

EL APRENDIZAJE-SERVICIO: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Raúl Nikolaus
Universidad de Montemorelos, México

Reseña bibliográfica

Introducción

Este artículo presenta una breve síntesis de los hallazgos más salientes en el campo del aprendizaje-servicio (AS) agrupados por temas afines. Los enfoques metodológicos son diversos. Hay estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos. Para una mejor comprensión, estos estudios se han organizado por la relación hallada entre el AS y los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

El AS y los estudiantes

Desarrollo personal

Uno de los beneficios del AS está relacionado con el desarrollo personal del estudiante. La participación en el AS brinda a los estudiantes mayor desarrollo personal (Eyler y Giles, 1999; Holloway, 2002; Jordan, 1994; Rhodes, 1999; Stott y Jackson, 2005; Sek-yum Ngai, 2006; Siebold, 1998; Sledge, Shelburne, y Jones, 1993; Western Washington University, 1994).

Frazer, Raasch, Pertzborn y Bradley (2007) hallaron en un estudio cualitativo con evaluaciones escritas de estudiantes que participaron en el AS que el contacto con clientes de la comunidad los habían beneficiado en tres áreas: aprendizaje personal, aprendizaje profesional y

una combinación de aprendizaje personal y profesional.

Autoestima

Numerosos trabajos demuestran que por medio del AS se manifiesta una mejora de la autoestima. Peterson (1998) realizó un estudio con estudiantes con edades entre 19 y 22 años y adultos de 23 a 35 años y sus autorreportes dicen que su autoestima se vio mejorada por la experiencia en el AS. Sedlak, Doheny, Panthofer y Anaya (2003) estudiaron los diarios de 94 estudiantes de enfermería que señalaban una mejora en su autoestima. En 1999, Soukup realizó un estudio con 959 estudiantes, quienes en sus narraciones y cuestionarios señalaban una conexión emocional entre el aprendizaje y el AS. La autoestima y la satisfacción fueron dos de los beneficios de su participación.

Autoeficacia

El aumento de la autoeficacia también está asociado al AS. Abu-Zahra (2002) realizó un estudio cualitativo con 10 estudiantes y éstos asociaron la autoeficacia con el servicio. Astin, Sax y Avalos (1999) hicieron un estudio cuasiexperimental con 12.376 estudiantes e identificaron trece conductas asociadas

al AS, entre las que estaba la autoeficacia. Fenzel y Leary (1997) compararon estudiantes que no participaron del servicio con los que sí lo hicieron. Estos últimos creían que podían hacer una contribución en la comunidad, mostrando una mejora en su autoeficacia. Un estudio cualitativo realizado por Freidus (1997) mostró que con el AS no sólo había aumentado la autoeficacia de los estudiantes sino que pudo observarse la sinergia que ejercían sobre otros estudiantes. Giles y Eyley (1994) hicieron un estudio con 72 estudiantes y midieron sus creencias en tres momentos del proceso. Los estudiantes aumentaron sus creencias de que ellos podían hacer una contribución en la comunidad. Un trabajo realizado con estudiantes de la Universidad de California (Ikeda, 1999) mostró que gracias a las conexiones del AS con el aprendizaje, mediante la reflexión crítica, los estudiantes mejoraron su autoeficacia. Keen y Keen (1998), por medio del programa Bonners Scholars Program, estudiaron a 929 estudiantes. Más del 80% señalaron que su autoeficacia había mejorado con el programa. En una investigación cuasiexperimental con estudiantes, Kendrick (1996) observó una mejora de su autoeficacia. Ellos pensaban que podían hacer una contribución en la sociedad. Otros estudios cualitativos también señalan una mejora de la autoeficacia mediante el AS (Madsen, 2004; Preiser-Houy y Navarrete, 2006; Schmidt, 2000; Sedlak et al., 2003). Es interesante señalar el estudio realizado por Tucker y McCarthy (2001) sobre la relación entre autoeficacia y AS. Los estudiantes con baja autoeficacia rechazan oportunidades de ejercitar su capacidad de hablar en público. El AS ofrece la oportunidad de desarrollar esa capacidad sin la exposición a un gran auditorio, co-

mo lo es el aula de clases.

Desarrollo espiritual

Abu-Zahra (2002) asocia el AS al desarrollo espiritual y Rosenbaum (1997) halló que la religiosidad era el único factor que diferenciaba a su grupo de voluntarios del grupo de control. En el estudio de Smith (1994), los profesores hallaron una asociación entre el AS y la religiosidad.

Desarrollo moral

El desarrollo moral es otro de los beneficios del servicio (Abu-Zahra, 2002; Boss, 1994; Cram, 1998; Fenzel y Leary, 1997; Goman, 1994; Lies, 2006; Nichols-English, White y Brooks, 2002). Sin embargo los resultados de las investigaciones son mixtos porque hay otros trabajos que no hallan diferencias en el desarrollo moral entre estudiantes de AS y los que no participaron en AS (Cram, 1998; Fenzel y Leary, 1997; Greene, 1996).

Comunicación

Las capacidades de comunicación oral y escrita se desarrollan en el servicio. Abu-Zahra (2002) halló que el AS desarrollaba, entre otras cosas, las habilidades de comunicación. De la misma forma otros estudios (Grassi, Hanley y Liston, 2004; Holloway, 2002; Juhn et al., 1999; McMahon, 1998; Miller et al., 2002; Piper, De Young y Lamsam, 2000; Preiser-Houy y Navarrete, 2006; Rauner, 1995; Reynolds, 2005; Sellnow y Oster, 1997) destacan el papel del AS en el desarrollo de la comunicación.

Actitudes

El estudio de Blackwell (1996) permitió ver que los estudiantes cambiaron lo que pensaban acerca del AS luego de

pasar por esta experiencia. Ellos consideraron que los ayudó a crecer intelectual y emocionalmente y el 85% de un total de 142 pensaban que el AS debía estar incorporado a las clases.

Las actitudes hacia grupos en desventaja social cambian con el AS. Beling (2004) trabajó con 40 estudiantes que cambiaron sus actitudes hacia los ancianos luego de tratar con ellos. Un estudio similar fue realizado por Bringle y Kremer (1993) con estudiantes de un curso avanzado de psicología con los mismos resultados en cuanto al cambio de actitudes. Rockquemore y Schaffer (2000) observaron que los estudiantes fueron cambiando sus actitudes hacia la igualdad de oportunidades de los pobres y necesitados a lo largo de la experiencia de trabajo con ellos.

Las actitudes de rechazo hacia el retardo mental se disminuyen gracias al trabajo con personas de estas características (Curran, 1998). Los estudiantes de psicología que participaron del AS en relación a personas con retardo mental manifestaron menor rechazo y exclusión que los del grupo control.

Eklund-Leen (1994) halló mejores actitudes hacia el involucramiento en la comunidad de los líderes de actividades de AS que en otros estudiantes. Resultados similares fueron observados en los estudios de Eyler, Giles y Braxton (1997), de Eyler y Giles (1999) con estudiantes universitarios, de Kendrick (1996) con estudiantes de un curso de sociología y de McElhaney (1998) durante las vacaciones de primavera. El miedo y la aprehensión que sentían los estudiantes a trabajar con presos cambió al interactuar con ellos en el AS (Ammann, 2004).

En el estudio de Hanks (2003) los estudiantes se veían a sí mismos como

quienes estaban en una posición superior y que podrían ayudar a los pobres y necesitados, antes de la experiencia de servicio. Gracias al AS pudieron ver a las madres jóvenes como mujeres que luchan en medio de una sociedad injusta y empatizaron con ellas.

Un estudio experimental (Rice y Brown, 1998) mostró que los estudiantes que participaron del AS asumieron actitudes de compromiso personal y emocional y adquirieron sabiduría en cuanto a sus posiciones de privilegio en la sociedad.

La investigación de Potthoff et al. (2000) muestra que los estudiantes que participaron del AS adquirieron habilidades y actitudes relacionadas con la democracia y la diversidad.

Otro estudio con estudiantes doctorales de liderazgo educativo (Henderson y Brookhart, 1997) mostró que éstos fueron beneficiados por el AS en sus actitudes hacia el servicio, además de habilitarlos para evaluar los beneficios del servicio en organizaciones e individuos. Las actitudes cívicas de los varones no blancos fueron más afectadas por la experiencia de servicio que otros sujetos, en el estudio de Mabry (1998).

Las actitudes hacia sí mismo, hacia los demás, hacia la educación y hacia la vida también cambian a partir de la experiencia en AS. Así lo muestra el trabajo de Soukup (1999), quien advirtió estos cambios en los estudiantes.

Liderazgo

La capacidad de liderazgo también se desarrolla con la práctica del AS (Abu-Zahra, 2002; Keen y Keen, 1998; Knee, 1999; Peterson, 1998; Quezada y Christopherson, 2005; Rauner, 1995; Simons y Cleary, 2005; Wade y Yarborough, 1997).

El estudio de Wade y Yarborough (1997) con 255 estudiantes de profesorado mostró que el impacto del AS fue efectivo si los estudiantes habían sido los iniciadores del proyecto, si habían mostrado un fuerte liderazgo y si los docentes habían estado dispuestos a ocupar un segundo plano en la actividad.

Mediante una investigación-acción, Newman, Bruyere y Beh (2007) observaron cómo el AS contribuye en la formación de las características de liderazgo en estudiantes de la Universidad de Colorado. Ellos identificaron tres áreas de cualidades —personal, interpersonal y de la conducta— y recogieron los testimonios de los estudiantes de cómo el AS reforzó estas áreas.

Compromiso para servir

El participar en actividades de servicio en el contexto educativo afianza el compromiso de servir. Los estudiantes que participaron en el AS se involucraron más en actividades religiosas y en programas de acción comunitaria (Astin y Sax, 1998). Astin et al. (1999) vieron que los estudiantes participantes del AS tenían mejor disposición para ayudar a otros en dificultades, participaban en programas comunitarios y en limpieza ambiental e invertían tiempo en el servicio voluntario.

Driscoll, Holland, Gelmon y Kerri-gan (1996) encontraron que el AS impactaba favorablemente sobre el reconocimiento e involucramiento social y la sensibilidad hacia la diversidad de los estudiantes. Los líderes de las actividades de servicio se involucraban más que otros estudiantes en la comunidad (Eklund-Leen, 1994).

El compromiso para servir es motivado por la empatía social (Eyler et al., 1997) y la compasión por el desaventaja-

do (Fenzel y Leary, 1997; Keen y Keen, 1998).

Hesser (1995) halló que los estudiantes que hicieron AS se comprometían más con el servicio y el 83% de sus docentes consideraban que esto mejoró la calidad del aprendizaje, comparado con la enseñanza tradicional. Los estudiantes también sintieron que mejoró su compromiso hacia el servicio (Hudson, 1996; Oliver, 1997).

Markus, Howard y King (1993) encontraron una mayor intención de ayudar a los demás en quienes habían participado del AS en un posttest aplicado a 89 estudiantes, en tanto Nnakwe (1999) observó mayor preocupación por el hambre mundial y la gente sin hogar en 34 estudiantes que participaron en bancos de comida para gente sin hogar.

Rockquomore y Schaffer (2000) vieron que luego del AS los estudiantes manifestaron compromiso por buscar las causas de la pobreza de las personas a las cuales atendieron y mejoraron sus actitudes hacia ellas a lo largo de toda la experiencia.

El estudio realizado por Vogelgesang y Astin (2000) con 19.268 estudiantes mostró que el AS tuvo un impacto sobre el activismo social y la comprensión racial. Además de esto, los jóvenes que participaron en el AS eligieron carreras relacionadas con el servicio.

El AS desarrolla amor por la gente y por la comunidad (Wang, 2000), que a su vez lleva al estudiante a asumir compromiso por el servicio.

El compromiso para servir se manifiesta en el involucramiento de los estudiantes en actividades de servicio mientras están experimentando el AS, pero también se manifiesta en un deseo de servir en el futuro. Servir durante la

formación académica afirma el deseo de servir en el futuro.

Un grupo de estudiantes de ciencias humanas y salud manifestaron interés en servir en el futuro (Blackwell, 1996) como resultado de la experiencia de servicio. Rauner (1995) observó este mismo fenómeno con líderes de actividades de servicio.

Un estudio (Giles y Eyer, 1994) permitió observar que 72 estudiantes que sirvieron a la comunidad por medio de un laboratorio aumentaron su compromiso con un servicio continuo. Este compromiso también lo manifestaron seis alumnos estudiados por McElhaney (1998), quienes participaron de actividades de servicio durante las vacaciones de primavera.

Otro estudio que apoya la asociación de AS con el servicio en el futuro es el de Payne y Bennett (1999), realizado con 87 estudiantes de licenciatura que lograron mayor comprensión de las necesidades de la gente y mayor propensión al servicio en el futuro luego de pasar por esta experiencia durante su formación.

Los profesionales que participaron del AS siendo estudiantes continuaban participando del servicio una vez graduados (Smedick, 1996).

En dos estudios, Stukas, Snyder y Clary (1999) midieron la intención de ser voluntario y vieron que los que habían participado del servicio voluntariamente estaban más predispuestos a realizarlo en el futuro.

Al estudiar a los profesores que incorporan el AS a sus clases, Wade et al. (1999) hallaron que los mejores predictores para tal incorporación eran el haber hecho AS en su formación, la valoración que hacían de tal experiencia y su longitud, entre otros factores.

Desarrollo social

Desarrollo interpersonal

El AS contribuye al desarrollo interpersonal (Abu-Zahra, 2002; Juhn et al., 1999; Preiser-Houy y Navarrete, 2006). Se incrementa la comprensión de los demás luego de pasar por la experiencia del AS (Reynolds, 2005; Schmidt, 2000; Stott y Jackson, 2005; Toncar, Reid, Burns, Anderson y Nguyen, 2006).

Responsabilidad social

La responsabilidad social (Myers-Lypton, citado en Kollross, 1997) está relacionada con manifestar preocupación por los asuntos sociales, autoeficacia para hacer una contribución y demostrar la habilidad de actuar en relación con esa preocupación.

Los estudios destacan el papel que tiene el AS en el desarrollo de la responsabilidad social y el civismo (Astin y Sax, 1998). Los estudiantes muestran mayores habilidades cívicas (Barber et al., 1997) y razonamiento prosocial (Batchelder y Root, 1994). Cashman, Hale, Candib, Nimiroski y Brookings (2004) observaron un aumento en la responsabilidad hacia los pacientes depresivos en estudiantes, luego del AS.

Dalton y Petrie (1997) lo observaron en siete estudiantes de la Florida State University. Driscoll et al. (1996) observaron un mayor reconocimiento e involucramiento en la sociedad en cuatro grupos de estudiantes evaluados antes y después del AS. Dunlap (1998a) analizó los diarios de 44 estudiantes involucrados en el trabajo con niños y detectó mayor responsabilidad social que antes de la experiencia y una preocupación por el desarrollo de los niños.

Eyer y Giles (1999) hallaron que la responsabilidad social fue uno de los impactos positivos del AS. Un estudio

similar (Eyler et al., 1997) señalaba que el AS estaba asociado a la elección de carreras que valoran a la gente, al servicio voluntario, al intento de influir en el sistema político y a la empatía social. Garbuio (1999) trabajó con 25 estudiantes que, en sus vacaciones de primavera, hicieron tareas de AS con indios navajos. Su responsabilidad social se vio incrementada. Giles y Eyler (1994) también vieron que los estudiantes que participaron del AS querían involucrarse en el servicio comunitario en áreas de liderazgo y política y aumentaron su compromiso por un servicio continuo. Johnson y Bozeman (1998) realizaron un estudio comparando grupos de estudiantes de AS y no AS, por medio de test y re-test, señalan que el AS aumenta la responsabilidad social en el corto plazo. Kendrick (1996) también realizó un estudio cuasiexperimental cuantitativo con 123 estudiantes. Quienes participaron en AS mejoraron su responsabilidad social comparados con quienes no participaron. El AS mejora las actitudes cívicas (Mabry, 1998) y ofrece la oportunidad de ejercitar conductas cívicas (Madsen, 2004; Mayhew, 2000; McElhaney, 1998; Myers-Lipton, 1998; Nichols-English et al., 2002).

Gracias al AS, los estudiantes manifiestan preocupación por el hambre mundial y la gente sin hogar, a la vez que asumen actitudes activistas (Nnakwe, 1999; Ostrow, 1995). Además, acompañado de reflexión crítica, el AS aumenta la responsabilidad social de los estudiantes (Reynolds, 2005) y su participación cívica (Rice y Brown, 1998). El estudio de Rockquemore y Schaffer (2000) muestra cómo los estudiantes pasaron por las etapas de shock, normalización y compromiso al enfrentarse a la pobreza. Su responsabilidad social aumentó al

procurar solución a los problemas de los marginados.

Sek-Yum Ngai (2006) observó que el AS acompañado de reflexión cambió la perspectiva que los estudiantes universitarios tenían de la comunidad y aumentó su responsabilidad social.

La responsabilidad social puede ir acompañada en ocasiones de un deseo de ayudar a otras personas. Sledge et al., (1993) vieron que uno de los motivos para realizar AS de los estudiantes era el deseo de ayudar los demás.

Si bien es cierto que las actitudes y valores cívicos y la responsabilidad son metas institucionales del AS, en el estudio de Smith (1994) los estudiantes no identificaron estos valores con el servicio. Un administrador lo asoció con la moral y dos profesores con la religiosidad.

Trato con la diversidad

Una de las metas del AS es el trato con personas que son diferentes o en situación de desventaja social. Los estudiantes aprendieron a trabajar con presos (Amtmann, 2004), lo que cambió sus emociones y mejoró sus habilidades de comunicación.

Boyle-Baise y Kilbane (2000) pudieron observar el desarrollo de la capacidad para tratar con estudiantes multiculturales en estudiantes del profesorado (Crutsinger, Pookulangara, Tran y Duncan, 2004).

Driscoll et al. (1996) estudiaron cómo el AS aumentó la sensibilidad hacia la diversidad de los estudiantes al trabajar en contacto con agencias comunitarias.

Eyler y Giles (1999) vieron cómo el AS aumentaba la tolerancia de los estudiantes hacia personas diferentes (Eyler, Giles y Braxton, 1997), llegando incluso a tener percepciones positivas hacia la

gente con la que trabajaron (Giles y Eyster, 1994).

El estudio de Keen y Keen (1998) mostró cómo el AS mejoró la capacidad de los estudiantes de trabajar con gente diferente y su compasión hacia ellos. Otro estudio similar es el de Osborne, Hammerich y Hensley (1998), quienes observaron una mejora en las habilidades de los estudiantes para trabajar con la diversidad y en situaciones sociales complejas luego de la experiencia de AS.

Piper, De Young y Lamsam (2000) observaron a estudiantes de doctorado en farmacia y vieron que el AS los ayudó a ser más respetuosos por las diferencias individuales y por las necesidades ajenas.

Simons y Cleary (2005) observaron que el AS bajó el nivel de aprehensión de los estudiantes hacia la diversidad y adquirieron actitudes positivas hacia las personas diferentes. Otro estudio mostró que los estudiantes desarrollaron su capacidad para trabajar con adultos analfabetos mayores de 55 años (Skilton-Silvester y Erwin, 2000) y se generaron relaciones con este grupo de personas.

Disminución de estereotipos y prejuicios

El servicio también ayuda a reducir los estereotipos y prejuicios (Abu-Zahra, 2002; McElhaney, 1998). Los prejuicios hacia los ancianos (Bringle y Kremer, 1993; Greene y Diehm, 1995), hacia las personas sin hogar (Eyster y Giles, 1999; Ostrow, 1995), hacia las madres sin hogar y los niños con SIDA (McElhaney, 1998), hacia los discapacitados (Curran, 1998; Miller et al., 2002) y hacia personas de otros contextos culturales (Boyle-Baise, 1998; Driscoll et al., 1996; Eyster et al., 1997; Myers-Lipton, 1996b; Rauner, 1995) se han visto reducidos por

medio del AS.

Dymond, Renzaglia y Chun (2007) trabajaron con programas de AS que incluían estudiantes de secundaria con discapacidades pertenecientes a cinco escuelas. La experiencia reforzó la conveniencia de la inclusión del discapacitado mediante la eliminación de barreras y la promoción de una filosofía inclusiva.

Disminución del racismo

El servicio a personas diferentes contribuye a la comprensión racial y a la disminución de los prejuicios raciales (Astin et al., 1999; Barber et al., 1997; Boyle-Baise y Kilbane, 2000; Myers-Lipton, 1996a; Pickron-Davis, 1999; Rhoads, 1997; Vogelgesang y Astin, 2000).

Desarrollo académico

Rendimiento académico

Una de las áreas afectadas por la práctica del AS en forma positiva es el desarrollo académico de los estudiantes. Aquellos que participan en esta actividad obtienen mayor rendimiento académico y mejores calificaciones (Driscoll, Holland, Gelmon y Kerrigan, 1996). La aplicación del conocimiento al mundo real hace que el aprendizaje sea más completo y mejora el rendimiento académico (Abu-Zahra, 2002; Eyster y Giles, 1999).

En la investigación de Ames y Diepsstra (2006) los profesores estimaron que el AS constituye la única manera en que los estudiantes de trabajo social podrían aprender algunos de los contenidos del curso.

Las pruebas muestran un incremento en el conocimiento de los estudiantes al participar en el AS (Astin y Sax, 1998; Crutsinger et al., 2004). Otro estudio realizado por Balazadeh (1996) mostró

que 10 de los 26 estudiantes que participaron en el AS obtuvieron calificación "A" contra 8 de 58 del grupo que no hizo AS, y 10 de 26 obtuvieron "B" en el grupo de AS contra 9 de 58 del grupo que no hizo AS, lo cual demuestra una mejora en las calificaciones en el grupo que participó en el programa.

Berson y Younkin (1998) compararon un grupo de estudiantes que realizaba AS con otro de control. El primero obtuvo calificaciones más altas que el segundo grupo. Un trabajo similar fue desarrollado por Markus et al. (1993), quienes observaron en un diseño experimental que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores calificaciones que los del grupo control luego del AS. Simons y Cleary (2005) también observaron una mejora en las calificaciones de estudiantes de psicología educativa.

Al estudiar un grupo de estudiantes Blackwell (1996) analizó sus percepciones y observó que la mayoría dijo que el servicio les ayudó a comprender las lecturas de clase. Los estudiantes que entrevistó Burr (1997), en un estudio cualitativo, sintieron que el aprendizaje que integraba el servicio era más completo que el aprendizaje tradicional.

Cohen y Kinsey (1994) analizaron los portafolios de 167 estudiantes, de los cuales el 69% dijo que el AS les aporta tanto o más que otras experiencias de aprendizaje.

Un estudio realizado por Foreman (1996) mostró que los proyectos elaborados en pequeños grupos por los estudiantes, para resolver problemas presentados por agencias comunitarias, fueron calificados como altamente positivos para el aprendizaje por docentes y estudiantes.

Un extenso estudio realizado por

Gray et al. (1998) con estudiantes, en la que participaron 930 instituciones y 847 organizaciones comunitarias, mostró que los estudiantes que participaron del AS obtuvieron mejores calificaciones. Los que dedicaron más de 20 horas al semestre en esta tarea pudieron aplicar sus experiencias en clase y obtuvieron ventajas académicas.

Hall (1996) realizó un estudio cualitativo con estudiantes que participaron en AS y estudió su escritura. Su habilidad para expresarse en forma escrita mejoró notablemente porque se basaban en situaciones reales. Además adquirieron otras habilidades reales que les sirvieron para el aprendizaje formal. Shastri (1999) observó algo similar con la capacidad para expresarse por escrito de 64 estudiantes de psicología educativa. El posttest indicó que había diferencias positivas en las asignaciones escritas de estos estudiantes cuando se compararon los resultados entre este grupo y un grupo de control. Strage (2000) también observó un rendimiento académico superior que el de los estudiantes que no se involucraban en AS, especialmente en narración, ensayos y todos los trabajos que requieren redacción.

En una evaluación de profesores universitarios realizada por Hesser (1995), los docentes consideraban que el AS mejoró la calidad del aprendizaje, comparada con la de la enseñanza tradicional, ya que aumentó la comprensión de culturas diferentes y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes. Ward (2000) también estudió a profesores que consideraban que los estudiantes participantes del AS tuvieron mayor profundidad y mejor comprensión del contenido del curso. El conocimiento de los problemas sociales que tenían los profesores también se vio enriquecido

por la experiencia. Por su parte, Knee (1999) evaluó a estudiantes de trabajo social y halló que la experiencia de aprendizaje del grupo era más rica luego de su participación en el AS.

Un estudio cualitativo, con diarios y pequeños grupos de discusión, realizado con estudiantes de administración (Madsen, 2004) indicó que éstos habían logrado un conocimiento y habilidades más profundos que antes del servicio.

Los estudiantes logran una mayor comprensión de los conceptos del curso cuando participan del AS (Nichols-English et al., 2002; Oliver, 1997), a tal punto que se está convirtiendo en algo básico para las carreras de periodismo y comunicación (Panici y Lasky, 2002). Los estudiantes salen mejor equipados que con la educación tradicional (Poulin, Kauffman y Silver, 2006). Están más motivados y comprenden mejor los contenidos del curso (Preiser-Houy y Navarrete, 2006) y se desarrollan mejor como profesionales (Reynolds, 2005).

El impacto del AS es mayor en el aprendizaje de estudiantes urbanos, de escasos recursos y no blancos (Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier y Benson, 2006) y su rendimiento académico mejora, comparado con los estudiantes de raza blanca.

En un estudio cualitativo con 30 estudiantes de educación secundaria, Stott y Jackson (2005) observaron un mayor conocimiento personal y habilidades de aprendizaje al participar en actividades de tutoría de pares.

Tartter (1996) aplicó el AS durante tres años en una escuela de Harlem con estudiantes. Luego de ese período, los puntajes promedio de los alumnos aumentaron de tal manera que ameritaba sacar a la escuela de la categoría de la lista crítica de la ciudad.

En la Western Washington University (1994) se hizo un estudio con estudiantes que desarrollaron actividades en las áreas de salud, salud mental y social, quienes expresaron que el AS aportó mucho en cuanto a conocimiento y mejora personal y sentían que la universidad debía ampliar las oportunidades de participación, ya que dicho aprovechamiento estuvo marcado por las oportunidades de servir.

Retención escolar

Otro aspecto que afecta el desempeño académico es la retención de los estudiantes. El estudio de Roose et al. (1997), con 170 estudiantes afroamericanos, mostró que, entre todas las variables—que incluían los empleos de verano, el cambio de carrera y el servicio comunitario—, la que más alto correlacionó con la retención fue el servicio comunitario.

Aplicación de la teoría en la práctica

El desarrollo académico se ve enriquecido cuando los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar en la práctica los conocimientos aprendidos (Crutsinger et al., 2004; Eyles y Giles, 1999), de integrar filosofía y experiencia (Fenzel y Leary, 1997), de aplicar el aprendizaje a situaciones reales (Hall, 1996; Miller, 1994), de aplicar el contenido a situaciones nuevas (Kendrick, 1996), de conectar teoría y práctica (McElhaney, 1998), de reforzar el aprendizaje con la práctica (Oliver, 1997) y de obtener perspectivas diferentes de la realidad (Nigro y Wortham, 1998).

Sterling (2007) considera que el aprendizaje experiencial es la base del AS y tiene tres componentes: conocimiento, actividad y reflexión. El conocimiento está conformado por conceptos, actos, información y experiencia previa. Son

adquiridos y reforzados mediante lecturas y exámenes sobre el contenido. La actividad está relacionada con el conocimiento aplicado a eventos actuales y la acción sobre la realidad. La reflexión es posible gracias al pensamiento analítico y sirve para determinar cómo la actividad ha contribuido al crecimiento propio. Incluye diarios personales, simulaciones, pequeños grupos de discusión y conversaciones focalizadas.

Pensamiento crítico

Si bien el desarrollo del pensamiento crítico y la complejidad del pensamiento son aspectos del desarrollo personal del estudiante, ambos inciden notablemente en el aprendizaje y mejoran el rendimiento académico. Abu-Zahra (2002) observó a estudiantes de ingeniería y pudo ver una mayor complejidad de razonamiento, análisis de problemas, pensamiento crítico y desarrollo cognitivo después del AS.

El mejoramiento en la resolución de situaciones complejas es otro beneficio del AS (Batchelder y Root, 1994; Eyler, Root y Giles, 1998; Preiser-Houy y Navarrete, 2006), así como el pensamiento crítico y la reflexión (Bergkamp, 1996; Eyler y Giles, 1999; Hesser, 1995; Parker-Gwin y Mabry, 1998).

Osborne, Hammerich y Hensley (1998) observaron mayor complejidad cognitiva en 95 estudiantes luego de un semestre de AS.

Quezada y Christopherson (2005) realizaron un estudio cualitativo, donde observaron que el AS había afectado positivamente los resultados de la cognición de los estudiantes, mejorando su reflexión y metacognición.

Schmiede (1995) estudió a los alumnos mediante la técnica de los grupos de discusión y observó una mejora en la

complejidad de pensamiento. Casi la mitad de los estudiantes pudieron llegar al nivel superior de pensamiento, según el cuestionario FIPSE.

Otro estudio cualitativo realizado por Sedlak et al. (2003), con estudiantes de enfermería, mostró mayor pensamiento crítico y autorreflexión en los participantes luego del AS.

Capacitación para el ejercicio profesional

Los sujetos que participaron del AS estaban más preparados para ejercer su profesión (Astin et al., 1999) y una de las conductas con las que estaba asociado el servicio voluntario era la posterior realización de posgrados.

El AS contribuye a afianzar a los estudiantes en su vocación y en la elección de carreras relacionadas con el servicio (Keen y Keen, 1998; Sledge et al., 1993; Vogelgesang y Astin, 2000).

Impacto de las características del programa de AS

Las investigaciones reseñadas a continuación indican que el impacto del AS sobre los estudiantes está condicionado por las características que tiene el programa en cada institución educativa.

Pertinencia del programa

El lugar o la tarea de servicio deben tener relación con las características de la formación profesional del estudiante. En la medida en que el estudiante pueda aplicar los conocimientos teóricos en la comunidad, el programa de AS será de calidad. Pero esto tiene una vía de retorno al aula. Lo que se aprendió en la comunidad puede aplicarse al proceso de aprendizaje. Es decir, que la pertinencia del programa asegura la posibilidad de la transferencia del aprendizaje.

Eyler y Giles (1999) observaron que los estudiantes que participaron de la experiencia de AS, por estar relacionada con materias académicas, mostraron mayor complejidad en el análisis de los problemas, locus de problema, solución y habilidad de pensamiento crítico, que otros estudiantes que no participaron del programa de AS.

Eyler y Giles dicen que la institución debe poner mucha atención a las conexiones con la comunidad para producir situaciones productivas para los estudiantes y una fuente genuina de utilidad para la comunidad. Los estudiantes pueden ejercitar su iniciativa, asumir responsabilidades y trabajar a la par de los miembros de la comunidad. Un lugar de calidad brinda la posibilidad de experimentar el “mundo real” y esto afecta el desarrollo personal e interpersonal.

Hay ocasiones en las que la pertinencia del programa no es una condición planeada expresamente por parte de quienes coordinan los programas de AS o de las instituciones educativas, sino que se espera que se dé espontáneamente en el contacto con la comunidad. Aun en estos casos, cuando se logra la pertinencia, pueden observarse resultados positivos.

Cuando los programas de AS son pertinentes, se establece una conexión entre la teoría y la práctica, de tal manera que los estudiantes participan más activamente en clases. En el estudio de Boss (1994) los estudiantes que trabajaron en el AS participaron más activamente en clase que el grupo de control y se notó un mayor desarrollo en el aspecto moral.

En una investigación de Cruisinger et al. (2004), los estudiantes notaron avances en su conocimiento y habilidades, al poder aplicar sus conocimientos a pro-

blemas específicos del trabajo.

McElhaney (1998) observó que los estudiantes pudieron conectar la teoría con la práctica y resolver problemas de la comunidad al aplicar conocimientos teóricos con las necesidades reales.

El trabajo de Tarallo-Falk (1995) con estudiantes de medicina mostró que uno de los motivos para involucrarse en el servicio era el aprendizaje; es decir, que ellos alcanzaban a ver que en el servicio podían aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas. Los estudiantes articularon el AS con el trabajo académico y su rol como médicos. Sin embargo, propusieron con firmeza a la administración que el AS siguiera siendo una actividad estudiantil y no manejada por la administración.

Hay ocasiones en que falla la pertinencia, no porque el lugar de la colocación del estudiante no corresponda con las características profesionales de su perfil profesional, sino por fallas en su formación teórica. En una investigación con agentes comunitarios (Ward y Vernon, 1999), se pudo observar que, aunque sus percepciones eran positivas hacia los estudiantes, los primeros manifestaron que uno de los problemas fue la necesidad de entrenamiento de los últimos. Cuando hay fallas en la formación teórica, la aplicación en el servicio es defectuosa.

Reflexión

La cantidad y calidad de actividades reflexivas tiene un impacto en el aprendizaje del estudiante. Acción sin reflexión no tiene el mismo efecto que cuando ambas van juntas. Los diarios reflexivos, los cuestionarios posteriores al servicio, los ensayos y grupos de discusión con pares y supervisores son algunos de los recursos que inducen al estudiante a

reflexionar sobre la práctica y a poder obtener un aprovechamiento integral de la experiencia de servicio.

Eyler y Giles (1999) hallaron que la cantidad y calidad de la reflexión oral y escrita eran predictores de la calidad de los programas de servicio.

Una de las actividades reflexivas que acompañan al AS es la autoevaluación reflexiva (Crutsinger et al., 2004) que ha tenido un impacto positivo en los estudiantes para lograr un mayor aprovechamiento de la experiencia.

La reflexión aumentó la empatía por los problemas sociales y el sentido de empoderamiento en estudiantes (Loewen, 1998) al enfrentarse a preguntas reflexivas. Las mujeres manifestaron mayor empatía que los hombres.

Los diarios o bitácoras donde los estudiantes vuelcan sus vivencias contribuyen a la reflexión sobre la práctica y han sido muy usados por las investigaciones de corte cualitativo sobre el AS (Dunlap, 1997; Dunlap, 1998a, 1998b; Foreman, 1996; Gelmon, Holland y Shinnamon, 1998; Gray et al. 1998; Greene y Diehm, 1995; Holloway, 2002; Jeffers, 2000; Jordan, 1994; Madsen, 2004; Mayhew, 2000; McMahon, 1998; Nichols-English et al., 2002; Ostrow, 1995; Raskoff, 1997; Rockquemore y Schaffer, 2000; Sedlak et al., 2003; Skilton-Silvester y Edwin, 2000; Sledge et al., 1993; Strage, 2000; Tartter, 1996; Wang, 2000; Wells y Grabert, 2004). Estos trabajos muestran que los diarios de reflexión constituyen una forma muy usada para evaluar el impacto del curso sobre los estudiantes.

Los ensayos o trabajos escritos que presentan los estudiantes son otra herramienta de reflexión comúnmente usada durante el programa de AS (Balazadeh, 1996; Boyle-Baise, 1998; Foreman,

1996; Hanks, 2003; McMahon, 1998; Nichols-English et al., 2002; Preiser-Houy y Navarrete, 2006; Reynolds, 2005; Skilton-Silvester y Erwin, 2000; Wade y Yarborough, 1996).

La discusión en grupos ha significado un aporte muy importante como técnica de reflexión y ha acompañado a las técnicas anteriores como un recurso muy valioso para extraer significado de la práctica (Bringle y Kremer, 1993; Clarke, 2000; Gelmon et al., 1998; Hanks, 2003; Hesser, 1995; Ikeda, 1999; Ikeda, 2000; Juhn et al., 1999; Keen y Keen, 1998; Madsen, 2004; McElhaney, 1998; Miller et al., 2002; Nichols-English et al., 2002; Pickron-Davis, 1999; Rauner, 1995; Schmiede, 1995; Smith, 1994; Tarallo-Falk, 1995; Ward, 1996; Zawacki, 1997).

Ikeda (2000) realizó una investigación con profesores y estudiantes para estudiar el rol de la reflexión en el AS. Los tópicos de reflexión facilitaron la discusión en clase, la elaboración de informes escritos y diarios. Los estudiantes disfrutaron la posibilidad de intercambiar historias y expresaron que la reflexión escrita los forzó a integrar la experiencia de servicio con las materias. De esta manera la reflexión se convirtió en un camino para lograr la aplicación del servicio al aula.

Los diarios reflexivos, la presentación de ensayos o trabajos escritos y los pequeños grupos de discusión, son técnicas usadas en la mayoría de los trabajos de corte cualitativo y dan importancia a la reflexión como un elemento relacionado con la calidad del programa de AS.

Para que las actividades reflexivas sean efectivas, deben reunir ciertas características: relacionar experiencia con objetivos de aprendizaje, tener regularidad,

permitir realimentación y evaluación e incluir la clarificación de valores (Hatcher y Bringle, 1997).

Duración del servicio

Hay quienes sostienen que la efectividad del servicio se logra cuando el programa comprende entre 15 y 20 horas como mínimo en un semestre (Boss, 1994; Ferrari y Worrall, 2000; Gray et al., 1998; Mabry, 1998).

Exposición a la diversidad

El tomar contacto con diferentes religiones y razas llevó a que los estudiantes adquieran una mayor comprensión y tolerancia hacia las diferencias (Barber et al., 1997). Dos estudios con estudiantes de profesorado (Boyle-Baise, 1998; Boyle-Baise y Kilbane, 2000) mostraron que estos se sintieron más cómodos y familiarizados con las diferencias culturales, cambiaron sus estereotipos y estaban mejor preparados para trabajar en contextos culturales diversos que antes de la experiencia.

Driscoll et al. (1996), con cuatro grupos de estudiantes, identificaron la sensibilidad que adquieren los estudiantes hacia la diversidad como uno de los beneficios del AS. Las agencias comunitarias también se beneficiaron con la experiencia, ya que ampliaron su capacidad de atención a los clientes.

El extenso trabajo de Eyler y Giles (1999) también analizó el impacto del AS sobre lo que aprenden los estudiantes durante la experiencia e identificó el trato con la diversidad como uno de los beneficios.

Hay estudios contradictorios en relación con la diversidad. El de Grady (1998) es uno de ellos. Los estudiantes aumentaron su conocimiento de la diversidad, pero reforzaron nociones deficitarias sobre las familias de bajos ingresos

y familias de color. Este es un caso en el que la exposición a la diversidad parece confirmar los prejuicios.

El AS fue usado con estudiantes que se preparaban para ejercer como maestros, por lo cual incluyeron en su preparación la exposición a la diversidad (Hones, 1997). Esto hizo que afianzaran su comprensión de la diversidad y también su vocación docente.

La participación en el AS prepara a los estudiantes para trabajar con la diversidad (Osborne et al., 1998; Pickron-Davis, 1999; Piper et al., 2000; Potthoff et al., 2000; Rhoads, 1997; Simons y Cleary, 2005).

La voz de la comunidad

No siempre las necesidades de los estudiantes o del programa de AS coinciden con las de la comunidad. La calidad del programa también depende de saber escuchar acerca de las necesidades comunitarias y hacerlas coincidir con las educativas. Para ello es necesario que escuela y comunidad trabajen en forma mancomunada, aunando esfuerzos. Un proyecto comunitario que busca atender las necesidades comunitarias se convierte en un buen proyecto (Eyler y Giles, 1999).

Al entrevistar a agentes comunitarios, Ward y Vernon (1999) recibieron su percepción sobre la falta de consistencia de los programas y la necesidad de mayor coordinación y comunicación con los profesores. Hay ocasiones en las que el trabajo comunitario realizado por los estudiantes no necesariamente responde a las expectativas y necesidades de la comunidad.

Realimentación

La realimentación que reciben los estudiantes de parte de sus profesores o

de parte de los miembros de la comunidad tiene un impacto sobre los primeros. Por ejemplo, en la experiencia de AS que condujo Amtmann (2004), los presos manifestaron gratitud hacia los estudiantes por su trabajo de promoción de la salud. En el estudio de Bringle y Kremer (1993), 44 estudiantes de licenciatura trabajaron con ancianos, quienes fueron entrevistados telefónicamente e informaron que las actitudes de los estudiantes habían sido muy positivas.

El programa de AS gana en efectividad cuando, entre otros factores, los estudiantes participan en discusiones con supervisores e instructores y reciben una realimentación directa de parte de ellos (Mabry, 1998).

Subramony (1999) hace notar que la realimentación de la comunidad predice positivamente el aprendizaje de los estudiantes, mientras la realimentación organizacional no lo hace. Además, los estudiantes con metas orientadas hacia el aprendizaje buscan la realimentación, mientras que aquellos con metas orientadas al rendimiento no lo hacen. En un estudio posterior realizado por el mismo autor (Subramony, 2000), se observó que los estudiantes con disposición a obtener realimentación puntuaban alto en el test de disposición al AS. Esto lleva a pensar que no todos los estudiantes reaccionan de la misma manera ante la realimentación recibida y que podría existir una relación entre la disposición al servicio y la orientación hacia las metas de aprendizaje.

El AS y los profesores

El AS no sólo afecta a los estudiantes sino que los profesores también reciben el impacto de estos programas. El estudio de Ward (2000) mostró que los profesores incrementaron su conocimiento

sobre los problemas sociales al acompañar a los estudiantes en el AS. Sin embargo no todos los profesores incorporan el AS a sus clases en las instituciones donde el AS es voluntario y constituye una opción para los docentes.

Incorporación del AS al currículum

Cuando la institución no incorpora el AS a su currículum los profesores tienen la opción de hacerlo en sus clases, pero esto es posible gracias al esfuerzo individual de ellos y los profesores involucrados lo hacen por motivos personales (Bergkamp, 1996). A veces no se cuenta con el apoyo institucional para seguir adelante con los proyectos (Burr, 1997).

Hammond (1994) estudió las motivaciones de 163 profesores y halló que el motivo para incorporar el AS a sus clases era el deseo de hacer el curso más relevante y autodirigido. Pero la relación entre las motivaciones y la satisfacción con tales esfuerzos dependía de su libertad de trabajo, la creencia de que tal esfuerzo tenía sentido y saber que la tarea era fructífera.

En una investigación realizada por O'Quin, Bulot y Johnson (2005) sobre 66 proyectos de AS en el ámbito de la gerontología, los 42 profesores que respondieron a los cuestionarios señalaron que los mayores obstáculos para implementar esta pedagogía fueron la falta de reconocimiento del AS para la promoción del curso, la falta de recursos económicos para llevar adelante los proyectos y la falta de tiempo para su seguimiento y evaluación. Esta falta de reconocimiento a los profesores que implementan proyectos de AS ha sido una barrera para que se afianzara como una pedagogía, incluso llegando a verse una leve declinación del interés de los

maestros por el tema entre los años 1981 y 1992 (Euster y Weinbach, 1994).

Es interesante notar que la orientación académica de los profesores no fue predictora de una orientación hacia la educación experiencial y hacia el AS en la investigación de Itin (1997). En cambio lo son el género y las experiencias prácticas previas a la universidad. En cambio Antonio, Astin y Cress (2000) encontraron que la orientación humanística era predictora de involucramiento, al igual que la raza negra y el género femenino. Las profesoras y quienes no tenían la titularidad de sus cátedras eran más proclives a este tipo de práctica (Martin, 1994).

Los profesores casados apoyan más que los solteros el AS y también aquellos con una antigüedad docente de entre 4 y 20 años, comparados con los más novatos. Aquellos que habían aportado más de 50 dólares por año para caridad estaban más dispuestos a involucrarse en el servicio (Lelle, 1996).

Stanton (1994) halló que los maestros estaban dispuestos a integrar el AS a sus clases si tenían una motivación intrínseca y metas del currículum relacionadas con el servicio, si habían participado en seminarios para conocer la teoría y práctica del AS y si tenían la percepción de que la institución valoraba estos proyectos asignándoles recursos y realizando la promoción adecuada.

Al estudiar a 344 profesores recién graduados se observó que el 30% de ellos tenían incorporado el AS a sus clases a pesar de estar muy ocupados y no contar con el apoyo institucional, mientras el 70% pensaban hacerlo en el futuro. Pero el mayor predictor para esto era que el haber realizado actividades de servicio en su formación, la valoración positiva que hacían de esa experiencia,

la longitud en el tiempo de la experiencia, el tamaño de la clase a su cargo y el apoyo institucional que recibían (Wade et al., 1999).

En algunos casos ha llegado a ser tan significativo el aporte del AS a la formación de los estudiantes que los profesores consideraron que era la única manera en que los estudiantes podrían aprender algunos de los contenidos del curso (Ames y Diepstra, 2006).

El AS y las instituciones educativas

Si bien es cierto que la implementación del AS depende en parte del cuerpo docente, las instituciones juegan un papel esencial en la incorporación de esta pedagogía a su plan de estudios. Las instituciones con mayor éxito en el desarrollo comunitario tienen las siguientes características (Battaglia, 1995): un liderazgo que posee metas y prioridades con claridad, estructura de apoyo a los programas, plan estratégico con foco en el desarrollo comunitario, profesores sensibles y comprometidos con las necesidades de los estudiantes en riesgo y apoyo académico para los estudiantes.

Al estudiar a siete instituciones católicas de Estados Unidos, Bergkamp (1996) advirtió que, aunque el AS es vital para la cultura de las universidades católicas, los proyectos fueron construidos sobre el esfuerzo individual de los profesores, quienes tienen una motivación personal para hacerlo; es decir, no siempre el hecho de que el servicio sea parte de la filosofía institucional implica un apoyo concreto en esta dirección.

El éxito de los programas de AS está asociado a la congruencia de los programas con las metas institucionales, la articulación clara con la misión, el manejo de planes por parte de los maestros en la implementación de los programas,

la integración de servicio y estudio, las metas y planes a largo plazo y los sistemas de comunicación abiertos (Berman, 1999).

Un estudio de 42 instituciones educativas (Sagaria y Burrows, 1995) mostró que, aunque los funcionarios le asignaban gran importancia al AS en la política y misión institucionales, este tema ocupaba muy poco lugar en las discusiones de los grupos que marcaban políticas y casi no era requisito de graduación o lo era muy raramente.

Institucionalización del AS

El AS toma varias formas en las instituciones educativas. Una es la forma de servicio voluntario, con acciones puntuales y aisladas. Pero ha habido mejores resultados cuando ha formado parte del plan de estudios de la institución.

Las administraciones más centralizadas lograron institucionalizar el AS con mayor facilidad que aquellas con estructuras más aplanadas (Ward, 1996) y los administradores de mayor edad dieron mucho apoyo verbal al AS aunque en la práctica variaba mucho su implementación. Ward propone combinar el AS con la participación voluntaria como una forma de lograr su institucionalización.

El proceso de institucionalización no ocurre en forma repentina, sino que lleva por lo menos un período de tres años para su establecimiento (Furco, 2002). Furco realizó un estudio con 43 instituciones educativas de nivel superior en Estados Unidos para identificar los factores que hacen posible la institucionalización del AS. Estos son: (a) misión y filosofía que tenga en cuenta el AS, (b) apoyo, liderazgo e involucramiento de los docentes, (c) apoyo institucional en el aspecto administrativo al marcar políticas, coordinación y evaluación, (d)

apoyo al estudiante en relación con las recompensas, conocimiento, oportunidades y atención a lo que tiene que decir, (e) participación de la comunidad en cuanto a recompensas y conocimiento, comprensión mutua entre universidad y comunidad y atención a la voz de la comunidad.

Furco (2001) dice que para lograr la institucionalización del AS es necesario primero formar una masa crítica de profesores que se comprometían con esta nueva pedagogía. Luego se debe vincular el AS a las actividades académicas que los docentes valoran más, después relacionarlo con las metas e iniciativas académicas y por último incorporarlo a la estructura académica de la universidad. El AS debe ser una filosofía más que una pedagogía. Esto implica que no sólo se lo practicará en el aula.

La institucionalización del AS ocurre más en planteles donde hay una oficina centralizada bajo un jefe académico que si está en manos de la comunidad educativa (Bringle y Hatcher, 2000). Sin embargo, los docentes sienten que los logros mayores se dan en el área de la planificación y la adquisición de conocimiento. Las áreas de investigación y evaluación del AS todavía no están siendo desarrolladas como podrían serlo.

Young, Shinnar, Ackerinan, Carruthers y Young (2007) estudiaron los casos de 12 directores de universidades y colegios de Estados Unidos que pudieron implementar y sustentar el AS a nivel institucional. Estos directores implementaron estrategias asociadas con la financiación, administración, contratación de personal, apoyo, involucramiento de los estudiantes y evaluación.

Las tres universidades iniciadoras del Campus Compact—Brown, Stanford y Georgetown— se vieron afectadas en su

organización por el AS. Las tres impulsaron los servicios públicos desde los programas académicos. Fue mayor el apoyo de los estudiantes que el de los profesores y no hubo políticas para integrar el AS como requisito de graduación (Waring, 1995).

En el año 2000, en el territorio de los Estados Unidos, del 17% de las instituciones de nivel superior que forman el Campus Compact, sólo el 57% de ellas tenían un centro de AS en sus campus (Campus Compact, 2000).

El Campus Compact es una coalición de alrededor de mil universidades y colegios de los Estados Unidos que tiene el propósito de fomentar el compromiso cívico y social en la educación superior. Representa a cinco millones de estudiantes en todo el país (Campus Compact, s.f.)

El AS y la comunidad

Otro beneficio es que el AS afianza las relaciones de las instituciones educativas con la comunidad. Así lo indica el estudio de Battaglia (1995) de cinco agencias comunitarias en las que participaron 42 colegios. La comunidad valoró el aporte que los estudiantes hicieron al responder a los problemas propios de la ciudad.

En el estudio de Driscoll et al. (1996), las agencias comunitarias mejoraron su capacidad de servir a los clientes y obtuvieron mejores beneficios económicos gracias a la participación de los estudiantes.

El impacto del programa de AS sobre la comunidad fue estudiado en Estados Unidos con estudiantes que mantuvieron una experiencia de servicio en instituciones y organizaciones comunitarias (Gray et al., 1998). Los estudiantes y la comunidad fueron grandemente beneficiados.

Los agentes comunitarios calificaron a los estudiantes como más efectivos que otros voluntarios y el 90% de ellos dijeron que los costos de trabajar con estudiantes voluntarios fueron superados ampliamente por los beneficios.

En una investigación realizada por Reising, Allen y Hall (2006), el impacto de los estudiantes de enfermería sobre la comunidad fue tal que el 63% de los clientes cambiaron sus hábitos de salud, como la dieta, el peso, el ejercicio, control de la hipertensión, citas con sus médicos y estilo de vida.

Las relaciones con la comunidad se afianzan mediante el AS gracias a que hay un beneficio mutuo: si el proyecto comunitario funciona bien la comunidad se ve bien servida. Esto fortalece los lazos entre ellas. La comunidad gana nuevos recursos y la universidad puede desarrollar proyectos nuevos en la comunidad (Clarke, 2000).

Según Poulin, Kauffman y Silver (2006), la interrelación entre escuela y comunidad lleva a una postura “win-win” (ganar-ganar) donde todos salen beneficiados: los estudiantes salen mejor equipados con el AS que con la educación tradicional y la comunidad recibe los beneficios de un servicio activo.

Resumen

Se presentó el concepto de AS más aceptado por el mundo académico y que adopta el autor de este trabajo; a saber, como una actividad protagonizada por los estudiantes, que atiende a necesidades reales y reconocidas por la comunidad y planificada por la institución educativa y los estudiantes, en forma integrada al currículum y en función del aprendizaje de los estudiantes. El concepto de AS no es sinónimo de voluntarismo o de proyectos de servicio

aislado, sino que es una actividad programada y de carácter regular.

Hay numerosos trabajos que destacan el papel de las actitudes de los estudiantes hacia el servicio y su involucramiento en los proyectos de AS.

Uno de los indicadores de calidad del AS es la integración de los estudiantes a la planificación y selección de los proyectos de acuerdo con sus capacidades y preferencias.

También hay muchos trabajos que apoyan el papel de las actividades reflexivas como un elemento esencial durante los proyectos de servicio. La tendencia en la mayoría de los estudios realizados en el campo del AS muestra que los estudiantes ejercen su protagonismo desde la planificación, selección y ejecución de los proyectos. La reflexión acompaña todo el proceso de servicio, a través de actividades como ensayos, diarios, presentaciones y grupos de discusión.

En la medida en que el AS es ejecutado tomando en cuenta los principios y factores de calidad, se manifiestan beneficios para toda la comunidad educativa y la sociedad. Los estudiantes mejoran su pensamiento crítico, su autoestima y su autoeficacia, crecen como personas, mejoran su rendimiento académico, reducen sus prejuicios, adquieren mejor trato con la diversidad, desarrollan actitudes cívicas y de responsabilidad y mejoran en los aspectos espiritual y moral. Estos son algunos de los beneficios del involucramiento en el AS que han sido puestos a prueba en las investigaciones expuestas en este capítulo.

Por otro lado, los maestros que incluyen el AS en sus clases se benefician con tener una fuente más de investigación, ver sus clases enriquecidas por la práctica y tener estudiantes más activos y participativos. Algunos docentes considera-

ron el AS como un componente esencial para sus materias por obtener un valor agregado que no consiguen de otras fuentes.

Las instituciones también se ven impactadas por el AS, porque esto modifica su dinámica. Experimenta un acercamiento a la sociedad, hay menor deserción en los estudiantes y se manifiesta una sinergia entre todo su plantel y estudiantes.

Además de los beneficios para los estudiantes, los estudios muestran que la comunidad se beneficia en gran manera con el AS, pues recibe el aporte y el beneficio de miles de jóvenes, futuros profesionales, con sus energías y talentos puestos al servicio de las necesidades.

Referencias

- Abu-Zahra, N. H. (2002, agosto). *Service learning: Bridging theory with practice, knowledge with action, campus with community*. Ponencia presentada en la International Conference on Engineering Education, Manchester, United Kingdom.
- Ames, N. y Diepstra, S. A. (2006). Using intergenerational oral history service-learning projects to teach human behavior concepts: A qualitative analysis. *Educational Gerontology*, 32(9), 721-735.
- Amtmann, J. (2004). Perceived effects of a correctional health education service-learning program. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 335-348.
- Antonio, A. L., Astin, H. S. y Cress, C. H. (2000). Community Service in Higher Education: A Look at the Nation's Faculty. *Review of Higher Education*, 23(4), 337-397.
- 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., Sax, L. J. y Avalos, J. (1999). Long term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of Higher Education*, 22(2), 187-202.
- Balazadeh, N. (1996, octubre). *Service-learning and the sociological imagination: Approach and assessment*. Ponencia presentada en el National Historically Black Colleges and

- Universities Faculty Development Symposium, Memphis, TN.
- Barber, B. R., Higgins, R. R., Smith, J. K., Ballou, J. K., Dedrick, J. y Downing, K. (1997). *Democratic theory and civic measurement: A report on the measuring citizenship project*. Rutgers, NJ: Walt Whitman Center.
- 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.
- Battaglia, P. A. (1995). *The community service and adult education functions of urban two-year colleges: Promising programs in response to inner city problems* (Tesis doctoral). University of Wisconsin, Madison, WI.
- Beling, J. (2004). Impact of service learning on physical therapist students' knowledge of and attitudes toward older adults and on their critical thinking ability. *Journal of Physical Therapy Education*, 18(1), 13-22.
- Bergkamp, V. (1996). *Fanning the embers: Service learning in Catholic colleges and universities* (Tesis doctoral). University of St. Thomas, Houston, TX.
- Berman, G. L. (1999). *Antecedents and strategies for the successful implementation of service learning programs in higher education* (Tesis doctoral). University of Massachusetts, Boston, Massachusetts, MA.
- Berson, J. S. y Younkin, W. F. (1998). *Doing well by doing good: A study of the effects of a service-learning experience on student success*. Rutgers, NJ: Walt Whitman Center.
- Blackwell, A. P. (1996). *Students' perceptions of service learning participation in the college of health and human sciences at the university of southern Mississippi* (Tesis doctoral). The University of Mississippi, Oxford, Mississippi, MS.
- Boss, J. A. (1994). The effect of community service on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Development*, 23(2), 183-198.
- Boyle-Baise, M. (1998). Community service learning for multicultural education: An exploratory study with preservice teachers. *Equity and Excellence in Education*, 31(2), 52-60.
- 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, 54-64.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.
- Bringle, R. G. y Kremer, J. F. (1993). Evaluation of an intergenerational service-learning project for undergraduates. *Educational Gerontology*, 19(5), 407-416.
- Burr, K. L. (1997). *Problems, politics, and possibilities of a progressive approach to service learning in a community college: A case study* (Tesis doctoral). Oklahoma State University, Stillwater, OK.
- Campus Compact. (2000). *Highlights and trends in student service and service learning: Statistics from the 1999 Member and Faculty Survey*. Providence, RI: Campus Compact.
- Campus Compact. (s.f.). *Página de Campus Compact*. Recuperado el 12 de abril de 2007, de <http://www.compact.org/about>
- Cashman, S., Hale, J., Candib, L., Nimiroski, T. A. y Brookings, D. (2004). Applying service-learning through a community-academic partnership: Depression screening at a federally funded community health center. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 17(3), 313-322.
- Clarke, M. M. (2000). *Evaluating the community impact of service initiatives: The 3-1 model* (Tesis doctoral). Peabody College, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Cohen, J. y Kinsey, D. F. (1994). Doing good and scholarship: A service-learning study. *Journalism Educator*, 48(4), 4-14.
- Cram, S. B. (1998). *The impact of service learning on moral development and self-esteem of community college ethics students* (Tesis doctoral). University of Iowa, Iowa, IA.
- Crutsinger, C. A., Pookulangara, S., Tran, G. y Duncan, K. (2004). Collaborative service learning: A winning proposition for industry and education. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 96(3), 46-53.
- Curran, J. M. (1998, agosto). *College students' attitudes towards mental retardation: A pilot study*. Poster presentado en la reunión anual de la American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Dalton, J. C. y Petrie, A. M. (1997). The power of peer culture. *Educational Record*, 78(3-4), 18-24.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. y Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institutions. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66-71.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO

- Dunlap, M. R. (1997). The role of the personal fable in adolescent service-learning and critical reflection. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 56-63.
- Dunlap, M. R. (1998a). Adjustment and developmental outcomes of students engaged in service learning. *Journal of Experiential Education*, 21(3), 147-153.
- Dunlap, M. R. (1998b). Voices of students in multicultural service-learning settings. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 56-67.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A. y Chun, E. (2007). Elements of effective high school service learning programs that include students with and without disabilities. *Remedial and Special Education*, 28(4), 227-243.
- Eklund-Leen, S. J. (1994). *A study of the relationship of student co-curricular activity, intensity of involvement and other selected variables to attitude and estimated behavior toward community involvement among college students* (Tesis doctoral). Kent State University, Kent, OH.
- Euster, G. L. y Weinbach, R. W. (1994). Faculty rewards for community service activities: An update. *Journal of Social Work Education*, 30(3), 317-24.
- Eyler, J. S. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eyler, J. S., Giles, D. E. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Eyler, J. S., Root, S. y Giles, D. E. (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: American Association for Higher Education.
- Fenzel, L. M. y Leary, T. P. (1997, marzo). *Evaluating outcomes of service-learning courses at a parochial college*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Ferrari, J. R. y Worrall, L. (2000). Assessments by community agencies: How "the other side" sees service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 35-40.
- Foreman, C. W. (1996, noviembre). *Service-learning in the small group communication class*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Speech Communication Association, San Diego, CA.
- Frazer, L., Raasch, M., Pertzborn, D. y Bradley, F. (2007). The impact of community clients on student learning: The case of a university service-learning course. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 407-412.
- Freidus, H. (1997, marzo). *Reflection in teaching: Development plus*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.
- Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-67.
- Garbuio, J. A. B. (1999). *Alternative spring break and social responsibility: Is there a relationship?* (Tesis doctoral). University of Southern California, Los Angeles, CA.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A. y Shinnamon, A. F. (1998). *Health professions schools in service to the nation: Final evaluation report*. San Francisco, CA: Community Campus Partnerships for Health.
- 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.
- Goman, M. (1994). Service experience and the moral development of college students. *Religious Education*, 89(3), 422-31.
- Grady, K. (1998). *Constructing the other through community service learning*. Bloomington: University of Indiana.
- Grassi, E., Hanley, D. y Liston, D. (2004). Service-learning: An innovative approach for second language learners. *Journal of Experiential Education*, 27(1), 87-110.
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, R., Geschwind, S., Goldman, C. A., Kaganoff, T. et al. (1998). *Coupling service and learning in higher education: The final report of the evaluation of the learn and serve America, higher education program*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Greene, D. P. (1996). *Moral reasoning, student development, reciprocity and quality of life in a service learning experiment* (Tesis doctoral). Colorado State University, Fort Collins, CO.
- Greene, D. y Diehm, G. (1995). Educational and service outcomes of a service integration effort. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 54-62.
- Hall, L. R. (1996). *Transforming the "empty*

- assignment syndrome": A study of rhetorical contexts for service-learning composition students* (Tesis doctoral). Arizona State University, Tempe, AZ.
- Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 21-28.
- Hanks, C. (2003). Health disparities research and service learning. *Journal of Multicultural Nursing & Health*, 9(3), 18-24.
- Hatcher, J. y Bringle, R. (1997). Reflection. *College Teaching*, 45(4), 153-159.
- Henderson, J. E. y Brookhart, S. M. (1997, marzo). *Service-learning for aspiring school leaders: An study*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hesser, G. (1995). Faculty assessment of student learning: Outcomes attributed to service-learning and evidence of changes in faculty attitudes about experiential education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 33-42.
- Holloway, A.S. (2002). Service-learning in community college nursing education. *Journal of Nursing Education*, 41(10), 440-443.
- Hones, D. F. (1997). *Preparing teachers for diversity: A service-learning approach*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hudson, W. (1996). Combining community service and the study of american public policy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 33-42.
- Ikeda, E. K. (1999). *How does service enhance learning? Toward an understanding of the process* (Tesis doctoral). University of California, Los Angeles, CA.
- Ikeda, E. K. (2000, abril). *How reflection enhances learning in service-learning courses*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Itin, C. M. (1997). *The orientation of social work faculty to the philosophy of experiential education in the classroom* (Tesis doctoral). University of Denver, Denver, CO.
- Jeffers, C. S. (2000). Between school and community: Situating service-learning in university art galleries. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 109-116.
- Johnson, S. D. y Bozeman, M. (1998, abril). *Service learning and the development of social responsibility*. Ponencia presentada en la convención anual de la Central States Communication Association, Chicago, IL.
- Jordan, K. L. (1994). *The relationship of service learning and college student development* (Tesis doctoral). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Juhn, G., Tang, J., Piessens, P., Grant, U., Johnson, N. y Murray, H. (1999). Community learning: The reach for health nursing program-middle school collaboration. *Journal of Nursing Education*, 38(5), 215-221.
- Keen, C. y Keen, J. (1998). *Banner student impact survey*. Princeton, NJ: Bonner Foundation.
- Kendrick, J. R. (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 72-81.
- Knee, R. T. (1999). *Service-learning in social work education: Building democracy through informed citizenship* (Tesis doctoral). University of Denver, Denver, CO.
- Kollross, C. A. (1997). *Service learning and citizenship: Is there a connection?* (Tesis doctoral). California State University, Long Beach, CA.
- Lelle, M. A. (1996). *The community service mission of the private liberal arts college: A study at Albion College* (Tesis doctoral). Michigan State University, East Lansing, MI.
- Lies, J. M. (2006). *Effects of service-learning on college student moral reasoning*. (Tesis doctoral). Universidad de Minnesota, Minneapolis, MN.
- Loewen, D. E. (1998). *Reflection on the service experience of first year college students: A content analysis* (Tesis doctoral). University of Iowa, Iowa, IA.
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 32-47.
- Madsen, S. R. (2004). Academic service learning in human resource management education. *Journal of Education for Business*, 79(6), 328-333.
- 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.
- Martin, C. (1994). *Faculty perceptions toward service learning within a large public university* (Tesis doctoral). Pepperdine University, Malibu, CA.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO

- Mayhew, J. (2000, marzo). *Service-learning in preservice special education: A comparison of two approaches*. Ponencia presentada en Capitalizing on Leadership in Rural Special Education: Making a Difference for Children and Families, Alexandria, VA.
- McElhaney, K. A. (1998). *Student outcomes of community service learning: A comparative analysis of curriculum-based and non curriculum-based alternative spring break programs* (Tesis doctoral). University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- McMahon, R. (1998, noviembre). Service-learning: Perceptions of preservice teachers. Ponencia presentada en la 27ª reunión anual de la Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Miller, J. (1994). Linking traditional and service-learning courses: Outcome evaluation utilizing two pedagogically distinct models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 29-36.
- Miller, K. D., Schleien, S. J., Rider, C., Hall, C., Rode, M. y Worsley, J. (2002). Inclusive volunteering: Benefits to participants and community. *Therapeutic Recreation Journal*, 36(3), 247-260.
- Myers-Lipton, S. J. (1996a). Effect of a comprehensive service-learning program on college students' level of modern racism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 44-54.
- Myers-Lipton, S. J. (1996b). Effect of service-learning on college students' attitudes toward international understanding. *Journal of College Student Development*, 37(6), 659-668.
- Myers-Lipton, S. J. (1998). Effect of a comprehensive service-learning program on college students' civic responsibility. *Teaching Sociology*, 26, 243-258.
- Newman, P., Bruyere, B. L. y Beh, Adam. (2007). Service-learning and natural resource leadership. *Journal of Experiential Education*, 30(1), 54-69.
- Nichols-English, G. J., White, C. A. y Brooks, P. J. (2002). Bridging community based pharmacy outreach with service-learning principles. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 66(2), 124-132.
- Nigro, G. y Wortham, S. (1998). Service-learning through action research partnerships. En R. G. Bringle y D. K. Duffy (Eds.), *With service in mind: Concepts and models for service-learning in psychology* (pp. 161-170). Washington DC: American Association for Higher Education.
- Nnakwe, N. E. (1999). Implementation and impact of college community service and its effect on the social responsibility of undergraduate students. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 91(2), 57-61.
- Oliver, H. T. (1997). *Taking action in rural Mississippi: Uniting academic studies and community service through project D.R.E.A.M.S.* Ponencia presentada en la conferencia anual internacional de la International Partnership for Service-Learning, Kingston, Jamaica.
- O'Quin, J. A., Bulot, J. y Johnson, Ch. (2005). Sustaining intergenerational service-learning in gerontology education. *Educational Gerontology*, 31(1), 41-49.
- 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, 5-13.
- Ostrow, J. M. (1995). Self-consciousness and social position: On college students changing their minds about the homeless. *Qualitative Sociology*, 18(3), 357-375.
- Panici, D. y Lasky, K. (2002). Service learning's foothold in communication scholarship. *Journalism & Mass Communication Educator*, 57(2), 113-126.
- Parker-Gwin, R. P. y Mabry, J. B. (1998). Service-learning as pedagogy and civic education: Comparing outcome for three models. *Teaching Sociology*, 26, 276-291.
- Payne, C. A. y Bennett, E. B. (1999). Service-learning and changes in involvement preferences among undergraduates. *NASPA Journal*, 37(1), 337-348.
- Peterson, E. A. (1998). What can adults learn from community service? Lessons learned from AmeriCorps. *Community Education Journal*, 25(1-2), 45-46.
- Pickron-Davis, M. C. (1999). *Black students in community service-learning: Critical reflections about self and identity* (Tesis doctoral). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- Piper, B., DeYoung, M. y Lamsam, G. D. (2000). Student perceptions of a service-learning experience. *American Journal of Pharmaceutical*, 64(2), 159-166.
- Potthoff, D. E., Dinsmore, J., Eifler, K., Stirtz, G., Walsh, T., y Ziebarth, J. (2000). Preparing for democracy and diversity: The impact of a community-based field experience on preservice teachers' knowledge, skills, and attitudes. *Action in Teacher Education*, 22(1), 79-92.
- Poulin, J., Kauffman, S. y Silver, P. (2006). Fields

NIKOLAUS

- notes serving the community and training social workers: Service outputs and student outcomes. *Journal of Social Work Education*, 42(1), 171-184.
- Preiser-Houy, L. y Navarrete, C. J. (2006). Exploring the learning in service-learning: A case of a Community-Based Research project in Web-Based systems development. *Journal of Information Systems Education*, 17(3), 273-285.
- 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.
- Raskoff, S. (1997). Group dynamics in service-learning: Guiding student relations. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 109-115.
- Rauner, J. S. (1995). *The impact of community service-learning on student development, as perceived by student leaders* (Tesis doctoral). University of San Diego, San Diego, CA.
- Reising, D. L., Allen, P. N. y Hall, S. G. (2006). Student and community outcomes in service-learning: Part 2-community outcomes. *Journal of Nursing Education*, 45(12), 516-519.
- Reynolds, P. J. (2005). How service-learning experiences benefit physical therapist students' professional development: A grounded theory study. *Journal of Physical Therapy Education*, 19(1), 41-55.
- Rhoads, R. A. (1997, marzo). Explorations of the caring self: Rethinking student development and liberal learning. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Education Research Association, Chicago, IL.
- Rhodes, C. (1999). Psychosocial changes in-student development of college sophomore women along chickering's seven vectors with service-learning as an institutional effect (Tesis doctoral). Peabody College, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Rice, K. L., y Brown, J. R. (1998). Transforming educational curriculum and service learning. *Journal of Experiential Education*, 21(3), 140-146.
- 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.
- Roose, D., Daphne, J., Miller, A. G., Norris, W., Peacock, R., White, C. et al. (1997). *Black student retention study: Oberlin College*. Manuscrito no publicado, Oberlin College, Oberlin, OH.
- Sagaria, M. A. D. y Burrows, J. M. (1995, abril). *Higher education urban community service: From periphery to core?* Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C. y Benson, P. L. (2006). Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service-learning. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 38-60.
- Schmidt, B. C. (2000). The service sojourn: Conceptualizing the college student volunteer experience (Tesis doctoral). University of Utah, Salt Lake City, UT.
- Schmiede, A. (1995). Using focus groups in service-learning: Implications for practice and research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 63-71.
- Stott, K. A. y Jackson, A. P. (2005). Using service learning to achieve middle school comprehensive guidance program goals. *Professional School Counseling*, 9(2), 156-159.
- Sedlak, C. A., Doheny, M. O., Panthofer, N. y Anaya, E. (2003). Critical thinking in students' service-learning experiences. *College Teaching*, 51(3), 99-103.
- Sek-yum Ngai, S. (2006). Service-learning, personal development, and social commitment: A case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-177.
- Sellnow, T. L. y Oster, L. K. (1997). The frequency, form, and perceived benefits of service-learning in speech communication departments. *Journal of the Association for Communication Administration*, 3, 190-197.
- Shastri, A. (1999). *Investigating content knowledge gains in academic service-learning: A quasi-experimental study in an educational psychology course*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Montreal, PQ, Canada.
- Siebold, M. L. (1998). *An assessment of a community service program for allied health students* (Tesis doctoral). University of Sarasota, Tampa, FL.
- Simons, L. y Cleary, B. (2005). Student and community perceptions of the "value added" for service-learners. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 164-188.
- Skilton-Silvester, E. y Erwin, E. K. (2000). Creating reciprocal learning relationships across socially constructed borders. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 65-75.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO

- Sledge, A. C., Shelburne, M. y Jones, R. (1993). *Affective domain objectives in volunteer courses for postsecondary teachers*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Smedick, W. D. (1996). *A study of the effect of a volunteer service program at an urban-based institution of higher education on the current level of service achieved by alumni who had participated in the program* (Tesis doctoral). Morgan State University, Baltimore, MD.
- Smith, M. (1994). Community service-learning: Striking the chord of citizenship. *Michigan Journal of Community Service Learning, 1*, 37-43.
- Soukup, P. A. (1999). *Assessing service-learning in a communication curriculum*. Ponencia presentada en la 85ª reunión anual de la National Communication Association, Chicago, IL.
- Stanton, T. K. (1994). The experience of faculty participants in an instructional development seminar on service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 1*, 7-20.
- Sterling, M. (2007). Service-learning and interior design: A case study. *Journal of Experiential Education, 29*(3), 331-343.
- Strage, A. (2000). Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning, 7*, 5-13.
- Stukas, A. A., Snyder, M. y Clary, E. G. (1999). The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer. *Psychological Science, 10*(1), 59-64.
- Subramony, M. V. (1999). Two studies of the impact of performance feedback on community service learning among college students (Tesis doctoral). Central Michigan University, Mount Pleasant, MI.
- Subramony, M. V. (2000). The relationship of performance feedback and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 7*, 46-53.
- Tarallo-Falk, J. (1995). *The socialization of medical students in a preventive health community service learning experience* (Tesis doctoral). Harvard University, Cambridge, MA.
- Tartter, V. C. (1996). City College report to FIPSE. New York: City College Research Foundation.
- Toncar, M. F., Reid, J. S., Burns, D. J., Anderson, C. E. y Nguyen, H. P. (2006). Uniform assessment of the benefits of service learning: The development, evaluation, and implementation of SELEB scale. *Journal of Marketing Theory and Practice, 14*(3), 223-239.
- Tucker, M. L. y McCarthy, A. M. (2001). Presentation self-efficacy: Increasing communication skills through service-learning. *Journal of Managerial Issues, 13*(2), 227-245.
- Vogelgesang, L. J. y Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of service-learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning, 7*, 25-34.
- Wade, R. C., Anderson, J. B., Yarbrough, D. B., Pickeral, T., Erickson, J. B. y Kromer, T. (1999). Novice teachers' experiences of community service-learning. *Teaching and Teacher Education, 15*(6), 667-684.
- Wade, R. C. y Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 12*(1), 3-79.
- Wade, R. C. y Yarbrough, D. B. (1997). Community service-learning in student teaching: Toward the development of an active citizenry. *Michigan Journal of Community Service Learning, 4*, 42-55.
- Wang, W. (2000). *Service learning: Is it good for you?* Ponencia presentada en la mesa redonda de la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Ward, K. (1996). Service-learning and student volunteerism: Reflections on institutional commitment. *Michigan Journal of Community Service Learning, 3*, 55-65.
- Ward, S. (2000). Transforming the instructor: Service-learning integrated into a community college curriculum. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Ward, K., y Vernon, A. (1999). Community perspectives on student volunteerism and service learning. Ponencia presentada en la 24ª reunión anual de la Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.
- Waring, A. L. (1995). *Urging students to serve: Organizational change in three universities* (Tesis doctoral). Stanford University, Stanford, CA.
- Wells, C. V. y Grabert, C. (2004). Service-learning and mentoring: Efective pedagogical strategies. *College Student Journal, 38*(4), 573-578.
- Western Washington University. (1994). *Community service activity by western Washington students: Its extent, nature, and impact on the surrounding community*. Bellingham,

NIKOLAUS

WA: Western Washington University.
Young, C. A., Shinnar, R. S., Ackerinan, R. L.,
Carruthers, C. P. y Young, D. A. (2007). Im-
plementing and sustaining service-learning at
the institutional level. *Journal of Experiential
Education*, 29(3), 344-365.
Zawacki, K. G. (1997). *Personal and family fac-
tors related to service learning in an under-*

graduate course on diversity (Tesis doctoral).
Michigan State University, East Lansing, MI.

Recibido: 19 de junio de 2007

Revisado: 5 de julio de 2007

Aceptado: 14 de julio de 2007