

# INTRODUCCIÓN AL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA INVESTIGACIÓN

1

## CÓMO ENTENDER EL APRENDIZAJE-SERVICIO

En un discurso de recepción de un premio de la American Psychological Association (APA), Altman (1996) reflexionaba sobre el estado pasado y presente de la educación superior y proponía un modelo para el futuro. A la vista de Altman, junto con el conocimiento fundamental (conocimiento del contenido disciplinario e interdisciplinario) y el conocimiento profesional (habilidades y contenido de la especialidad), el conocimiento de sensibilidad social (socially responsive knowledge) debería ser parte integral del currículum de pregrado. ¿Cómo el desafío de educar a las futuras generaciones puede incluir conocimiento de sensibilidad social de manera pedagógicamente adecuada? ¿Cómo la educación de pregrado puede preparar a los estudiantes para una participación activa en procesos democráticos de sus comunidades? La importancia de la respuesta a estas preguntas es subrayada por otra cuestión relacionada: “¿Por qué necesitamos más que una educación profesional? En parte, porque vivimos más que una vida profesional: vivimos una vida cívica más larga y tenemos que estar educados para ella” (Mathews, 1995, p. 70).

Los docentes de la educación superior, incluyendo los psicólogos, están interesados en identificar cada vez mejores maneras de lograr las metas educativas, incluyendo el conocimiento de sensibilidad social y las habilidades cívicas. John Dewey, quien enseñó psicología y se desempeñó como presidente de la APA, proveyó el sustento teórico para comprender la buena didáctica. Especificó cuatro condiciones que maximizan el potencial para que el aprendizaje basado en la búsqueda (inquiry-based learning) sea educativo: (a) genera interés en el que aprende, (b) es intrínsecamente valioso para el que aprende, (c) presenta problemas que despiertan nueva curiosidad y crean una demanda de información y (d) cubre un tiempo considerable del ciclo vital y es capaz con el tiempo de promover el desarrollo (Giles y Eyler, 1994). Dewey (1933) evaluó la perplejidad que encontraban los estudiantes cuando encaraban nuevas circunstancias y desafíos difíciles en las situaciones de la vida real:

El pensamiento comienza en lo que honesta y suficientemente podría llamarse una situación de encrucijada, una situación ambigua, que presenta un dilema... que propone alternativas... La demanda de la solución de una perplejidad es el factor directriz del entero proceso de reflexión. (p. 14)

Durante los recientes 70 años, la investigación ha establecido una base de conocimientos para los elementos conocidos que favorecen la profundidad de la comprensión en el proceso de aprendizaje. Ellos incluyen (a) el aprendizaje activo; (b) retroalimentación frecuente a partir de expertos, estudiantes y otros (profesionales de la comunidad, por ejemplo) que se provee de manera no amenazante; (c) colaboración; (d) aprendizaje cognitivo (por ejemplo, un mentor con el cual los estudiantes pueden discutir y aprender generalización de principios, transferencia de conocimiento entre teoría y práctica y cómo analizar circunstancias de perplejidad), y (e) aplicación práctica en la que los estudiantes se involucran en tareas

1

que tienen consecuencias reales pero cuentan con una red de seguridad para errores de costos muy elevados (Marchese, 1997).

No es sorprendente que estos elementos son compatibles con el análisis que hace Dewey de otras aproximaciones basadas en la disciplina a una buena pedagogía. Por ejemplo, en una revisión de los desarrollos en la educación de pregrado en psicología desde 1951, Brewer (1997) concluyó que los "Principios de Calidad para los Programas de Psicología de Pregrado" (McGovern y Reich, 1996) desarrollados desde la Conferencia de St. Mary en 1991 es lo "más cercano que la APA ha provisto en términos de dirección específica acerca de los programas de pregrado en psicología" (p. 439). Su guía define metas comunes para la educación psicológica:

- oportunidades múltiples para que los estudiantes sean aprendices activos y colaboradores;
- proyectos de investigación que ayuden a los estudiantes a aprender la ciencia de la psicología;
- trabajos de campo, práctica y experiencias de servicio a la comunidad para que los estudiantes aprendan las aplicaciones de la psicología;
- un énfasis en el aprendizaje a través del currículum sobre asuntos éticos y valores; y
- múltiples cursos y métodos de investigación que eleven la comprensión que el estudiante pueda tener de la diversidad en la conducta. (McGovern y Reich, 1996, p. 225)

Desde múltiples perspectivas, entonces, hay una convergencia a lo largo del siglo pasado sobre las cualidades que son integrales para el uso de la dialéctica entre teoría y práctica en el diseño de ambientes de aprendizaje efectivos.

### **EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO UNA PEDAGOGÍA**

Dentro de este contexto, es comprensible que los docentes sean atraídos a una pedagogía como la del aprendizaje-servicio, que integra a los estudiantes y profesores en sus comunidades de manera educativamente significativa. El aprendizaje-servicio se define como una

experiencia educativa basada en cursos, con crédito académico, en la que los estudiantes (a) participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades comunitarias identificadas y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio de tal modo que obtiene mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un sentido enriquecido de responsabilidad cívica. (Bringle y Hatcher, 1995, p. 112)

El componente de servicio en un curso puede diseñarse como una opción a un requisito académico tradicional (por ejemplo, un informe de investigación), un requisito para todos los estudiantes, una materia de complemento curricular o una opción de aprendizaje-servicio para un cuarto crédito en una materia semestral de tres créditos (Enos y Troppe, 1996). En las clases de aprendizaje-servicio, los estudiantes no reciben crédito académico por integrarse al servicio comunitario; ellos reciben crédito académico por el aprendizaje que resulta de la experiencia de servicio (Howard, 1993).

Las clases de aprendizaje-servicio involucran al estudiante en actividades de servicio que simultáneamente consiguen dos propósitos: Las actividades de servicio (a) son beneficiosas para los integrantes de la comunidad (agencias, clientes, vecinos) y (b) alcanzan los objetivos educativos del docente. Las clases de aprendizaje-servicio, entonces, establecen relaciones recíprocas en las cuales tanto el campus como la comunidad invierten y se benefician. Así, un aprendizaje-servicio bien ejecutado representa una sociedad (partnership) coordinada entre el campus y la comunidad y los representantes de la comunidad aseguran que el servicio comunitario de los estudiantes sea consistente con su metas (Zlotkowski, 1999).

Adicionalmente, las experiencias de servicio proveen un texto rico del que se aprenden lecciones académicas en el interjuego entre teoría y práctica. Los productos educativos se derivan del servicio comunitario mediante *actividades reflexivas* (por ejemplo diarios, discusiones de grupo pequeño, escritos dirigidos; cf. Eyler, Giles y Schmiede, 1996). Se supone que el servicio comunitario, en y por sí mismo, no necesariamente produce aprendizaje. Las actividades de reflexión proveen el puente entre las actividades de servicio comunitario y el contenido educativo del curso. Cuando se diseñan e implementan apropiadamente, las actividades de reflexión dirigen la atención del estudiante a nuevas interpretaciones de los eventos y le proveen medios gracias a los cuales puede estudiarse, analizarse e interpretarse el servicio comunitario tanto como se lee y se estudia un texto para una comprensión más profunda. Las actividades de reflexión bien diseñadas deberían (a) ligar intencionalmente las experiencias de servicio a los objetivos de aprendizaje del curso, (b) estar estructuradas, (c) ocurrir regularmente, (d) permitir retroalimentación y evaluación y (e) incluir la clarificación de valores (Bringle y Hatcher, 1999; Hatcher y Bringle, 1997). El pensamiento crítico-reflexivo, entonces, podría agregar nuevo significado a las experiencias de servicio, enriquecer el contenido académico del curso y desarrollar las habilidades de los estudiantes para tomar acciones informadas en el futuro (Dewey, 1916, 1933; Hatcher, 1997).

Como forma de educación experimental, el aprendizaje-servicio comparte similitudes con el internado o residencia, educación de campo, práctica y servicio voluntario. Furco (1996) ubicó estas formas de educación sobre un continuo. En un extremo del continuo se halla el internado y la práctica con su énfasis primario sobre el desarrollo profesional de los estudiantes. Sobre el otro extremo están las actividades voluntarias, en las cuales el énfasis se halla sobre la integración cívica y el servicio brindado. Furco ubicó el aprendizaje-servicio en el medio del continuo y declara que es único en su "intención de beneficiar igualmente al proveedor y al receptor del servicio así como asegurar un énfasis similar tanto en el servicio que se provee como en el aprendizaje que está ocurriendo" (p. 5). Sin embargo, lo que es más distintivo acerca de un curso de aprendizaje-servicio (en contraste con una práctica) es lograr que la educación cívica sea una meta educativa deliberada por medio de la cual los estudiantes desarrollen una comprensión de su rol actual y futuro en sus comunidades.

Altman (1996) hizo notar que el conocimiento de sensibilidad social (socially responsive) no ha sido enfatizado en la educación superior y sugirió que el aprendizaje-servicio es la pedagogía preferida para su logro. Hay tres metas para el conocimiento de sensibilidad social: "primero, educar a los estudiantes en los problemas de la sociedad; segundo, permitirles experimentar y comprender los temas sociales de primera mano en sus comunidades; y tercero y más importante, brindar a los estudiantes las experiencias y habilidades para actuar sobre los problemas sociales" (pp. 375-376). El aprendizaje-servicio involucra a los estudiantes en situaciones de servicio comunitario desafiantes, que confrontan la aplicación del curso a

nuevas situaciones, los exponen a temas no familiares y a perspectivas diferentes de las suyas y los animan a considerar cómo pueden ser desarrolladas las soluciones a diferentes asuntos sociales. La promesa es que el aprendizaje-servicio puede producir formas enriquecidas de aprendizaje que trascienden el dominio tradicional basado en el contenido y permiten al estudiante desarrollar nuevas maneras de pensamiento y acción, integradas con sus valores personales. Hay evidencia creciente de que el aprendizaje-servicio es efectivo en ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimiento de sensibilidad social a la vez que les facilita el aprendizaje en el más tradicional dominio de los contenidos y habilidades, tales como la capacidad de ver los fenómenos desde múltiples perspectivas y aplicar el conocimiento desarrollado en una situación a otras (Eyler y Giles, 1999; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001).

El aprendizaje-servicio representa un cambio de paradigma en la educación superior porque eleva el rol que asumen los estudiantes como constructores de conocimiento. Además, el aprendizaje-servicio cambia el rol del docente desde el centro de la enseñanza a facilitador del aprendizaje que ocurre fuera del aula. Parte de la fortaleza del aprendizaje-servicio se ilustra en su compatibilidad con otras tendencias pedagógicas en educación, tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y la educación para la diversidad. El aprendizaje-servicio es también compatible con otros cambios que están ocurriendo en la educación superior observados por Rice (1996): (a) un cambio de un énfasis sobre la enseñanza a un énfasis sobre el aprendizaje del estudiante; (b) un movimiento desde un énfasis sobre un trabajo autónomo e individualista a un trabajo cooperativo, interdisciplinario, y (c) un cambio desde el carácter aislado de la educación superior a un abordaje más público y democrático del trabajo académico.

#### INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Es notable el desarrollo del aprendizaje-servicio en las universidades durante la década de los años 90. Se desarrollaron miles de clases de aprendizaje-servicio a través del espectro entero de la educación superior. Es interesante que ha ocurrido este desarrollo a pesar del escaso conocimiento disponible acerca de cómo persuadir a los educadores y directivos sobre sus beneficios (Eyler y Giles, 1999; Giles y Eyler, 1998). La importancia de una investigación sistemática de alta calidad, sin embargo, no se limita al beneficio de los estudiantes futuros en las clases de aprendizaje-servicio mediante un diseño mejor del curso. Bringle y Hatcher (2000) sostienen que

la investigación científica sobre el aprendizaje-servicio provee un componente de trabajo significativo y necesario que deben usar más frecuentemente sus practicantes (a) para desarrollar una teoría que explique los procesos y productos del aprendizaje-servicio, (b) para mejorar la práctica de la implementación de los cursos y programas de aprendizaje-servicio, (c) para facilitar el desarrollo de una cultura de evidencia y evaluación en los campus, (d) para ofrecer una justificación de la creciente disposición de recursos institucionales para el servicio y el aprendizaje-servicio y (e) para proveer una base para desarrollar reglamentos asociados con la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior.

La conducción de una buena investigación comienza con la formulación de preguntas bien informadas para las cuales las respuestas tienen amplias implicaciones. Idealmente la empresa de la investigación representa un interjuego entre la teoría y la práctica. Bringle (2002) discute la importancia de la teoría para guiar la identificación, el desarrollo y la claridad de las preguntas de investigación de modo que la

información recogida tenga implicaciones para otros cursos, diferentes circunstancias e incluso otros tipos de instrucción. Este volumen está dedicado a escalas que pueden usarse en la investigación con estudiantes en las clases de aprendizaje-servicio. Esperamos que el abogar por el uso creciente de escalas de múltiples ítems ayude a los investigadores en la producción de una base de conocimientos que establezca adicionalmente las fortalezas del aprendizaje-servicio, las condiciones bajo las cuales puedan lograrse los resultados óptimos, los elementos del diseño del curso y del programa que dificulten la consecución de las metas propuestas y los tipos de estudiantes y establecimientos que se correspondan mejor a determinadas estrategias y resultados. Aunque este libro es primariamente una colección de un tipo de herramientas de investigación, las escalas de ítems múltiples deben comprenderse dentro del contexto más amplio del proceso de conducir y reportar investigación relevante. Por lo tanto, el capítulo 2 provee un panorama de los procesos de investigación para discutir el interjuego entre la teoría y la investigación y cómo el manejo de asuntos de medición es sólo un componente de un proceso más abarcante y complejo. Debido a que el enfoque sobre las escalas corre el riesgo de sugerir que la selección de escalas es la tarea principal en la conducción de una investigación, el capítulo 2 discute los procesos deductivos e inductivos relacionados con la medición de constructos. Así, las características de una buena medición (confiabilidad, validez de constructo) se colocan dentro del contexto de otras cualidades (buenas teorías, validez externa) que deben considerarse cuando se diseña y conduce una buena investigación. Los investigadores con menos experiencia pueden necesitar expandir su estudio más allá de la breve presentación del capítulo 2, examinando otras fuentes que provean mayor detalle sobre teoría y métodos de investigación para desarrollar habilidades adicionales y mayor comprensión. Además, el capítulo 2 provee una descripción de los atributos particulares de las escalas (por ejemplo, confiabilidad, validez de constructo), que son importantes para la comprensión de cómo medir más efectivamente constructos teóricos.

El capítulo 3 discute con mayor detalle la naturaleza de las escalas de ítems múltiples, cómo se seleccionaron las escalas de este volumen y el papel que estas escalas pueden jugar en el desarrollo de la investigación, para responder a diferentes tipos de preguntas. Debido a que los capítulos 2 y 3 discuten muchos términos usados para describir y evaluar escalas presentadas en los capítulos 4-9, un glosario compila la definición de los términos clave. El glosario permite a los lectores menos familiarizados con estos términos referirse a las definiciones en tanto encuentran los términos en las descripciones de las escalas.

#### RESUMEN

Lo que más importa en educación superior es que el estudiante aprenda para una comprensión más profunda y alcance sus objetivos educativos. Es importante más investigación amplia, de calidad superior, para establecer cuándo, para quién, cómo y por qué el aprendizaje-servicio produce los resultados esperados. La investigación científica posee un gran potencial para establecer el aprendizaje-servicio como un componente integral del trabajo de la educación superior. Se necesita investigación para establecer que el aprendizaje-servicio contiene los elementos críticos que promueven el buen aprendizaje académico: compromiso activo, frecuente realimentación, colaboración, aprendizaje cognitivo y aplicación práctica (Marchase, 1997). Entonces el aprendizaje-servicio sin dudas asumirá una posición más central en la educación superior, junto con los laboratorios, residencias y aprendizaje basado en problemas.

## Referencias

- Altman, I. (1996). Higher education and psychology in the millennium. *American Psychologist*, 51, 371-378.
- Brewer, C. L. (1997). Undergraduate education in psychology: Will the mermaids sing? *American Psychologist*, 52, 434-441.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77, 179-185.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Enos, S. L. y Troppe, M. L. (1996). Service-learning in the curriculum. En B. Jacoby y asociados (Eds.), *Service-learning in higher education* (pp. 156-181). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J. y Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. E. y Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Eyler, J. Giles, D. E., Jr., Stenson, C. M. Y Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000* (3ª Ed.). Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En Corporation for National Service, *Expanded boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Columbia, MD: Cooperative Education Association.
- Giles, D. E. y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Towards a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 77-85.
- Hatcher, J. A. (1997). The moral dimensions of John Dewey's philosophy: Implications for undergraduate education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 22-29.
- Hatcher, J. A. Y Bringle, R. G. (1997). Reflections: Bridging the gap between service and learning. *Journal of College teaching*, 45, 153-158.
- Howard, J. (1993). Community service in the curriculum. En J. Howard (Ed.), *PRAXIS I: A faculty casebook on community service learning* (pp. 3-12). Ann Arbor, MI: OCSL Press.
- Marchese, T. J. (1997). The new conversations about learning: Insights from neuroscience and anthropology, cognitive studies and work-place studies. En *Assesing impact: Evidence and action* (pp. 79-95). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Mathews, D. (1995). The politics of diversity and the politics of difference: Are academics and the public out of sync? *Higher Education Exchange*, 66-71.
- McGovern, T. V. Y Reich, J. N. (1996). A comment on the *Quality Principles*. *American Psychologist*, 51, 252-255.
- Rice, R. E. (1996, enero). *Making a place for the new American scholar*. Documento presentado en la American Association for Higher Education Conference on Faculty Roles and Rewards, Atlanta, GA.
- Zlotkowski, E. (1999). Pedagogy and engagement. En R. Bringle, R. Games y E. Malloy (Eds.), *Colleges and universities as citizens* (pp. 96-120). Boston: Allyn & Bacon.

