo de los participantes del grupo experimental, aprovechando cada vivencia para despertar respuestas reflexivas. Por momentos el trabajo se tornaba desalentador pero, tal como muestran los avances reflexivos de los estudiantes

de este grupo y en adhesión con la experiencia de Green (2006), el esfuerzo de los maestros logra mejores resultados.

Se pudo constatar que, cuando los maestros orientan las reflexiones reforzando los contenidos al enlazarlos con las experiencias, éstas cobran sentido y motivan la continuidad del crecimiento tanto académico como humanitario. La cooperación maestro-alumno alcanza su mayor expresión en el descubrimiento conjunto de las acciones que pueden ejecutarse para causar un impacto significativo en la vida de las personas beneficiadas.

En la experiencia se observó que la reflexión intencionada orientada por los docentes disipa los temores generados por lo nuevo o desconocido, promueve la asignación de un nombre y un apellido a la persona asistida asumiendo una nueva visión personalizada de los problemas que afectan a la humanidad e incrementa el interés de los alumnos por las vidas de las personas afectadas, percibiendo un nuevo enfoque del servicio y de lo que representa el servicio para la comunidad, para la institución y para su propio desarrollo.

Así mismo, la reflexión intencionada en programas de servicio apoya y consolida el desarrollo personal del estudiante manifestado en habilidades tales como la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y el liderazgo. Astin y Sax (1998), Ngai (2006), Quezada y Christopherson (2005) y Soukup (1999) hallaron resultados similares en relación con la participación en aprendizaje servicio. Sin embargo, la reflexión intencionada facilita e impulsa este desarrollo.

Los resultados obtenidos del análisis efectuado para corroborar la segunda, tercera y cuarta hipótesis, permiten inducir que las prácticas de servicio comunitario, donde la reflexión asume un rol preponderante al consolidar los contenidos mediante las experiencias y el cumplimiento de la misión institucional, impactan más sobre la actitud en pro del servicio a la comunidad que aquellas prácticas que carecen de reflexión intencionada.

Los análisis revelan que los valores actitudinales de los participantes de servicio comunitario son mayores conforme se ubican en estadios reflexivos más avanzados. A su vez, los resultados de la prueba ji-cuadrada muestran el efecto significativo de las reflexiones intencionadas del programa sobre los avances de los estadios reflexivos de los estudiantes y, por consiguiente, sobre el proceso de darle sentido a su aprendizaje.

La prueba de Kruskal-Wallis aplicada a la variable diferencia permite inducir que los estudiantes que más avanzan en los estadios reflexivos observan mayores cambios actitudinales durante el semestre.

Las observaciones efectuadas en el grupo experimental muestran claras evidencias del desarrollo personal de los participantes en un programa de aprendizaje servicio o servicio comunitario reflexivo. Cuando los estudiantes pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos en su carrera y existen instancias para discutir y reflexionar acerca de ello, muestran más entusiasmo y mejor disposición para servir.

La definición de Aiken (1996) relacionada con la actitud, como una predisposición aprendida a responder ante una circunstancia o un hecho, en el marco del aprendizaje servicio cobra su mayor significado cuando media la reflexión intencionada para orientar y facilitar el aprendizaje.

Así mismo el estudio permitió corroborar que el modelo de comportamiento de ayuda altruista de Schwartz (adoptado por Shiarella et al., 2000), que describe cómo las personas toman conciencia de las necesidades de los demás y en qué medida quieren ayudar a otros, se ve reforzado por la cooperación reflexiva de maestros y alumnos en un programa que ofrece las condiciones adecuadas para encontrar el sentido de la acción y del aprendizaje como es el caso del aprendizaje servicio. Estos resultados ratifican los hallazgos de Sebastian, Skelton, Hall, Assell, De Witt Mc Collum, West et al. (2002), quienes observaron que los estudiantes reportaron cambios en actitudes hacia el servicio solo cuando sostuvieron sesiones de reflexión. A resultados similares llegaron Astin, et al. (2000) y Cofer (1996).

A partir de lo analizado, se observa que la reflexión intencionada promueve el desarrollo reflexivo de los participantes y, consecuentemente, una actitud pro servicio a la comunidad al desencadenar el proceso de encontrar el sentido a las acciones y al aprendizaje y realimentar el ciclo de acción y reflexión.

Anexo I

Instrumento: Community Service Attitudes Scale (CSAS)

Intentamos conocer tu disposición a donar tiempo de manera regular a un proyecto de servicio comunitario. Por servicio comunitario entendemos un proyecto en el que trabajarías voluntariamente por lo menos dos veces por mes durante un par de horas y en el que harías uso de tus habilidades y conocimientos. En otros términos, es más que ofrecer simplemente un tiempo sobrante. Estos tipos de proyectos de servicio comunitario requieren un compromiso a largo plazo (es decir, por lo menos un semestre) y te ofrecen la oportunidad de compartir tus habilidades, así como desarrollar otras nuevas. Ejemplos de servicios comunitarios incluirían tutoría de niños, organización de una campaña de obtención de fondos, o diseño de una aplicación computarizada para una organización sin fines de lucro.

Te solicitamos respuestas a todas las preguntas. La información será absolutamente confidencial y sólo se te informará de tus resultados en el caso en que tu mismo lo solicites personalmente.

1. Nombre				
2. Matrícula				
3. Género	F (Femenino)	M (Masculino)		
4. Carrera				
5. Semestre que cursas				
6. Promedio General				
7. Grupo al que perteneces	ACTIVATE		OTRO	
8. Religión	ASD	Católico	Evangélico	Otro

Por favor responde las siguientes preguntas de acuerdo con lo que sientes con respecto a proyectos de servicio comunitario utilizando la definición proporcionada previamente. Algunas de las preguntas podrían parecer similares, pero cada una mide un solo aspecto de la información.

Ahora, imagina que vas a participar como voluntario en algún proyecto de servicio comunitario durante el próximo año. Las declaraciones 9-20 preguntan acerca de los posibles resultados relacionados con el voluntariado. Utiliza la siguiente escala para evaluar y señalar la probabilidad de que ocurran estos resultados.

1	2	3	4	5	6	7
Sumamente improbable	bastante improbable	ligeramente improbable	Ni probable ni improbable	ligeramente probable	Bastante probable	Sumamente probable

9. Estaría contribuyendo al mejoramiento de la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
10. Experimentaría satisfacción personal sabiendo que estoy ayudando a otros.	1	2	3	4	5	6	7
11. Estaría relacionándome con otras personas que disfrutan del servicio comunitario.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estaría desarrollando nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
13. Establecería contactos valiosos para mi carrera profesional.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ganaría experiencia valiosa para mi portafolio profesional.	1	2	3	4	5	6	7
15. Tendría menos tiempo para mis tareas escolares.	1	2	3	4	5	6	7
16. Perdería la oportunidad de ganar dinero en un puesto remunerado.	1	2	3	4	5	6	7
17. Tendría menos energía.	1	2	3	4	5	6	7
18. Tendría menos tiempo para trabajar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tendría menos tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
20. Tendría menos tiempo para pasar con mi familia.	1	2	3	4	5	6	7

Una vez más, imagina que vas a involucrarte como voluntario en un servicio comunitario en algún momento del próximo año. Utiliza la siguiente escala para estimar cómo te sientes en relación con las preguntas 21 a la 50:

1	2	3	4	5	6	7
Fuertemente	En	Ligeramente	Ni de	Ligeramente		Fuertemente

en desacuerdo Desacuerdo en desacuerdo acuerdo ni en desacuerdo de acuerdo De acuerdo de acuerdo

21. Quiero hacer esta actividad.	1	2	3	4	5	6	7
22. Los grupos comunitarios necesitan nuestra ayuda.	1	2	3	4	5	6	7
23. Es importante ayudar a las personas en general.	1	2	3	4	5	6	7
24. Es importante mejorar las comunidades para mantener una sociedad de calidad.	1	2	3	4	5	6	7
25. Puedo hacer una diferencia en la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
26. Nuestra comunidad necesita buenos voluntarios.	1	2	3	4	5	6	7
27. Hay personas en la comunidad que necesitan ayuda.	1	2	3	4	5	6	7
28. Todas las comunidades necesitan buenos voluntarios.	1	2	3	4	5	6	7
29. El trabajo voluntario en agencias comunitarias ayuda a resolver problemas sociales.	1	2	3	4	5	6	7
30. Los voluntarios en las agencias comunitarias marcan una diferencia, aunque ésta diferencia sea pequeña.	1	2	3	4	5	6	7
31. Los estudiantes universitarios voluntarios pueden ayudar a mejorar la comunidad local.	1	2	3	4	5	6	7
32. El trabajo voluntario en proyectos comunitarios puede incrementar en gran medida los recursos de la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
33. Soy responsable de hacer algo para el mejoramiento de la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7

34.	Contribuyendo con mis habilidades ayudaré a hacer de la comunidad un mejor lugar.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Es mi responsabilidad tomar algunas medidas concretas para ayudar a otros que tienen alguna necesidad.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Es importante proporcionar un servicio útil a la comunidad mediante el servicio comunitario.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Es importante para mí tener un sentido de contribución y ayuda mediante la participación en el servicio comunitario.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Es importante para mí ganar un creciente sentido de responsabilidad al participar en el servicio comunitario.	1	2	3	4	5	6	7
39.	Cuando me encuentro con personas que están pasando por un momento difícil, me pregunto cómo me sentiría si yo estuviera en su lugar.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Participaré en un proyecto de servicio comunitario el próximo año.	1	2	3	4	5	6	7
41.	Me siento mal porque algunos miembros de la comunidad están padeciendo por falta de recursos.	1	2	3	4	5	6	7
42.	Me siento mal al observar las disparidades que existen entre los miembros de la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
43.	Me siento comprometido a contribuir para la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
44.	Existen necesidades en la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
45.	La falta de participación en el servicio comunitario causará daño severo a nuestra sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
46.	Sin servicio comunitario, los ciudadanos que están en desventaja no tienen esperanza.	1	2	3	4	5	6	7
47.	Otras personas merecen mi ayuda.	1	2	3	4	5	6	7
48.	El servicio comunitario es necesario para mejorar nuestras comunidades.	1	2	3	4	5	6	7

49.	Es sumamente importante que los ciudadanos se involucren en ayudar a sus comunidades.	1	2	3	4	5	6	7
50.	El servicio comunitario es un componente determinante para la solución de los problemas comunitarios.	1	2	3	4	5	6	7

Casi has terminado. Utiliza la siguiente escala para estimar cómo te sientes en relación con las preguntas 51 a la 54:

1	2	3	4	5	6	7
Fuertemente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo

51.	Mientras más personas ayuden, mejor resultarán las cosas para la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
52.	Hay personas que tienen necesidades que aún no han sido detectadas.	1	2	3	4	5	6	7
53.	Mi contribución a la comunidad producirá una diferencia real.	1	2	3	4	5	6	7
54.	¿Buscarías una oportunidad para participar del servicio comunitario el próximo año?	1	2	3	4	5	6	7

Anexo II

Cuestionario Reflexivo

Describe tus reflexiones inmediatamente después de tu experiencia de servicio de forma tal que puedas recordar tu experiencia con detalles. Las investigaciones indican que las reflexiones de los estudiantes sobre sus experiencias de servicio los ayudan a hacer de sus prácticas experiencias más significativas. Para cada una de tus reflexiones siéntete libre de utilizar las siguientes preguntas como guía:

1. Describe tu experiencia de servicio.
2. ¿Que has notado de nuevo, diferente, o único en tu experiencia de servicio? Explica.
3. En tu relación con los individuos ¿tuviste alguna experiencia que te haya arrojado luz sobre los problemas de las personas a quienes has prestado servicio?
4. ¿Que preguntas tienes con respecto a esta experiencia?
5. Caracteriza la manera en que la facultad organizó el programa. Evalúa y explica tus comentarios.
6. ¿Qué experiencias impactaron tu comprensión sobre las necesidades específicas que has atendido?
7. ¿De qué manera tu experiencia con gente necesitada incrementó tu comprensión acerca de tu propia forma de vivir?
8. ¿Qué aspectos de las experiencias de aprendizaje servicio te han beneficiado más?
9. ¿Has establecido conexiones con el aprendizaje adquirido durante tu carrera? ¿Consideras importantes esas conexiones?
10. ¿Podrías generar aportes para las prácticas de servicio futuras? ¿Cuáles?

BIBLIOGRAFÍA

- Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación* (8ª ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Alonso Arroyo, F. (2004). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de voluntariado*. Valencia: Servei de Publicacions.
- 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.
- Blackwell, A. P. (2002). Students' perceptions of service learning participation. *FORUM*, 13(1), 85-94.
- Brandell, M. E. y Hinck, S. (1997). Service learning: Connecting citizenship with the classroom. *NASSP Bulletin*, 81, 49-56.
- Bingle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education* 67(2), 221-239.
- Bingle, 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.
- 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.
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, R. D. y Geschwind, S. A. (2000). Assessing service-learning: Results from a survey of learn and serve America, higher education. *Change* 32(2), 30-39.
- 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.
- Hatcher, J. A. y Bringle, R. G. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *Journal of College Teaching*, 45, 153-158.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- 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.
- 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.
- 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.
- Myers, D. (2000). *Psicología social*. Bogotá: McGraw Hill.
- 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.
- Parker-Gwin, R. y Mabry, J. B. (1998). Service learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models. *Teaching Sociology*, 26(4), 276-291.
- 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.
- 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.
- Rockquomore, 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 toolkit 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 Utha, 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>

Wade, R. C. (2005). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *Social Studies*, 86(3), 122-129.