

ACCIÓN Y REFLEXIÓN: ACTITUD DEL ESTUDIANTE HACIA EL APRENDIZAJE Y EL SERVICIO

MARISA TUMINO Y VÍCTOR KORNIEJCZUK

Resumen

El estudio evalúa el rol de las prácticas de servicio comunitario donde la reflexión intencional acompaña el programa. Mediante un diseño cuali-cuantitativo, se revelan los efectos de las prácticas reflexivas sobre el desarrollo reflexivo de los alumnos y asimismo pone de manifiesto el impacto de ese desarrollo reflexivo en la formación personal de los estudiantes, particularmente en la formación de sus actitudes hacia el servicio comunitario. Se analizan las posibles relaciones entre los estadios reflexivos del estudiante definidos por Green¹ y las fases de definición de actitudes adoptados por Shiarella, McCarthy y Tucker.² El estudio procuró probar si la reflexión en aprendizaje servicio actúa como motivador en el proceso reflexivo de los participantes y en la formación de actitudes hacia el servicio a la comunidad.

Palabras clave: aprendizaje servicio – reflexión – actitud

Summary

This study evaluates the role of the community service practices in a program that involves an intentional reflection. Through a qualitative and quantitative model, the effects of the reflective practices over the reflective development of the students are revealed. Likewise, it is shown the impact of the reflective development in the personal formation of the students, particularly in the formation of their attitudes towards the community service. It is analyzed the possible relation between the reflective stages of the student according to Green and the phases of attitudes definition adopted by Shiarella, McCarthy and Tucker. The study tried to prove whether the reflection on service learning is a motivator in the process of reflection of the participants and in the formation of attitudes to the community service.

Key words: learning service – reflection – attitude

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

¹ P. Green, “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, 2006).

² A. H. Shiarella, A. M. McCarthy y M. L. Tucker, “Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale”, *Educational and Psychological Measurement* 60, nº 2 (2000): 286-300.

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 promover, mediante estrategias reflexivas, 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 a sí 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.³

Alonso Arroyo⁴ 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 el deseo de comprender mejor las cuestiones sociales complejas afrontadas en el campo.⁵

Ramírez y Pizarro⁶ 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.

Gray, Ondaatje, Fricker y Geschwind⁷ sostienen que con “aprendizaje servicio” reflexivo se dan las mejores prácticas, pues cuando la experiencia de servi-

³ J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (México: Ediciones UNESCO, 1997), 46.

⁴ F. J. Alonso Arroyo, *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de voluntariado* (Valencia: Servei de Publicacions, 2004), 4-5.

⁵ M. Stephenson, A. Wechsler y M. Welch, *Service learning in the curriculum: A faculty guide* (Utah, EEUU: University of Utha, Lowell Bennion Community Service Center, 2003), 4.

⁶ M. Ramírez y B. Pizarro, *Aprendizaje servicio: manual para docentes* (Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005), 18.

cio está conectada de cerca con los contenidos del curso, cuando los estudiantes tienen oportunidades de discutir las experiencias de servicio en clase y cuando reciben entrenamiento y supervisión, muestra 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 experiencias de servicio, con seguridad se activará su capacidad de responder a esta realidad de modo que genere actitudes solidarias.⁸

Se describen los principales conceptos que se destacan en la investigación. Seguidamente se sintetizan los hallazgos obtenidos en los reportes de investigaciones revisadas.

APRENDIZAJE SERVICIO

El aprendizaje servicio, según Jacoby,⁹ 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,¹⁰ 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.¹¹

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.¹² A su vez la participación en aprendizaje servicio promueve en el estudiante el aprendizaje significativo.¹³

⁷ M. J. Gray, E. H. Ondaatje, R. D. Fricker y S. A. Geschwind, "Assessing service-learning: Results from a survey of learn and serve America, higher education", *Change* 32, n° 2 (2000): 139-140.

⁸ F. J. Alonso Arroyo, *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de voluntariado* (Valencia: Servei de Publicacions, 2004), 4-5.

⁹ B. Jacoby, *Service-learning in higher education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1996).

¹⁰ E. Sheffield, "Service in service-learning education: The need for philosophical understanding", *High School Journal* 89, n° 1 (2005): 46-53.

¹¹ M. Tapia, "Centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario"; disponible en: <http://www.clayss.org.ar/as.htm>; Internet (consultada el 19 de febrero de 2007).

¹² J. Armstrong, "Developmental outcomes of service learning pedagogies", *The Journal for Civic Commitment* 8 (2006): 1-10. A. W. Astin y L. J. Sax, "How undergraduates are affected by service participation", *Journal of College Student Development* 39, n° 3 (1998): 251-263. M. Gorman, J. Duffy y M. Heffernan, "Service experience and the moral development of

Seifer y Vaughn¹⁴ 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.

APRENDIZAJE SERVICIO Y REFLEXIÓN

Es importante considerar el rol de la reflexión en las experiencias de servicio. Bringle y Hatcher¹⁵ 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 Pizarro¹⁶ 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.

Se requieren estrategias que construyan escenarios propicios para la reflexión y pensar para ello en aquellas pedagogías que alienten los procesos de

college students”, *Religious Education* 89, n° 3 (1994): 422-431. S. S. Ngai, “Service-learning, personal development and social commitment: A case study of university students in Hong Kong”, *Adolescence* 41, n° 161 (2006): 165-176. R. L. Quezada y R. W. Christopherson, “Adventure-based service learning: University students' self-reflection accounts of service with children”, *Journal of Experiential Education* 28, n° 1 (2005): 1-16. P. A. Soukup, “Assessing service-learning in a communication curriculum”, documento presentado en la reunión anual No 85 de la National Communication Association, 1999, Chicago, IL).

¹³ K. L. Burr, “Problems, politics, and possibilities of a progressive approach to service learning in a community college: A case study”, *Journal of Industrial Teacher Education* 36, n° 3 (1999): 25-30. J. Cohen y D. F. Kinsey, “Doing good and scholarship: A service learning study”, *Journalism Educator* 48, n° 4 (1994): 4-14. P. Green, *Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course*. S. D. Seifer y K. Connors, *Community campus partnerships for health. Faculty toolkit for service-learning in higher education* (Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse, 2007).

¹⁴ S. D. Seifer y R. L. Vaughn, “Partners in caring and community: Service-learning in nursing education”, *Journal of Nursing Education* 41, n° 10 (2002): 437-439.

¹⁵ R. G. Bringle y J. A. Hatcher, Reflection in service-learning: making meaning of experience. En *Introduction to service-learning toolkit: Readings and resources for faculty*, ed. Campus Compact, 83-89 (Providence, RI: Campus Compact, 2003).

¹⁶ Ramírez y Pizarro, *Aprendizaje servicio: manual para docentes*.

pensamiento de orden superior. Entre ellos, se incluyen las preguntas. Decía Freire¹⁷ que

las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida.

Para Zuleta Araújo:¹⁸

El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.

Green¹⁹ 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. Este autor 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 cinco 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 por qué las personas llegan a ese estado lamentable. Muestran reacciones emocionales como disconformidad, conmoción, tristeza, enfado y relativa 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

¹⁷ O. Zuleta Araújo, "La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje", *Educere, Trásvace de los Publicado* 9, n° 28 (2005): 115, 119.

¹⁸ *Ibíd.*, 116.

¹⁹ Green, *Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course.*

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 docentes 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.²⁰

²⁰ A. W. Astin, L. J. Vogelgesang, E. K. Ikeda y J. A. Yee, *How service learning affects students* (Manuscrito no publicado, Universidad de California en Los Angeles, California, EE. UU, 2000). E. F. Barkley, K. P. Cross y C. H. Major, *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (Madrid: Morata, 2007). M. E. Brandell y S. Hinck, "Service learning: Connecting citizenship with the classroom", *NASSP Bulletin* 81 (1997): 49-56. R. G. Bringle y J. A. Hatcher, "Implementing service learning in higher education", *The Journal of Higher Education* 67, n° 2 (1996): 221-239. B. Brown, P. Heaton y A. Wall, "A service-learning elective to promote enhanced un-

ACTITUD HACIA EL SERVICIO A LA COMUNIDAD

Aiken²¹ afirma que “una actitud es una predisposición aprendida a responder positiva o negativamente a cierto objeto, situación, institución o persona”.

En una larga serie de experimentos, Fazio y Zana²² 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.,²³ fue el descrito por Schwartz.²⁴ 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.

derstanding of civic, cultural, and social issues and health disparities in pharmacy”, *American Journal of Pharmaceutical Education* 71, n° 1 (2007); disponible en <http://www.ajpe.org/view.asp?art=aj710109&pdf=yes>; Internet. K. L. Burr, “Problems, politics, and possibilities of a progressive approach to service learning in a community college: A case study”, *Journal of Industrial Teacher Education* 36, n° 3 (1999): 25-30. J. Eyler, “Reflection: Linking service and learning - Linking students and communities”, *Journal of Social Issues* 58, n° 3 (2002): 517-534. J. S. Eyler y D. E. Giles Jr., *Where's the learning in service learning?* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999). P. C. Godfrey, “Service-learning and management education: A call to action”, *Journal of Management Inquiry* 8 (1999): 363-379. M. T. Gonsiorek, *The curricular connection to service-learning* (Tesis doctoral, Saint Xavier University, Chicago, IL, 2003). J. A. Hatcher y R. G. Bringle, “Reflection: Bridging the gap between service and learning”, *Journal of College Teaching* 45 (1997): 153-158. A. Meinhard y M. Foster, *The impact of volunteer community service programs on students in Toronto's secondary schools* (Ontario, Canadá: Ryerson University, Faculty of Business, 1999). R. Parker-Gwin y J. B. Mabry, “Service learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models”, *Teaching Sociology* 26, n° 4 (1998): 276-291. J. M. Puig Rovira y J. Palos Rodríguez, “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio”, *Cuadernos de Pedagogía* 357 (2006): 60-63. R. L. Quezada y R. W. Christopherson, “Adventure-based service learning: University students' self-reflection accounts of service with children”, *Journal of Experiential Education* 28, n° 1 (2005): 1-16. M. Ramírez y B. Pizarro, Aprendizaje servicio: manual para docentes (Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005), 23, 50. S. L. Roakes y D. Norris-Tirrell, “Community service learning in planning education: A framework for course development”, *Journal of Planning Education and Research* 20 (2000): 100-110. C. Rosenberg, “Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities”, en *Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning*, ed. C. R. O'Grady, 23-44 (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000). Seifer y Vaughn, “Partners in caring and community: Service-learning in nursing education”.

²¹ L. R. Aiken, *Tests psicológicos y evaluación* (México: Prentice Hall Hispanoamericana, 1996), 230.

²² D. Myers, *Psicología social* (Bogotá: McGraw Hill, 2000).

²³ Shiarella et al., “Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale”.

²⁴ *Ibid.*

El modelo actitudinal sugiere las siguientes cuatro fases secuenciales definidas en ocho 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. Describen, como resultados de las experiencias en aprendizaje servicio, el fortalecimiento de los valores de los participantes, el desarrollo de sus habilidades de resolución de problemas y de liderazgo, la mejora de sus actitudes sociales y su compromiso cívico y el incremento de su satisfacción con el curso,²⁵ entre otros beneficios que el aprendizaje servicio puede brindar a los estudiantes.

²⁵ Astin et al., *How service learning affects students*. A. P. Blackwell, "Students' perceptions of service learning participation", *FORUM* 13, n° 1 (2002): 85-94. B. Brown, P. Heaton y A. Wall, "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, n° 1 (2007). Disponible en <http://www.ajpe.org/view.asp?art=aj710109&pdf=yes>; Internet. J. Cofer, *Service-learning: Does it affect attitudes, grades, and attendance of students who participate?* (Informe N° SO 030 860, N° de servicio de reproducción de documentos ERIC ED431.687, Frankfort, KY, EEUU: Franklin County Schools, 1996). M. T. Gonsiorek, "The curricular connection to service-learning" (Tesis doctoral, Saint Xavier University, Chicago, IL, 2003). A. McCarthy y M. Tucker, "Encouraging community service through service learning", *Journal of Management Education* 26, n° 6 (2002): 629-647. B. E. Moely, S. Mercer, V. Ilustre, D. Miron y M. McFarland, "Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning",

En el presente 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.²⁶

La intención consistió en 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.

El concepto de reflexión se utilizó 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.

Michigan Journal of Community Service Learning 8, n° 2 (2002): 15-26. K. A. Rockquemore y R. H. Schaffer, "Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service-learning experiences", *Michigan Journal of Community Service Learning* 7 (2000): 14-25. L. Simons y B. Cleary, *The influence of service learning on students' personal and social development* (Chester, PA: Helderref, 2006). K. Spiezio, K. Baker y K. Boland, "General education and civic engagement: An empirical analysis of pedagogical possibilities", *The Journal of General Education* 54, n° 4 (2005): 273-292. R. C. Wade, "Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education", *Social Studies* 86, n° 3 (2005): 122-129.

²⁶ Shiarella et al., "Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale".

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 diseño cuasi experimental se sustentó en la administración del CSAS tanto en el grupo experimental como en el de control a modo de pretest y posttest, al inicio y final del semestre respectivamente, a los efectos de evaluar 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 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, este enfoque 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 mediante el CSAS, y se aplicó en aquellos análisis estadísticos a los que fueron sometidas las variables de estudio.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo conformada por estudiantes regulares de primer ingreso durante el primer semestre del ciclo escolar 2008-2009 en la Universidad de Morelia, Morelia, México. Se adoptó una muestra no probabilística,

puesto que la elección obedeció a criterios relacionados con las características de la investigación²⁷ y con la decisión de los referentes de servicio comunitario.

El grupo experimental estuvo conformado por alumnos de primer ingreso de la carrera de medicina cuyas prácticas de servicio comunitario guardan relación con los contenidos académicos, característica sustancial en las prácticas reflexivas de aprendizaje servicio. De esta forma se generó una situación de control sobre las características propias del programa. La conexión que el servicio comunitario de la carrera de medicina establece con los contenidos académicos ofrece un acercamiento adecuado a lo que se considera aprendizaje servicio. Por otro lado los grupos seleccionados fueron los que reunieron mayor número de estudiantes en la Universidad de Montemorelos.

La muestra final quedó conformada por 116 participantes compuestos por 72 mujeres (62,07%) y 44 varones (37,93) distribuidos en dos grupos: (a) el grupo experimental, integrado por 39 estudiantes de la carrera de Medicina con 23 mujeres (59%) y 16 varones (41%); y (b) el grupo de control, constituido por 77 estudiantes pertenecientes a las otras carreras, con 49 mujeres (63,6%) y 28 varones (36,4%).

INSTRUMENTOS

Para la evaluación del proceso reflexivo que asigna sentido al hacer, se adaptó el enfoque cualitativo propuesto por Green.²⁸ 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.²⁹

Con el propósito de analizar la validez del CR, se seleccionaron submuestras de reflexiones personales de los alumnos para someter su categorización al

²⁷ R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio, *Metodología de la investigación* (México: McGraw-Hill, 2006).

²⁸ Green, "Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course".

²⁹ *Ibíd.*

criterio de jueces, quienes evaluaron la categorización a partir de las unidades de significado, tendencias y patrones identificados en el modelo de Green.³⁰

El instrumento utilizado para la evaluación de las fases actitudinales fue el CSAS, desarrollado y validado por Shiarella et al.,³¹ considerando los componentes de cada una de las fases del modelo de Schwartz. Se adjuntó un cuestionario para recolectar las variables demográficas grupo, género y carrera.

El CSAS utiliza una escala Likert para valorar las 46 declaraciones según la frecuencia o probabilidad con la que se realizarían las actividades expresadas en las mismas. Los valores de la escala incluyen: sumamente improbable (1), bastante improbable (2), ligeramente improbable (3), ni probable ni improbable (4), ligeramente probable (5), bastante probable (6) y sumamente probable (7). La escala contempla las actitudes normativas que las personas pueden y deben hacia la comunidad, las creencias de que uno es parte de la comunidad y debería contribuir, los costos de ayudar, la toma de conciencia sobre las necesidades de la comunidad, el deseo personal de participar en el servicio a la comunidad, los tipos de beneficios que los voluntarios obtienen como resultado de ayudar y las actitudes relacionadas con las necesidades de la comunidad.

Se procedió a traducir el CSAS al español y someterlo al criterio de seis jueces expertos quienes evaluaron su claridad y pertinencia. A partir de las recomendaciones elevadas por los jueces, se procedió a introducir las modificaciones gramaticales sugeridas.

Se administró la escala a una muestra no probabilística de 84 alumnos de la carrera de enfermería, de la Universidad de Morelos, que participaron en el programa de servicio comunitario Grupo de Apoyo Mutuo (GAM). Para examinar la validez de la escala se aplicó el análisis de componentes principales resultando consistente con el modelo de Schwartz aunque con algunas diferencias. Por este motivo se efectuó el análisis de confiabilidad considerando los componentes de cada una de las fases del modelo.

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.

³⁰ Green, "Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course".

³¹ A. H. Shiarella, A. M. McCarthy y M. L. Tucker, "Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale".

La fase I estuvo 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 reunió las declaraciones 23, 24, 26, 28, 36, 39, 41 y 42. La fase III estuvo 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 estuvo compuesta por las declaraciones 21, 40 y 54.

INTERVENCIÓN

Green³² 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.

Para el grupo experimental se planificó un Encuentro Reflexivo (ER) semanal como espacio abierto para la reflexión. 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 bibliográficas y resultados puntuales de investigaciones relacionadas con el servicio comunitario, 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.

Se mantuvo una Bitácora de Observación (BO) en donde el investigador registró (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.

Inmediatamente luego de los ER, el grupo se dirigía a las escuelas donde se ofrecía el servicio comunitario. En la BO se consignaron las observaciones de campo efectuadas en los diferentes lugares de trabajo, información adicional que tuvo el propósito de ayudar a explicar el comportamiento de las variables involucradas.

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 utilizado como guía. Los estudiantes del grupo experimental tuvieron 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

³² Green, "Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course".

para motivar y reforzar sus reflexiones personales. En el grupo control sólo se les solicitó la reflexión escrita, a partir del CR, al finalizar el semestre de estudio. El propósito de esta única recolección en el grupo control fue corroborar la relevancia de la reflexión intencionada en el desarrollo de los estadios reflexivos.

Una vez obtenidas las reflexiones personales se procedió a categorizarlas. Este procedimiento de análisis se documentó en una Bitácora de Análisis (BA) consignando las anotaciones sobre el método y conceptos utilizados en la categorización de cada estadio reflexivo, las tendencias y los patrones que fueron surgiendo en el proceso. La BA se elaboró como herramienta de auditoría entre investigadores, como instrumento invaluable para la validez y confiabilidad del análisis.³³ 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.

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.

PRUEBAS INFERENCIALES

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 independien-

³³ Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, *Metodología de la investigación*.

tes. 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 rangos promedios 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 para cada fase. 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.

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,³⁴ 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.

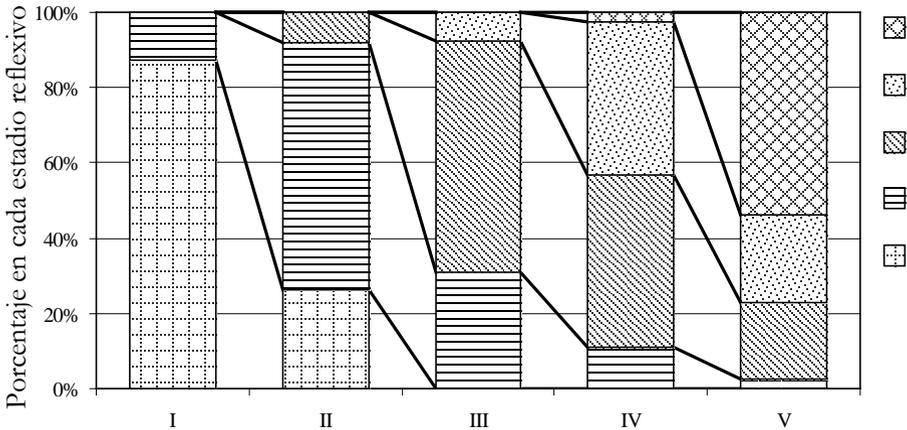


Figura 1. Desarrollo del estadio reflexivo en cada toma.

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 y aplicar la prueba de Kruskal-Wallis a cada una de las fases actitudinales obtenidas al finalizar el semestre, agrupadas

³⁴ Green, "Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course".

por el estadio reflexivo, 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 ($\chi^2_{(4)} = 22.748, p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula. 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, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. *Rango promedio de actitudes hacia el servicio por estadio reflexivo y fases actitudinales al final del semestre (n = 111)*

	Estadios reflexivos									
	1		2		3		4		5	
	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p
I	8	38.00	25	30.70	34	55.35	20	66.30	24	80.69
II	8	34.06	25	36.14	34	53.49	20	67.88	24	77.67
III	8	30.13	25	34.00	34	54.00	20	65.63	24	82.35
IV	8	35.50	25	36.98	34	55.43	20	65.78	24	75.31

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 ($\chi^2_{(4)} = 46.707, p = .000$). Como se muestra en la Tabla 2, 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.

Tabla 2. *Tabla de contingencia entre grupo y estadio reflexivo (n = 111)*

Grupo	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Exp	0	--	1	2.56	8	20.51	9	23.08	21	53.85
Cont	8	11.11	24	33.33	26	36.11	11	15.28	3	4.17
Total	8	7.21	25	22.52	34	30.63	20	18.02	24	21.62

La cuarta hipótesis contrastada fue la de igualdad de perfiles de rangos promedios actitudinales, en cada fase, entre el grupo experimental y el grupo de control al final del semestre. Aplicando la prueba U de Mann-Whitney, para dos muestras independientes, se encontraron diferencias significativas de rangos promedios actitudinales entre los grupos, en todas las fases. En la Tabla 3 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.

Tabla 3. *Rango promedio actitudinal por grupo y fases actitudinales finales y estadísticos de Mann-Whitney (n = 116)*

Fases	Grupo				U de Mann-Whitney	<i>p</i> (bilateral)
	Experimental		Control			
	<i>n</i>	Rango p	<i>n</i>	Rango p		
I	39	67.72	77	53.83	1142.000	.035
II	39	67.14	77	54.12	1164.500	.048
III	39	75.96	77	49.66	820.500	.000
IV	39	67.69	77	53.84	1143.000	.035

Con el propósito de saber si los estudiantes que han avanzado más en los estadios reflexivos observaban mayores cambios actitudinales durante el semestre, se utilizó para todos los individuos la prueba de Kruskal Wallis a la variable diferencia definida como la diferencia entre los promedios actitudinales al final del semestre y al inicio del semestre. La variable de agrupación estuvo definida por la diferencia de estadio reflexivo entre el estadio reflexivo final y el inicial; variable que asumió valores entre 0 y 4.

Para el análisis, y a efectos de integrar a todos los individuos, se supuso que los estudiantes del grupo de control partieron al inicio del semestre en el estadio reflexivo 1. La suposición se funda en que el 87.18% de los estudiantes del grupo experimental inició en el estadio reflexivo 1 y el 12.82% en el estadio reflexivo 2. Esta consideración permite tener un acercamiento a la respuesta buscada.

Los rangos promedios, como se muestra en la Tabla 4, asumen valores crecientes desde la diferencia de estadio reflexivo 0 al 4. Se observó que los rangos promedios de cambios actitudinales difieren significativamente entre los estadios reflexivos ($\chi^2_{(4)} = 22.966, p = .000$). Los estudiantes que más avanzaron en los

estadios reflexivos, observaron mayores cambios actitudinales positivos durante el semestre.

Tabla 4. *Rango promedio de diferencias actitudinales hacia el servicio por estadio reflexivo (n = 111)*

Diferencia de estadio reflexivo	n	R p
0	8	28.00
1	26	37.65
2	33	58.70
3	24	69.33
4	20	70.60

DISCUSIÓN

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 docentes.

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.

Un aspecto relevante que los docentes 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, otros podrían tomar decisiones erradas por carecer de la experiencia y la visión integral que poseen los docentes. En este trabajo, el investigador y los docentes 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,³⁵ el esfuerzo de los docentes logra mejores resultados. La definición de Aiken³⁶ 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.

El estudio permitió corroborar que el modelo de comportamiento de ayuda altruista de Schwartz (adoptado por Shiarella et al.),³⁷ 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 docentes 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.,³⁸ quienes observaron que los estudiantes reportaron cambios en actitudes hacia el servicio sólo cuando sostuvieron sesiones de reflexión. A resultados similares llegaron Astin et al.³⁹ y Cofer.⁴⁰

³⁵ Green, "Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course".

³⁶ L. R. Aiken, *Tests psicológicos y evaluación* (México: Prentice Hall Hispanoamericana, 1996), 230.

³⁷ Shiarella et al., "Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale".

³⁸ J. G. Sebastian, J. Skelton, L. A. Hall, R. A. Assell, B. De Witt Mc Collum, K. P. West, et al., "Interdisciplinary service-learning: A model for community partnership", en *Service-learning in health profession education: Case studies from the health professions schools in service to the nation program*, ed. S. D. Seifer, K. Connors y T. Seifer, 1-11 (San Francisco, CA, EE. UU.: Community Campus Partnerships for Health, 2002).

³⁹ Astin et al., *How service learning affects students*.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio concebidas a partir de los resultados de la investigación y del marco teórico-conceptual fueron las que se detallan a continuación.

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.

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. 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.

Las observaciones efectuadas en el grupo experimental muestran claras evidencias de que 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.

Los resultados encontrados al corroborar la primera y tercera hipótesis muestran que la reflexión intencionada, entre alumnos y docentes, despierta y motiva el proceso reflexivo de los estudiantes. En concordancia con Green,⁴¹ 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.

La reflexión intencionada en aprendizaje servicio impulsa el desarrollo reflexivo de los participantes con la asimilación de un nuevo sentido del servicio y del aprendizaje y provee el escenario para enlazar las experiencias de servicio

⁴⁰ Cofer, *Service-learning: Does it affect attitudes, grades, and attendance of students who participate?*

⁴¹ Green, "Service-reflection-learning: An action research study of the meaning-making processes through reflection in a service learning course".

con los contenidos académicos mientras los estudiantes reconocen su desarrollo personal y social al contribuir con la comunidad.

La reflexión intencionada en aprendizaje servicio facilita y aprovecha las oportunidades para afianzar la cooperación estudiante-docente enmarcada en la misión institucional.

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,⁴² Ngai,⁴³ Quezada y Christopherson⁴⁴ y Soukup⁴⁵ hallaron resultados similares en relación con la participación en aprendizaje servicio. Sin embargo, la reflexión intencionada facilita e impulsa este desarrollo.

El proceso reflexivo promueve el sentido de las acciones, y del aprendizaje, anclado en las experiencias de servicio eficaces para la comunidad. Cuando el estudiante comprende, a partir del ciclo de acción y reflexión, que su intervención genera cambios sociales y personales, desarrolla mayor aprecio por lo que hace.

Las prácticas de servicio pertinentes proveen un vínculo que facilita la interacción entre la reflexión y el aprendizaje en el aprendizaje servicio y ubica los contenidos en un contexto más significativo. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de 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 reflexión surge más espontáneamente y resulta más motivante tanto para los alumnos como para los docentes.

Cuando los docentes orientan las reflexiones y refuerzan los contenidos al enlazarlos con las experiencias, éstas cobran sentido y motivan la continuidad del crecimiento tanto académico como humanitario. La cooperación docente-alumno alcanza su mayor expresión en el descubrimiento conjunto de las accio-

⁴² A. W. Astin y L. J. Sax, "How undergraduates are affected by service participation", *Journal of College Student Development* 39, n° 3 (1998): 251-263.

⁴³ S. S. Ngai, "Service-learning, personal development and social commitment: A case study of university students in Hong Kong", *Adolescence* 41, n° 161 (2006): 165-176.

⁴⁴ R. L. Quezada y R. W. Christopherson, "Adventure-based service learning: University students' self-reflection accounts of service with children", *Journal of Experiential Education* 28, n° 1 (2005): 1-16.

⁴⁵ P. A. Soukup, *Assessing service-learning in a communication curriculum* (1999, Documento presentado en la reunión anual No 85 de la National Communication Association, Chicago, IL).

nes que pueden ejecutarse para causar un impacto significativo en la vida de las personas beneficiadas.

La reflexión intencionada orientada por los docentes disipa los temores generados por lo nuevo o desconocido, promueve una visión personalizada de los problemas que afectan a la humanidad e incrementa el interés de los alumnos por las vidas de las personas percibiendo un nuevo enfoque del servicio y de lo que representa el servicio para la comunidad, para la institución y para su propio desarrollo.

Las prácticas de servicio comunitario, donde la reflexión asume un rol preponderante, impactan mayormente sobre la actitud en pro del servicio a la comunidad que aquellas prácticas que carecen de reflexión intencionada.

Las actitudes de los participantes de servicio comunitario mejoran conforme avanzan en los estadios reflexivos. A su vez las reflexiones intencionadas tienen un efecto significativo sobre los avances de los estadios reflexivos de los estudiantes y, por consiguiente, sobre el proceso de darle sentido a la acción y a su aprendizaje. 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, lo que a su vez refuerza las actitudes aprendidas.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las recomendaciones que surgen del estudio incluyen:

1. Considerar la variable pertinencia de las prácticas de servicio en estudios futuros evaluando su efecto sobre el aprendizaje significativo y sobre la formación de la actitud hacia el servicio.
2. Evaluar los efectos del aprendizaje servicio sobre el aprendizaje significativo de los participantes y considerar el factor experiencia previa como una variable que podría contribuir en la explicación de los resultados.
3. Construir un instrumento actitudinal adaptado al aprendizaje servicio abnegado, reflexivo y cristiano que permita detectar y valorar los aspectos del programa que impulsen los mejores efectos sobre los estudiantes, sobre la comunidad y sobre la vida institucional.
4. Diseñar una metodología que permita prevenir un posible aprendizaje de los participantes al aplicar el instrumento como pretest y postest.

5. Iniciar estudios que investiguen la interdependencia o asociación entre las actitudes y comportamientos hacia el servicio percibidos en los docentes y mentores con los percibidos en los estudiantes. Este estudio tendría el propósito de evaluar el impacto del involucramiento y la orientación reflexiva del docente en las prácticas de servicio sobre las actitudes de los estudiantes hacia el servicio a la comunidad.

6. Estudiar la interrelación entre la cooperación docente-alumno en un programa de aprendizaje servicio reflexivo y participativo, y la permanencia de los estudiantes en la institución educativa.

7. Estudiar la interrelación entre el impacto de un programa de aprendizaje servicio percibido por las personas beneficiadas de la comunidad y el percibido por los participantes del programa de servicio.

8. Evaluar el impacto del aprendizaje servicio reflexivo sobre la abnegación y la vida espiritual de los participantes. El estudio permitiría conocer algunas de las dimensiones de la personalidad que puedan ser influenciadas por un programa de servicio a la comunidad, como una forma de contribuir al cuerpo de conocimientos en esta línea de investigación.

Marisa Tumino
Universidad Adventista del Plata
Dirección: 25 de Mayo 99 (3103)
Libertador San Martín
ARGENTINA
E-mail: evaluacionsecu@uap.edu.ar

Víctor Korniejczuk
Universidad de Montemorelos
MÉXICO
E-mail: vkorniej@um.edu.mx

Recibido: 11 de enero de 2012
Aceptado: 28 de junio de 2012