

Editores

DIANA PACHECO PINZÓN

MANFRED THULLEN

JUAN CARLOS SEIJO

Aprender sirviendo



*Un paradigma
de formación integral
universitaria*



EDITORIAL
Progreso

1^{ra} EDICIÓN
2003

IMPRESO EN MÉXICO

Conceptos y Principios del Programa Aprender-Sirviendo

Diana Pacheco Pinzón

Universidad Marista, Mérida
Periférico Norte Tablaje 13941, Carretera Mérida-Progreso
Mérida 97300, Yucatán, México
dpacheco@marista.edu.mx

Universidad y Sociedad

Las Universidades han jugado siempre un rol fundamental en el desarrollo de una sociedad y las profesiones y quienes las ejercen son parte esencial de ella. Existe la fuerte convicción de que es a través de la educación superior y de los profesionales que de ella egresan que la sociedad en general puede alcanzar mejores niveles de progreso social y mejoramiento de la calidad de vida (Schön, 1983; Berry y Chisholm, 1999; Marín, 1993; Díaz Barriga y Saad, 1996).

Se espera que las instituciones de educación superior, en su papel como formadoras de profesionales, estén especialmente atentas a las expectativas y problemas de la sociedad para poder aportar los mejores programas de formación del recurso humano que asiste a ellas (Schön, 1983).

La relación entre instituciones de educación superior y la sociedad puede ser estudiada considerando el impacto mutuo. No es necesario remarcar que los problemas locales, nacionales e internacionales tienen un fuerte impacto en las instituciones de educación superior que lleva a definir el rol y responsabilidad que asumen las instituciones de educación superior de frente a esos problemas, situaciones y contextos. Berry y Chisholm (1999) mencionan que la educación superior debe estar críticamente involucrada en las necesidades de la comunidad local y regional. Acorde con esta idea, los egresados de educación superior deberán ser profesionales sensibles, concededores, críticos, reflexivos, creativos, comprometidos como agentes de cambio social para poder contribuir a la edificación de una sociedad cada vez más responsable, equitativa y respetuosa. Cualquier programa educativo que pretenda tener una fuerte vinculación con el desarrollo social de su comunidad local y regional deberá considerar un análisis entre las instituciones de educación superior y los requerimientos de un compromiso social profesional (Díaz Barriga y Saad, 1996). La práctica social y responsable de las profesiones requiere que los programas de formación tengan un fuerte contacto con las problemáticas y las demandas de la profesión en escenarios reales. Los estudiantes deben tener la oportunidad de desarrollar un fuerte sentido de compromiso hacia los demás.

Los programas Aprender-Sirviendo constituyen una oportunidad educativa para aquellas instituciones que están comprometidas con una formación integral que considere las oportunidades de procesos de experiencia-aprendizaje como parte de su programa curricular. Estos programas atienden la relación entre las necesidades sociales, los servicios profesionales y los procesos de aprendizaje enfatizando cómo ciertas acciones, compromisos, servicios, pueden atender ciertas necesidades humanas de aquellos que reciben servicios y un desarrollo educativo intencional de aquellos que prestan el servicio. La aproximación aprender-sirviendo es una alternativa educativa que puede ayudar a los educadores a conectar el aprendizaje de salón de clase con los problemas sociales, así permite atender algunos de los problemas recién mencionados sobre la formación profesional (Eyler y Giles, 1999; Berry y Chisholm, 1999; Howard, 1993).

Programas Aprender-Sirviendo

Existen muchas definiciones del término aprender-sirviendo. Es una definición difícil ya que debe expresar cómo dos procesos distintos y muy complejos están relacionados y conectados: aprender y servir.

Jacoby (1996) define a los programas aprender-sirviendo como programas basados en los principios de la educación experiencial que tratan de atender las necesidades humanas y de la comunidad a través de oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizaje y desarrollo, basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad.

Hatcher y Bringle (1997) definen a los programas aprender-sirviendo como una experiencia educativa, relacionada a los cursos regulares, en los cuales los alumnos participan en actividades de servicio organizadas que atienden necesidades identificadas en la comunidad y se da el tiempo y el espacio para la reflexión sobre las actividades de servicio de tal forma que se profundiza en la comprensión del contenido de los cursos, en la apreciación más amplia de la disciplina y en el sentido de responsabilidad cívica (p.112).

El National and Community Service Act de 1990 (en Waterman, 1997) define a los programas aprender-sirviendo como un método (i) para promover el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a través de la participación activa en experiencias organizadas de servicio que atienden necesidades reales de la comunidad y que implican la colaboración entre la universidad y la comunidad; (ii) que está integrado a la carga académica curricular de los estudiantes y que provee un espacio y tiempo para que los estudiantes hablen, discutan o escriban acerca de lo que hicieron y vieron durante la actividad real de servicio; (iii) que brinda oportunidades a los estudiantes para desarrollar y emplear nuevas habilidades y conocimiento en situaciones de la vida real en sus propias comunidades; y (iv) que realza lo que se enseña a través de expandir el aprendizaje de los alumnos más allá del salón de clases, es decir, en la comunidad y de ayudar a desarrollar el sentido de cuidado por el prójimo.

Sigmon estableció cuatro principios esenciales en los programas aprender-sirviendo (Jacoby, 1996; Sigmon, 1990; Stanton, 1990): a) promueven y establecen una relación circular entre la práctica, los principios aprendidos y la práctica nuevamente, b) aquellos que reciben el servicio están en control del servicio que se presta, es decir, participan en la definición de sus propias necesidades de servicio (autodiagnóstico), c) aquellos que reciben el servicio desarrollan la habilidad de servir a otros y de continuar sirviéndose a ellos mismos (auto-ayuda), d) aquellos que prestan el servicio también son aprendices y participan en la definición de lo que se espera aprender. Algunos otros principios han sido adicionados: e) las actividades promueven un aprendizaje activo en oposición a un aprendizaje pasivo, f) promueve el reconocimiento individual de los estilos de aprendizaje, g) incrementan y mejoran la comunicación entre el profesorado y los estudiantes, h) requieren de retroalimentación frecuente acerca de la experiencia y por lo tanto acerca del aprendizaje (Duffy y Bringle, 1998).

Este tipo de programas se diferencian de los programas voluntarios de servicio a través del énfasis puesto en la reciprocidad que se da entre el que recibe y el que presta el servicio. Este intercambio "evita el tradicional paternalismo, característico de la aproximación de una vía al servicio en la cual un grupo o persona tiene los recursos que comparte caritativamente o voluntariamente con una persona o grupo que no los posee" (Stanton, Giles y Cruz, 1999, p.3).

Como es posible apreciar, muchos autores han definido el concepto de aprender-sirviendo. Todos ellos concuerdan en la idea de que el programa es una herramienta, estrategia, método poderoso, para atender algunos problemas sociales que enfrentan las diversas comunidades hoy día, y que en ese sentido, esta aproximación permitirá a los educadores acortar la brecha entre las instituciones educativas y los temas y necesidades sociales (Silcox, 1993; Jacoby, 1996; Berry y Chisholm, 1999; Howard, 1993; Kendall, 1990; Sigmon, 1990; Stanton, 1990).

Pedagogía en los programas Aprender-Sirviendo

Los programas aprender-sirviendo descansan en la teoría de aprendizaje experiencial propuesta por Dewey (Jacoby, 1996; Eyler y Giles, 1997, 1999; Kendall, 1990). Dewey fue un defensor de la idea de que “hay una relación íntima y necesaria entre los procesos de experiencia reales y la educación” (1938, p.20). Para él, la educación debería darse a través de experiencias; sin embargo, enfatizaba que no todas las experiencias eran necesariamente educativas. Para ser educativas, la calidad de una experiencia tiene que ser considerada a través de dos aspectos: la dimensión de agrado-desagrado para el estudiante y su efecto sobre experiencias futuras. Dewey recomendó que los educadores deberían diseñar el tipo de experiencia que no sólo no alejara a los estudiantes sino que promovieran que fueran deseadas nuevas experiencias en el futuro. Para que una experiencia sea educativa, se deben cuidar dos criterios fundamentales: continuidad e interacción (Dewey, 1938)

Cuando las experiencias cumplen con el criterio de continuidad, éstas han sido diseñadas considerando los hallazgos sobre desarrollo y sus aplicaciones; implica preparación para las experiencias futuras. Dewey (1938) puntualiza que es un error suponer, en la formación de habilidades, que éstas quedarán listas para ser empleadas de manera correcta y efectiva en condiciones que no son similares a aquellas en las que fueron adquiridas.

La interacción es el segundo criterio para que una experiencia sea educativa. Implica considerar con el mismo valor y derechos tanto a los factores objetivos como a las condiciones internas de la experiencia. Considera que los seres humanos viven una serie de situaciones en donde tiene lugar la interacción entre personas y de personas con los objetos.

Según Eyler y Giles (1999) lo que hace que una experiencia sea educativa es: a) la necesidad de generar interés en experiencias futuras, b) trabajar problemas que despierten curiosidad, c) permitir que haya experiencias que se pueden repetir y desarrollo en el tiempo, y d) que la actividad pueda ser considerada valiosa intrínsecamente hablando.

Los programas experienciales son definidos como “programas educativos que se ofrecen como una parte integral de currículo general de la escuela, pero que tienen lugar fuera del salón de clases, donde los estudiantes desempeñan roles diferentes ejecutando tareas significativas con consecuencias reales y donde el énfasis es sobre el aprender haciendo acompañada de la reflexión” (Conrad y Hedin, 1981).

Se espera que el aprendizaje experiencial logre un fuerte impacto en el estudiante. Keeton (1983, p.1) menciona que “transforma al individuo, expande y revisa el conocimiento y altera la práctica. Afecta el compromiso ético de las personas y cambia su percepción e interpretación del mundo (en Stanton, Giles y Cruz, 1999, p.4).

Una característica particular de los programas aprender-sirviendo es que deliberadamente promueven y diseñan experiencias educativas como son definidas por Dewey (1938), que complementan a las actividades de aprendizaje que se dan en el salón de clases.

Existen algunas diferencias entre el aprendizaje del salón de clases y el aprendizaje experiencial. Una de ellas se refiere a la naturaleza de las tareas que realizan los alumnos. En situaciones de salón de clase, la definición de las tareas depende de la estructura curricular y usualmente se basan en problemas académicos claramente definidos y que raramente se encuentran en los escenarios reales de trabajo profesional. En los programas aprender-sirviendo, las tareas son realizadas en escenarios reales donde los estudiantes tienen que enfrentar situaciones de mucha incertidumbre, poco claras, pobremente definidas (Eyler y Giles, 1999; Schön, 1987).

Otra diferencia es la relación social que los alumnos tienen con el profesorado, pares y personas en la comunidad. En las experiencias aprender-sirviendo, el aprendizaje no es asunto del esfuerzo de una persona, los procesos y logros son el resultado del trabajo coordinado en equipo en escenarios comunitarios complejos.

Una tercera diferencia en los programas aprender-sirviendo es que el estudiante no sólo desempeña el papel de estudiante sino de proveedores de servicios, constituyéndose esa experiencia en material para la reflexión y para vincular con las bases teóricas. El conocimiento que se genera en un programa aprender-sirviendo viene no sólo de los textos sino de la experiencia en sí misma, cuando es acompañada de la reflexión y la retroalimentación (Eyler y Giles, 1997). En la educación experiencial, el aprendizaje ocurre cuando la acción y la reflexión trabajan de manera cíclica.

Una cuarta diferencia es que en la aproximación experiencial los resultados de aprendizaje tienden a ser más complejos que los que se dan a partir de brindarles a los alumnos información factual que se espera memoricen y recuperen más tarde, al final del semestre, para efectos de evaluación del aprendizaje. En una perspectiva educativa más tradicional, se espera que los profesores sean la principal y casi única fuente de información y experiencia, se espera que el aprendizaje se de prácticamente de manera exclusiva a través de actividades en el salón de clases y donde los profesores establecen una relación jerárquica con los estudiantes, etc. Desde la perspectiva del programa aprender-sirviendo, los estudiantes usualmente se involucran con el contenido de una manera muy profunda ya que su lectura es más cuidadosa, tienen que hacer un análisis más profundo y desarrollan la capacidad de cuestionar la utilidad y debilidad-fortaleza del mismo (Werner, 1998).

En la aproximación experiencial, el aprendizaje va más allá de la adquisición de la información, es más un aprendizaje activo, que promueve aprendices de por vida con capacidades para participar en el mundo. Eyler y Giles (1999) subrayan que el estudiante siente que su aprendizaje es útil cuando le implica significados y compromisos personales, cuando es promotor de su desarrollo y le permite su transformación humana y profesional dado que promueve que ocurran ciertos cambios sociales necesarios.

En la educación superior de salón de clase, llamada tradicional (Dewey, 1938), los alumnos usualmente son retados a atender algunos de los aspectos "reales" de su contexto inmediato, los alumnos rara vez se encuentra en situaciones en las que tengan que descubrir, analizar y reconocer sus propios talentos para contender con situaciones reales. El trabajo, en los programas aprender-sirviendo, permite que los profesores promuevan que los estudiantes descubran sus propios talentos, que se cuestionen acerca de sus propósitos de vida, que a través de su involucramiento personal en el programa se puedan sentir útiles y necesarios y tengan un trabajo que hacer, al mismo tiempo que permite el reconocimiento del servicio a los más necesitados (Berry y Chisholm, 1999).

La propuesta educativa del programa aprender-sirviendo se acerca a la idea de una educación por el bien común y no sólo para beneficio personal o para la búsqueda del renombre

público. “Aprender-sirviendo parece ser una... expresión del valor del servicio a los demás, desarrollo comunitario y facultamiento (empoderamiento), aprendizaje recíproco, lo que determina el propósito, naturaleza y proceso del intercambio social y educativo entre los aprendices y las personas y organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan” (Stanton, 1987, p.4).

Algunos elementos del diseño instruccional en los programas aprender-sirviendo son: (i) la delimitación del objetivo del servicio que se espera sea definido en conjunto con los miembros de la comunidad que recibirá el servicio; (ii) el *andamiaje* que apoya el aprendizaje tanto del alumno como del profesor; (iii) la frecuencia de las oportunidades para la auto-evaluación formativa. La habilidad para monitorear el propio aprendizaje y darse cuenta cuando es necesario profundizar en la búsqueda de información o en el análisis, etc.; (iv) la organización de los individuos que participan (alumnos, profesores, comunidad) que promueve la participación y resulta en un sentido de capacidad de agencia, de sentirse y ser agentes de cambio (Eyler, 2000).

Ha sido mencionada un sin número de veces que la reflexión juega un papel fundamental en la posibilidad de construir los aprendizajes a partir de la experiencia. Desde la perspectiva del *practicum* reflexivo, se enfatiza una alternativa educativa que combina un “aprender haciendo” y la “interacción con entrenadores y compañeros estudiantes” (Schön, 1987, p.38). Los profesionales en esta propuesta practican reflexivamente en el campo en el cual desean convertirse en expertos, acompañados por profesionales más experimentados. Esta alternativa está basada en los elementos de la educación experiencial, mencionados previamente.

Calidad de los programas Aprender-Sirviendo

Eyler y Giles (1997,1999) mencionan que para que los programas aprender-sirviendo promuevan el aprendizaje deberán tener las siguientes características: un alto nivel de integración de la experiencia de servicio y las actividades del salón de clases; una alta calidad de las actividades de reflexión (en términos de su tipo, frecuencia y tiempo de dedicación); relevancia (estudiantes y comunidad tienen la percepción de que lo que se ha hecho es importante para todos los involucrados); una relación directa entre los alumnos con la gente en la comunidad; y finalmente, un adecuado reto para integrar el servicio y la academia a través de la reflexión.

Mabry (1998, en Steinke y Buresh, 2002) menciona que a más y mejor reflexión escrita, a mayor número de horas de servicio, a mayor cantidad de contacto con la comunidad y a más y mejor discusión, los alumnos reportan mejores resultados académicos a través del auto-reporte. Kendall menciona las siguientes características de los programas aprender-sirviendo junto con los principios ya mencionados (1990):

1. Los programas pueden motivar a las personas a la búsqueda del bien común, en donde el concepto de comunidad tiene un significado en el programa educativo. En términos de la educación profesional, esta perspectiva es muy importante. Como ya se expresó párrafos arriba, las profesiones son parte esencial de nuestra sociedad y se espera que muchas problemáticas y necesidades sociales sean resueltas a través de su presencia e intervención. Surgen algunas preguntas: ¿qué es el bien común? ¿cuáles son los problemas más relevantes que afectan a diversas comunidades que podrían ser atendidos por las distintas disciplinas profesionales? ¿pueden y desean las distintas profesiones apoyar a las comunidades a través de sus servicios profesionales? ¿quiénes son las personas y comunidades que difícilmente tienen acceso a servicios profesionales?
2. Los programas deberían de proveer oportunidades estructuradas para que los estudiantes reflexionen críticamente acerca de la experiencia de servicio para construir un conocimiento profesional y personal, ya que los programas aprender-sirviendo no garantizan el aprendizaje significativo. Para que ello ocurra, es necesario proveer de oportunidades estructuradas de

reflexión crítica. Muchos aspectos críticos surgen a la luz de la reflexión, tal es el caso de la relación teoría-práctica, las actitudes necesarias para enfrentar situaciones profesionales, preguntas ético-morales acerca de los aspectos sociales de la situación de servicio, porqué los profesionales se comportan de la manera en que lo hacen, qué podrían hacer diferente las próximas ocasiones, etc.

1. El programa debe claramente especificar el papel y responsabilidades de cada una de las personas involucradas. Aquellos que reciben y prestan servicio deben saber con exactitud qué esperar los unos de los otros, de forma tal que se desarrolle una relación humana y de trabajo caracterizada por el respeto y la confianza.
2. Programas aprender-sirviendo efectivos requieren de apoyo genuino y activo de la institución educativa así como de las organizaciones receptoras del servicio, sea una comunidad, otra institución, una ONG, etc. En términos de la organización educativa, uno de los apoyos más importantes es tener el programa aprender-sirviendo como parte de su carga curricular “el cual es la principal expresión de lo que una institución cree es importante que el alumno aprenda” (Kendall, 1990, p.8).
3. Programas aprender-sirviendo efectivos incluyen el entrenamiento, la supervisión y monitoreo del progreso a través de cada fase. Este proceso implica mucha comunicación entre la comunidad o aquellos que reciben el servicio y aquellos que proveen el servicio, y también un fuerte apoyo de los profesores involucrados en el programa, trabajando como entrenadores o supervisores (Schön, 1987).
4. Programas aprender-sirviendo efectivos aseguran que el tiempo de dedicación sea flexible y que dependerá del cumplimiento del logro de los objetivos del programa. Algunas actividades de servicio requieren participación por periodos más prolongados que otros que son muy breves en tiempo. Los estudiantes y profesores deben estar concientes de esta característica y apoyar dicha flexibilidad.

Una característica en estos programas es la relación que se establece entre “aquellos que reciben el servicio” y “aquellos que prestan el servicio”. Esta relación debe estar guiada por un sentido de “reciprocidad”, de otra forma puede dañarse fácilmente. Las relaciones basadas en el “paternalismo” es dejada de fuera dado que su enfoque es “ayudar a otros” y “hacer por los demás”, cuando el enfoque debería ser apoyar a otros en la atención de sus propias necesidades y en el mismo aprender junto con ellos. Por lo tanto, aquellos en experiencias de servicio observan, aprender y viven el balance del poder en la relación humana.

En un estudio de Eyler y Giles (1999), los estudiantes fueron cuestionados acerca de qué factores hicieron efectiva su experiencia aprender-sirviendo, expresaron como fundamentales a “la importancia de lo que hicieron en la comunidad, su relación con los otros miembros de la comunidad, pares y maestros y el reto de integrar el servicio y el estudio académico a través de la reflexión” (p.167).

Se espera que los programas aprender-sirviendo logren ciertos resultados específicos, tales como el aprendizaje del material que es parte del currículo escolar, el desarrollo personal, el desarrollo de la responsabilidad social y cívica, así como, beneficios a la comunidad (Waterman, 1997). Es posible conectar la responsabilidad social a las áreas de desarrollo profesional para que los profesionales puedan llegar a ser conocedores, empáticos y comprometidos con el estudio y solución de las problemáticas y situaciones sociales. El conocimiento socialmente responsable tiene los objetivos o propósitos fundamentales: “educar a los estudiantes acerca de los problemas de la sociedad; segundo, lograr que los estudiantes experimenten y comprendan, de primera mano, las problemáticas sociales de alguna comunidad; y tercero, y más importante, darles la experiencia y

habilidades que necesitarán para actuar en la solución de problemas sociales” (Duffy y Bringle, 1998, p.113).

Modelos Aprender-Sirviendo y variedad de servicios

Existen muchas maneras en las que las instituciones educativas pueden incluir los programas aprender-sirviendo en sus escenarios de trabajo. Cuando el servicio es parte de la misión de la institución, el vínculo entre la institución educativa y el programa aprender-sirviendo es más fuerte.

Considerando su relación con el currículo, las experiencias aprender-sirviendo pueden ser curriculares, co-curriculares y extracurriculares (Jacoby, 1996). En la curricular, el servicio depende de algún curso o materia del plan de estudios; en la segunda, la experiencia de servicio no necesariamente depende de un curso o asignatura pero los estudiantes se involucran en experiencias aprender-sirviendo en donde aplican conocimiento y habilidades aprendidas en alguna etapa más temprana del currículo. Las experiencias extracurriculares no tienen una relación con las asignaturas que los estudiantes están cursando, han cursado o cursarán en su carrera. En estos tres casos, la participación en el programa aprender-sirviendo puede recibir créditos o no. Howard (1993) defiende la idea de integrar el servicio al currículo ya que “1. Las experiencias de servicio son fuente invaluable de conocimiento, 2. El profesorado puede propiciar que los estudiantes destapen su potencial de aprendizaje organizando oportunidades de reflexión y discusión de las actividades de servicio y proporcionando los marcos de trabajo a través de los cuales se analiza la experiencia de servicio” (p.48-49). La participación en experiencias aprender-sirviendo bien integradas a las clases y acompañadas con oportunidades de reflexión parece ser un buen predictor del incremento de la complejidad del análisis de causas y solución de problemas sociales (Eyler y Giles, 1999).

Aprender-Sirviendo y responsabilidad social profesional

El papel que se espera desempeñen las universidades está asociado al progreso social. Se espera que promuevan una educación en donde las personas incrementan su conciencia social y responsabilidad (Werner, 1998; Dewey, 1938; Prilleltensky, 2000; Kaye, 2000). Los programas aprender-sirviendo intencionalmente promueven un aprendizaje acerca de aspectos sociales asociados a las necesidades humanas y que los estudiantes vean el servicio en el contexto más amplio de justicia y política social y no tanto en el contexto de la caridad (Brandenberger, 1998; Kendall, 1990). Este tipo de aprendizaje implica un entendimiento del contexto histórico, sociológico, cultural y político de aquellas necesidades que están siendo atendidas. Los estudiantes logran un mejor entendimiento de cómo funciona una sociedad y qué responsabilidad tiene cada persona en la comunidad local y regional a través del trabajo en las comunidades y ayudados por medio de la reflexión. En palabras de Stanton (1990) “el aprendizaje basado en el servicio es un medio para vincular la iniciativa para desarrollar responsabilidad social con los esfuerzos para mejorar la educación universitaria” (p.168).

La participación en estos programas ayuda a desarrollar el sentido y la capacidad de cambio e impacto (facultamiento (empoderamiento)) ya que los estudiantes se desempeñan como agentes de cambio social. El facultamiento (empoderamiento) abarca la efectividad personal, esto es, las creencias del estudiante acerca de que su trabajo puede hacer la diferencia (Brandenberger, 1998; Bandura, 1995).

El sentido de facultamiento (empoderamiento) en los estudiantes puede ser logrado a través del sentido de éxito en la realización de los proyectos de servicio. Esto implica considerar las características de los proyectos aprender-sirviendo: “proyectos visibles donde los estudiantes puedan apreciar no sólo el proyecto en su totalidad y su significancia para la comunidad local sino

también su contribución única y particular” (Werner, 1998, p.123) junto con el sentido de que el impacto será no sólo en el corto sino en el largo plazo.

Para propiciar el facultamiento (empoderamiento) en los estudiantes se requiere que el profesor promueva el involucramiento académico y de responsabilidad social, la toma de decisiones y el sentido de autoría en el proceso de enseñanza aprendizaje por parte del estudiante; donde el profesor y el estudiante de manera conjunta crean el proyecto aprender-sirviendo; donde los profesores son facilitadores y se prestan como *andamios* de los estudiantes para el logro de las metas fundamentales del proyecto. Los profesores deben dominar la tarea del *andamiaje*, de la entrega de retroalimentación, de la promoción de la reflexión en los alumnos, etc.

Las creencias de los estudiantes acerca de la auto-eficacia juegan un papel importante en el desarrollo de la responsabilidad social del estudiante más allá de las capacidades reales. Las personas tienen un fuerte sentido de auto-eficacia cuando experimentan que sus acciones pueden hacer una diferencia. Las creencias de las personas, acerca de cómo sus capacidades impactan el entorno, se convierten en factor muy fuerte para que se involucren en situaciones sociales que requieren alguna transformación social para lograr mejores niveles de calidad. Bandura (1995) denomina transformadores sociales a las personas con un fuerte sentido de auto-eficacia para el cambio social que creen firmemente que tienen la capacidad de organizar esfuerzos de grupo para generar cambio social. De acuerdo a este autor, hay cuatro fuentes para construir el sentido de auto-eficacia: experiencia de dominio, experiencias observacionales, persuasión social y emocional y el estado psicológico general. Los programas aprender-sirviendo pueden proveer experiencias de dominio que pueden impactar el sentido de auto-eficacia.

La responsabilidad social no significa que uno olvide sus propios objetivos, sueños, aprendizajes, etc. Las personas tienen su propia identidad social e individual y los proyectos aprender-sirviendo pueden fortalecer el desarrollo de ambas y permitir que las personas se sientan bien con ellas mismas y como parte de un grupo (Werner, 1998).

Los programas aprender-sirviendo ponen especial énfasis en la reciprocidad. Esto significa que todos aquellos involucrados tienen algo que aprender, y colaboran para determinar las necesidades de servicio. Los proveedores del servicio y los que lo reciben aprenden y enseñan al mismo tiempo (Jacoby, 1996).

Conrad y Hedin (1981) proponen tres dimensiones de la responsabilidad social: actitudes, competencia y eficacia. Un supuesto fundamental de estos autores es que para que uno se sienta socialmente responsable uno debe tener un sentimiento general de responsabilidad, una competencia para actuar a partir de dicho sentimiento y finalmente creen que uno puede hacer la diferencia a través de sus acciones.

Impacto de los programas Aprender-Sirviendo en estudiantes. Resultados de la investigación.

Se esperan ciertos resultados de la aplicación de los programas aprender-sirviendo: a) desarrollar una comprensión más profunda de los contenidos del curso, b) un conocimiento práctico de cómo funcionan los procesos de toma de decisiones en las comunidades, c) la adquisición de estrategias para transferir conocimiento y habilidades de solución de problemas a nuevas situaciones, d) considerar información y puntos de vista conflictivos, y e) solucionar problemáticas. En el camino comprender, cada vez con mayor claridad y profundidad, que dichas soluciones son inherentemente tentativas y que todo descansa en lograr niveles más avanzados de desarrollo cognitivo (Eyler, 2000).

Howard (1993) piensa que las experiencias aprender-sirviendo promueven un forma de aprendizaje que va más allá del aprendizaje promovido por la educación tradicional. Las experiencias aprender-sirviendo permiten sintetizar conocimiento, ya que requieren de articular el presente y el pasado del aprendizaje, alientan el aprendizaje sobre la diversidad cultural, permiten y promueven el desarrollo de valores siempre y cuando confronten a los estudiantes con las problemáticas sociales y enfatizan la responsabilidad, finalmente, alientan el pensamiento crítico ya que les lleva a “distinguir qué es y qué no es importante en el contexto no filtrado del mundo real” (p.49). Sin embargo, ¿qué nos dice la investigación al respecto?

Batchelder y Root (1994) investigaron los efectos de un programa aprender-sirviendo sobre ciertos aspectos cognitivos y de identidad. Manejaron dos grupos, participativo y control con pretest y postests sobre el conocimiento y actitudes acerca de ciertos problemas sociales. Los estudiantes en el grupo aprender-sirviendo adicionalmente llevaron diarios de campo semanales y evaluaciones sobre su experiencia. Los estudiantes en el programa aprender-sirviendo tuvieron ganancias significativas en ciertas dimensiones cognitivas, en razonamiento prosocial, y en el proceso de formación de la identidad.

Markus, Howard y King (1994) investigaron los efectos de un programa aprender-sirviendo sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo, usando una medida de auto-reporte de aprendizaje. Estos autores encontraron que los estudiantes (89 alumnos de licenciatura) en el programa aprender-sirviendo incrementaron su rendimiento académico. Datos de una encuesta pre- y post a la experiencia de servicio revelaron efectos significativos de la participación en el programa aprender-sirviendo sobre la orientación y valores personales de los estudiantes.

Johnson y Bozeman (1998) investigaron el impacto de la participación en un proyecto aprender-sirviendo sobre la responsabilidad social. Ellos estudiaron un total de 56 estudiantes, 31 en el grupo control y 25 en el proyecto aprender-sirviendo. Emplearon la Escala de Desarrollo de Responsabilidad Social (SSRD, por sus siglas en inglés) para medir el impacto y encontraron diferencias significativas entre las ejecuciones del pretest y el postest a favor de aquellos que participaron en el proyecto aprender-sirviendo.

Eyler y Giles (1999) realizaron un estudio a nivel nacional (Estados Unidos de Norteamérica) empleando una encuesta en donde los estudiantes fueron invitados a responder acerca de los siguientes tópicos: a) su habilidad para identificar problemas sociales, b) su habilidad para prever las consecuencias de sus acciones, c) su habilidad para pensar críticamente, y d) su apertura a nuevos puntos de vista. Encontraron que la participación en programas aprender-sirviendo “positivamente afecta la percepción de los estudiantes acerca de su habilidad para identificar problemas sociales así como también su apertura a nuevas ideas” (p.120) pero no tuvo impacto sobre la percepción de su habilidad para pensar críticamente.

Eyler y Giles (1999) empleando cuatro variables para medir pensamiento crítico: a) qué tan seguros estaban los estudiantes acerca de sus juicios sobre las causas de problemáticas sociales específicas, b) cómo podrían llegar a estar seguros, c) cómo podrían juzgar entre fuentes conflictivas de información, y d) cómo justificarían sus posturas; hallaron que estas medidas se vieron afectadas por la calidad de los programas aprender-sirviendo en los que habían participado. Esas medidas estuvieron basadas en el “Entrevista de Juicio Reflexivo” que King y Kitchener desarrollaron en 1981. Sin embargo, ellos no usaron la entrevista original ya que querían que sus estudiantes respondieran específicamente a los problemas con los que estaban trabajando en el programa aprender-sirviendo. El programa aprender-sirviendo en sí mismo “no fue predictor de los cambios en pensamiento crítico. Aunque la mayoría de los estudiantes no mostraron incremento en

sus puntajes de pensamiento crítico durante el semestre, cerca de la tercera parte tuvo una pequeña ganancia” (p.124). Los cambios se asociaron a clases donde la reflexión fue intensa, lo suficientemente frecuente y cercanamente vinculada a las experiencias de servicio.

Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001) realizaron una metainvestigación donde revisaron la mayoría de la investigación realizada entre los años 1993 a 2000, buscando los efectos de los programas aprender-sirviendo en estudiantes universitarios. Estos autores revisaron 177 estudios, realizados en Estados Unidos, y hallaron consistencia en los resultados en los siguientes aspectos: aprendizaje, desarrollo social y personal, desarrollo de trayectoria profesional y relaciones con instituciones. En términos de los resultados en el área personal, encontraron que la mayoría de las investigaciones reportan un efecto positivo en el desarrollo personal del estudiante en aspectos tales como eficiencia personal, identidad personal, crecimiento espiritual, desarrollo moral y un efecto positivo sobre el desarrollo interpersonal y la habilidad para trabajar en equipo. En el área social, la investigación muestra efectos positivos en la reducción de estereotipos y facilitación del entendimiento cultural y racial, así como también, efectos positivos en el sentido de la responsabilidad social, habilidades ciudadanas y compromiso con el servicio. En términos de los resultados de aprendizaje, las investigaciones reportan que los programas aprender-sirviendo tienen un impacto positivo en el aprendizaje académico de los estudiantes y sobre la habilidad de los estudiantes para aplicar lo que ya han aprendido en el mundo real. Los estudiantes reportan una mejor comprensión de los problemas que tienen que enfrentar, una mejor capacidad de análisis de los mismos, y reportan ganancias en el desarrollo cognitivo y pensamiento crítico.

Por su cuenta, Steinke y Buresh (2002) revisaron la investigación publicada hasta una década atrás, enfocándose en qué tan convincentes eran los resultados para el profesorado, considerando los resultados cognitivos de los estudiantes. Encontraron que aunque “las medidas de auto-reporte producen hallazgos positivos consistentes son una de las medidas menos persuasivas para el profesorado” (p.1). Alguna de las principales medidas utilizadas por los investigadores han sido “el auto-reporte del aprendizaje, medidas de evaluación del curso, medidas generales de pensamiento crítico, medidas generales sobre creatividad, preguntas abiertas relacionadas al contenido del curso incluidos los protocolos de solución de problemas” (p.2). La medida de auto-reporte es la más ampliamente usada y ha producido los hallazgos más positivos. Esta medida parece ser válida para las creencias de los estudiantes, pero no provee una evidencia muy convincente para los profesores.

Considerando la evaluación de contenido de los cursos, los autores han encontrado resultados mixtos. Algunas investigaciones reportan que los estudiantes logran alto desempeño cuando participan en programas aprender-sirviendo en comparación a los resultados de estudiantes que no participan; sin embargo hay otras tantas investigaciones que fallan en demostrar ese resultado. Considerando los instrumentos construidos a base de preguntas abiertas sobre el contenido de los cursos, la investigación ha producido resultados inconsistentes. Eyler (2000) subraya que es necesario poner especial atención al desarrollo de medidas de investigación convincentes acerca de los resultados de los programas aprender-sirviendo.

Resumen

- Se analizó la relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad a favor de plantear y reafirmar un trabajo de las universidades como factor sustancial para alcanzar mejores niveles de progreso social y mejoramiento de la calidad de vida.
- Los programas aprender-sirviendo se plantean como programa educativo que aporta elementos fundamentales para una educación integral y que a través de los egresados de las instituciones

puede incidir en el cumplimiento de la función social de la educación apuntada en el primer anterior.

- Los programas aprender-sirviendo encuentran su sustento en aportaciones como las de Dewey acerca de la educación y la experiencia; de David Kolb acerca del ciclo del aprendizaje, entre otros.
- La investigación nos demuestra que los programas aprender-sirviendo más exitosos se caracterizan por: un alto nivel de integración de la experiencia de servicio y las actividades del salón de clases; una alta calidad de las actividades de reflexión; relevancia del servicio prestado; la relación directa entre los alumnos con la gente en la comunidad; y ser un adecuado reto para integrar el servicio y la academia a través de la reflexión.
- Estos programas propician el desarrollo de un sentido de responsabilidad social ya que los estudiantes se desempeñan como agentes de cambio social.

Referencias

- Batchelder, T., and Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. Journal of Adolescence. Vol. 17(4), 341-355
- Bandura, A. (1995). Ejercicio de la eficacia personal colectiva en sociedades cambiantes. En Albert Bandura (Ed.) Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Berry, H. and Chisholm, L. (1999). Service-learning on higher education around the world. An initial look. NY: The International Partnership for service-learning.
- Brandenberger, J. (1998). Developmental psychology and service-learning: a theoretical framework. In Robert Bringle and Donna Duffy (Editors). With service in mind. Concepts and models for service-learning in Psychology. Washington: American Association for Higher Education.
- Cary, J. (1970). Community development as a process. Columbia, MI. EE.UU.: University of Missouri.
- Conrad, D., and Hedin, D. (1981). Instruments and scoring guide of the experiential education evaluation project. Center for Youth Development and Research, Minnesota: University of Minnesota.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan Publishing Company.
- Díaz Barriga, F. y Saad, E. (1996). Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación. Revista CNEIP, 1, (2), 95-126.
- Duffy, D. and Bringle, R. (1998). Collaborating with the community: Psychology and service-learning. In Robert Bringle and Donna Duffy (Editors). With service in mind. Concepts and models for service-learning in Psychology. Washington: American Association for Higher Education.

- Tyler, J. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service-Learning on Student Learning? Michigan Journal of Community Service-Learning. Special Issue.
- Tyler, J. & Giles, D. (1997). The importance of program quality in service learning. In Alan Waterman (editor). Service-Learning: Applications from the research. New Jersey: USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyler, J., & Giles, D. (1999). Where's the learning in service-learning ?. CA.: Jossey-Bass.
- Tyler, J., Giles, D., Stenson, C. and Gray, C. (2001). At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000: third edition. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Hatcher, J., and Bringle, R. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. Journal of College Teaching 45: 153-158
- Howard, J. (1993). Advocating for community service learning at the University of Michigan. In Joseph Galura, Rachel Meiland, Randy Ross, Mary Jo Callan and Rick Smith (editors). Praxis II. Service-learning resources for university students, staff and faculty. MI: University of Michigan.
- Jacoby, B. (1996). Service-Learning in higher education. San Francisco, CA. EE.UU.: Jossey-Bass.
- Johnson, S., and Bozeman, M. (1998). Service learning and the development of social responsibility. Paper presented at the Annual Convention of the Central States Communication Association, Ill: Chicago, April 2-5
- Kaye, J. (2000). Thinking critically about psychology. In Tod Sloan (Editor). Critical psychology. Voices for change. Great Britain: Macmillan Press, Ltd.
- Kendall, J. (1990). Combining service and learning. In Jane C. Kendall and Associates (Eds.), Combining service and learning. A resource book for community and public service: Vol. 1. (pp.1-55). Raleigh, NC, EE. UU.: National Society for Internships and Experiential Education.
- Marín, D. (1993). La formación profesional y el currículo universitario. México: Diana
- Markus, G., Howard, J., and King, D. (1994). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: results from an experiment. Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 15(4), 410-419.
- Prilleltensky, I. (2000). Bridging agency, theory and action: critical links in critical Psychology. In Tod Sloan (Editor). Critical psychology. Voices for change. Great Britain: Macmillan Press, Ltd.
- Schön, D. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey-Bass

- Sigmon, R. (1990). Service-Learning: Three principles. In Jane C. Kendall and Associates (Eds.), Combining service and learning. A resource book for community and public service: Vol. 1. (pp.56-64). Raleigh,, NC, EE. UU.: National Society for Internships and Experiential Education.
- Silcox, H. (1993). A how to guide to reflection: adding cognitive learning to community service programs. Philadelphia: Brighton Press.
- Stanton, T. (1987). Service-learning: Groping Toward a Definition. Experiential Eduaction, 12(1), 4.
- Stanton, T. (1990). Liberal arts, experiential learning and public service: necessary ingredients for socially responsible undergraduate education. In Jane C. Kendall and Associates (Eds.), Combining service and learning. A resource book for community and public service: Vol. 1. Raleigh,, NC, EE. UU.: National Society for Internships and Experiential Education.
- Stanton, T. (1990). Service-Learning: Groping toward a definition. In Jane C. Kendall and Associates (Eds.), Combining service and learning. A resource book for community and public service: Vol. 1. (pp.65-68). Raleigh,, NC, EE. UU.: National Society for Internships and Experiential Education.
- Stanton, T., Giles, D. and Cruz, N. (1999). Service-learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future. San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinke, P. and Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. Michigan Journal of Community Service-Learning. Volume 8, No.2, Spring.
- Waterman, A. (1997). An overview on service-learning. In Alan Waterman (Editor). Service-Learning: Applications from the research. New Jersey: USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Werner, C. (1998). Strategies for service-learning: internalization and empowerment. In Robert Bringle and Donna Duffy (Editors). With service in mind. Concepts and models for service-learning in Psychology. Washington: American Association for Higher Education.