
2020

Los Efectos del Aprendizaje-Servicio en el Desarrollo Moral de los Estudiantes Universitarios

Mike Coquyt
michael.coquyt@mnstate.edu

Follow this and additional works at: <https://red.mnstate.edu/ijgl>



Part of the [Curriculum and Instruction Commons](#), [Educational Leadership Commons](#), [Higher Education Commons](#), [Humane Education Commons](#), and the [Leadership Studies Commons](#)

ISSN: 2692-3394

Recommended Citation

Coquyt, M. (2022). Los Efectos del Aprendizaje-Servicio en el Desarrollo Moral de los Estudiantes Universitarios. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1033>

This Artículo en Español is brought to you for free and open access by RED: a Repository of Digital Collections, the repository of Minnesota State University Moorhead.

Los Efectos del Aprendizaje-Servicio en el Desarrollo Moral de los Estudiantes Universitarios

Translator

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN, LIMA, PERÚ FACULTAD DE TRADUCCIÓN, INTERPRETACIÓN Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN UNIDAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
https://www.unife.edu.pe/facultad/tradu_interpre_comuni/traduccion/index.html Email: factrad@unife.edu.pe

Abstract

En los últimos años, varios informes nacionales sobre la educación superior han demandado a los institutos superiores y universidades prestar más atención en la enseñanza de la educación moral y democrática de los estudiantes universitarios. Estos informes sugieren ofrecer un interés renovado en los objetivos académicos que van más allá del beneficio personal, manteniendo el énfasis en abordar la dimensión moral de la educación superior que ha existido durante siglos. Los cursos que tienen un elemento de aprendizaje-servicio pueden ser poderosos instrumentos para la transformación moral. Basado en la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg, este estudio de casos cuasi-experimental realizado en 16 semanas investigó hasta qué punto el aprendizaje-servicio podría potenciar el desarrollo moral de los estudiantes universitarios (pasando del nivel convencional al posconvencional o juicio de principios). Los resultados de los estudiantes se midieron con el uso de la técnica de Entrevista de Juicio Moral (MJJ, por sus siglas en inglés), analizándose todas las entrevistas de seguimiento realizadas. Los resultados de este proyecto sugieren que los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio obtienen muchos beneficios, entre ellos la mejora de las habilidades personales, la motivación para aprender y, lo más importante, un mayor desarrollo moral. Es necesario seguir investigando en este ámbito para poder informar sobre las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior con respecto a la conexión entre el desarrollo moral y la pedagogía del aprendizaje-servicio.

URL of Associated Infographic

<https://red.mnstate.edu/ijgll-infographics/2/>

Keywords

aprendizaje-servicio, desarrollo moral, entrevista de juicio moral

Author Bio

Michael Coquyt, Ed.D., trabaja actualmente en la Universidad Estatal de Minnesota en Moorhead, siendo uno de los miembros principales del cuerpo docente del programa de doctorado y encargándose de coordinar los programas de posgrado: Curriculum and Instruction y Educational Leadership. Tiene experiencia como profesor de estudios sociales en secundaria, también ha sido director de secundaria y superintendente del distrito escolar. Se licenció en Psicología y en Docencia de Estudios Sociales (1º de primaria - 6º de primaria) en la Universidad Estatal Suroeste de Minnesota. Obtuvo su maestría en Historia Medieval y su doctorado en Administración en Educación Superior por la Universidad Estatal de Saint Cloud, Minnesota. Sus temas de interés en investigación son el aprendizaje-servicio en la educación superior y el liderazgo del docente en el entorno K-12 (de kindergarten al último grado de secundaria).

Introducción

Hace treinta y cuatro años se publicó un artículo periodístico en el *New York Times* que expresaba preocupación por la generación actual de estudiantes universitarios, a quienes, en nombre de la objetividad científica y la neutralidad axiológica, se les había permitido “crecer como analfabetos de la ética e idiotas morales, incapaces de enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana” (Lamm, 1986, p. 35). El autor afirmaba que se les decía a los estudiantes que la moralidad era relativa o que se trataba de una cuestión de opinión personal, en lugar de enseñarles a formular juicios morales reales. También señalaba que esta “actitud conformista, con frecuencia grabada en los estudiantes bajo la apariencia de tolerancia”, estaba pasando factura a los jóvenes (Lamm, 1986, p. 35). La profesora de ética de la universidad, Judith Boss (1994), afirmó que tenía estudiantes con este perfil. Alegó, también, que algunos estudiantes eran incapaces de tomar decisiones morales razonadas y que sus vidas, con mucha frecuencia, parecían estar guiadas por en una serie de malas decisiones. Supuestamente, ciertos cursos tenían el potencial para contrarrestar esta tendencia hacia el relativismo y el conformismo. Además, sostuvo que las universidades debían brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para ayudarles a identificar situaciones que requieran formular un juicio moral y tomar acción. Así, los estudiantes tomarán decisiones morales más acertadas y corregirán las consecuencias de sus malas decisiones en el pasado o de la ausencia de decisiones. Strain (2005) propuso que los cursos de aprendizaje-servicio pueden ser instrumentos poderosos para lograr transformaciones cognitivas, afectivas y morales en los estudiantes universitarios.

Este estudio no analizó ampliamente la educación superior, sino que destacó una de las labores funcionales que vienen realizando las instituciones de educación superior desde hace años. Este estudio argumentó que, actualmente, se incluyen cursos de formación ética y

desarrollo moral en el plan de estudios que se imparte en la mayoría de las instituciones de educación superior, y la investigación sobre este tema apoya la noción de que la ética y la moral pueden enseñarse mejor a través de proyectos de aprendizaje-servicio. Asimismo, para brindar un vínculo entre los objetivos académicos y el desarrollo moral, el aprendizaje-servicio ofrece una conexión entre las necesidades de la comunidad y las instituciones de educación superior.

Uno de los desafíos que tienen las instituciones de educación superior es determinar cómo implementar elementos de ética o razonamiento moral en sus planes de estudios. Algunos de los programas universitarios contemporáneos se centran en el desarrollo técnico, en lugar de formar estudiantes socialmente responsables que tengan un fuerte sentido cívico (Colby et al., 2003). Para algunos, no es posible continuar separando el aprendizaje de su contexto social.

Este país no puede permitirse el lujo de educar a una generación que adquiera conocimiento sin siquiera considerar cómo podría beneficiar este conocimiento a la sociedad, o cómo podría influenciar al momento de tomar decisiones democráticas. Debemos enseñarles las habilidades y valores de la democracia, así se crearán innumerables oportunidades para que nuestros estudiantes practiquen y recojan los resultados del trabajo duro y real de la ciudadanía (Chapdelaine et al., p. 339).

La educación debe ser holística, incluir valores morales y despertar la conciencia de nosotros mismos y del entorno (Boyer, 1996). Muchos investigadores coinciden en que los cursos de aprendizaje-servicio impartidos a nivel universitario pueden ser un método efectivo para lograr la transformación cognitiva, afectiva y moral (Eyler & Giles, 1999).

Contexto y Finalidad

Mediante un estudio experimental sobre el aprendizaje-servicio realizado con estudiantes universitarios mientras trabajaban con los residentes en varias casas de reposo, se pudo explorar cómo esta experiencia de 40 horas contribuía al desarrollo moral y ético de los estudiantes. En la universidad donde se realizó este estudio existía un grupo principal de cinco docentes interdisciplinarios que comenzó a colaborar en proyectos de aprendizaje-servicio en 2013. Este grupo ecléctico de profesionales (por ejemplo, en trabajo social, patología del habla y del lenguaje, estudios de la mujer, educación) trabajaba en departamentos donde era requisito conocer las necesidades de la comunidad y buscaba oportunidades reales para los estudiantes que se convertirían en profesionales en un futuro. El grupo planteaba que nuestro trabajo en proyectos de aprendizaje-servicio y los estudiantes se alineaban bien con los valores principales de las universidades: coraje, humildad y pasión. ¿Qué mejor manera de demostrar nuestros valores a la comunidad y a los estudiantes que usar los recursos de la universidad para atender las necesidades de la comunidad? Cada miembro tenía su propio interés en el aprendizaje-servicio, pero había uno que me interesaba particularmente porque conectaba el aprendizaje-servicio con el desarrollo moral.

Este estudio de investigación evaluó el concepto de aprendizaje-servicio y analizó algunas de las características de la calidad en los proyectos de aprendizaje-servicio. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984) proporcionó el marco para realizar este estudio, y se seleccionó la Entrevista de Juicio Moral (Colby & Kohlberg, 1987) para analizar el impacto que tuvieron las experiencias de aprendizaje-servicio en el desarrollo moral de los estudiantes. Lawrence Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987) desarrolló este método de entrevista con la finalidad de poder explicar el desarrollo del razonamiento moral. La última parte del estudio

sintetiza el análisis de la información, los hallazgos y las implicaciones con respecto a futuras investigaciones.

El concepto de Aprendizaje-Servicio

El término aprendizaje-servicio se utilizó por primera vez en 1965, en el informe que realizaron Robert Sigmon y William Ramsey para el *Southern Regional Education Board*¹(Eyler & Giles, 1994). Luego, Michael Goldstein lo utilizó en 1966 cuando fue director ejecutivo de *Urban Corps*² en la ciudad de Nueva York (Marullo & Edwards, 2000). En 1985, los rectores de las Universidades de Brown, Georgetown y Stanford unieron esfuerzos y crearon el llamado *Campus Compact*³(<https://compact.org>) con el objetivo de respaldar los esfuerzos y fomentar la participación de los estudiantes en la comunidad, impulsando así de manera consciente la responsabilidad social. El Aprendizaje-Servicio logró el respeto a nivel nacional gracias a las Leyes de Servicio Nacional y Comunitario de 1990 y 1993, y en 1990 ya había más de 140 términos y definiciones diferentes relacionados con el aprendizaje-servicio (Eyler & Giles, 1994).

Según Dunlap (1998), el aprendizaje-servicio brinda a los estudiantes la oportunidad de combinar el servicio a la comunidad, analizar de manera crítica esas experiencias para luego vincularlas con el mundo académico. Los centros de estudios superiores y las universidades están utilizando el aprendizaje-servicio a nivel pregrado y posgrado (Anderson, 2003; Cashel et al., 2003; Cleary, 1998; Jones & Abes, 2004; Reed et al., 2005; Schaffer & Peterson, 1998).

¹ Southern Regional Education Board es una organización no partidista y sin fines de lucro con sede en Atlanta que trabaja con los estados para mejorar la educación pública en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación doctoral.

² Urban Corps es una corporación local certificada cuya misión es proporcionar a los jóvenes las herramientas para expandir sus oportunidades de carrera a través de la educación, la capacitación en habilidades para la vida y la experiencia laboral remunerada en proyectos que benefician a nuestras comunidades.

³ Campus Compact es una coalición de presidentes de colegios y universidades, comprometidos con el cumplimiento de los propósitos públicos de la educación superior.

El aprendizaje-servicio como pedagogía se basa en brindar a los estudiantes oportunidades estructuradas para aprender, desarrollarse y reflexionar a través de la participación activa en proyectos de la comunidad. Bringle y Hatcher (1996) ofrecieron una definición más extendida de aprendizaje-servicio,

El aprendizaje-servicio es un curso basado en una experiencia educativa con créditos académicos en el cual los estudiantes (a) participan en una actividad organizada de servicio que atienda las necesidades identificadas de la comunidad, y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio, obteniéndose así una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mejor sentido de responsabilidad cívica. (p. 505)

El *National Service-Learning Clearinghouse*⁴ define el aprendizaje-servicio como “una estrategia de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio comunitario significativo con la docencia y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar la responsabilidad cívica y fortalecer a las comunidades” (citado en Diambra et al., 2009, p. 114). Por consiguiente, el *National and Community Service Trust Act* añadió a esta definición el elemento de la participación reflexiva en la estructura del aprendizaje-servicio (Diambra et al., p. 115). El aprendizaje-servicio es diferente del trabajo voluntario porque los estudiantes tienen horas de clases en el campus para consolidar su experiencia de campo. Así, reflexionan sobre la relación que existe entre aquello que aprenden en clase con lo que se practica en el campo (Eyler, 2002).

Jay (2008) argumentó que es necesario que el aprendizaje-servicio cuente con un

⁴ National Service-Learning Clearinghouse (NSLC) apoya a la comunidad en la educación superior mediante el aprendizaje-servicio, desde el jardín de infantes hasta el grado doce, y ayuda a fortalecer las escuelas y las comunidades utilizando este método.

componente académico explícito y potencie el conocimiento del contenido del curso en los estudiantes. "Es necesario que exista un 'registro' académico que exprese los conocimientos adquiridos por el estudiante, sea a través de una reflexión escrita o de proyectos multimedia, entre otras formas" (p. 255). James Dewey (1938) sugirió que "no es suficiente insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso en la actividad de dicha experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia" (p. 16). Los teóricos del desarrollo moral como Anne Colby, plantearon:

El aprendizaje a través de la experiencia, así como el aprendizaje-servicio, reconoce principalmente la especificidad del contexto del aprendizaje, brindando entornos educativos que sean menos artificiales que el salón de clases y mucho más cercanos a la realidad en la cual los estudiantes se desempeñarán en el futuro. En el caso del aprendizaje-servicio, estos entornos son explícitamente cívicos y ofrecen un soporte más fuerte para el desarrollo moral y cívico que la mayoría de las clases o seminarios (Colby et al., 2003, p. 139).

El proceso reflexivo es un componente extremadamente crucial en los mejores programas de aprendizaje-servicio porque ofrece a los estudiantes la oportunidad de examinar sus principales supuestos, explorando los orígenes de la desorientación que experimentan. En consecuencia, les permite reestructurar su manera de ver el mundo y tal vez les motive a trabajar para el cambio social (Eyler & Giles, 1999). "La reflexión crítica consiste en obligar a los estudiantes a explorar los supuestos que fundamentan sus propias percepciones y la forma en que está organizada la sociedad" (p. 198). Anne Colby (2003) argumentó que, en los programas de aprendizaje-servicio, el proceso reflexivo también puede ofrecer soporte para el desarrollo moral y cívico. Strain (2005) se preguntaba: "¿Para qué fines deben estar dirigidos

los ejercicios reflexivos? Esto se convierte en una serie de preguntas especialmente complicadas si las planteamos en relación con el desarrollo moral de los estudiantes" (p. 62).

Se ha demostrado que el aprendizaje-servicio mejora la adquisición del conocimiento del curso, las habilidades cognitivas y el desarrollo intelectual, así como las habilidades del pensamiento crítico (Pascarella y Terenzini, 2005). Así lo afirma Maher cuando señala que "la experiencia de servicio que tienen los estudiantes en las comunidades favorece su desarrollo cognitivo. Una manera muy importante para lograrlo es permitirles aplicar conceptos abstractos en el mundo real" (Maher, 2003, p. 91). La visión de Ernie Boyer (1996) sobre el aprendizaje-servicio era que "el medio académico debía convertirse en el socio más activo para encontrar las respuestas a la mayoría de los problemas apremiantes que se presentan en el ámbito social, cívico económico y moral, y debe reafirmar su compromiso histórico con lo que yo denomino la erudición del compromiso" (p. 19).

King y Mahew plantearon que los estudiantes que participaban en proyectos de aprendizaje-servicio obtenían como beneficio adicional el desarrollo moral. "Estos proyectos de servicio ayudan a los estudiantes en su preparación para la ciudadanía, en el desarrollo del carácter, el liderazgo moral y el servicio a la sociedad" (King & Mahew, 2002, p. 248). Boyer (1996) apoyó este punto de vista y, además, desafió a las instituciones de educación superior a "traer nueva dignidad al compromiso de la comunidad, utilizando sus valiosos recursos para resolver los más apremiantes problemas sociales, cívicos y éticos para nuestros niños, nuestras escuelas, nuestros profesores, nuestras ciudades" (pp. 19–20). Las instituciones de educación superior podrían aplicar un vehículo estratégico de enseñanza a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje-servicio con el objetivo de desarrollar cualidades de liderazgo moral. La propuesta de Boyer está alineada con la educación superior,

replantando cómo la participación de la comunidad puede cambiar la naturaleza del trabajo docente, mejorar el aprendizaje de los estudiantes, cumplir mejor la misión de la universidad y mejorar la calidad de vida en las comunidades (Bringle et al., 1999; Calleson et al., 2005; Colby et al., 2003; Edgerton, 1994; O'Meara & Rice, 2005; Percy et al., 2006). Bringle y Hatcher (2000) plantearon:

Aunque existen muchos ejemplos sobre el compromiso cívico y comunitario, los elementos principales son el compromiso con el plan de estudios en general y las clases de aprendizaje-servicio en particular, a medida que la universidad progresa más allá de los modelos tradicionales de compromiso aplicando enfoques basados en expertos para la promoción y el servicio profesional, con el objetivo de desarrollar un impacto más amplio y profundo en toda la universidad y dentro de las comunidades.

(p. 37)

Características de la Calidad de los Programas de Aprendizaje-Servicio

Existen programas de aprendizaje-servicio de diferentes formas y tamaños. Pocas personas están en desacuerdo con la idea que, si bien el aprendizaje-servicio puede hacer la diferencia, tener oportunidades de programas de aprendizaje-servicio de mejor calidad ofrece un mayor impacto. A principios de 1930, John Dewey (1938) describió los criterios de la educación experiencial, sugiriendo que la educación debe incluir alguna forma de aprendizaje activo, experiencial y contextual, teniendo como guía al profesor e integrando la reflexión crítica. Si bien la teoría se basa en Dewey, los profesionales del aprendizaje-servicio creen que los programas de aprendizaje-servicio de alta calidad tienen estas mismas características.

Los programas de aprendizaje-servicio de calidad abordan algunos elementos fundamentales: el aprendizaje activo, el aprendizaje orientado al estudiante, la reflexión

crítica, los nexos con el plan de estudios, las necesidades reales de la comunidad y la evaluación (Bringle & Hatcher, 2002). El aprendizaje-servicio, con sus características de aprendizaje activo, sugiere que "aprendemos de lo que hacemos" (Dunlap, 1998, p. 26). Un concepto fundamental para los profesionales que desarrollan el aprendizaje-servicio es que el material académico será comprendido mejor si los estudiantes pueden aplicarlo de manera activa en sus vidas o en la vida de otras personas (Waterman, 1997). Dewey defendía la idea de que la participación activa del alumno en el aprendizaje era un elemento esencial para una educación eficaz (citado en Eyler & Giles, 1999). De acuerdo con esta filosofía, los profesionales que desarrollan el aprendizaje-servicio se adhieren a la teoría de que el conocimiento se construye activamente, no se transfiere a los estudiantes de forma pasiva por el profesor. Richard Feynman (citado en Eyler & Giles, 1999) argumentó que la adquisición pasiva de conocimientos puede servir a los estudiantes para los exámenes, pero no sirve como herramienta de aprendizaje permanente ni prepara a los estudiantes para la resolución de problemas de la vida real o para emprender acciones.

Además, la educación activa/experiencial ofrece una oportunidad para la espontaneidad o la improvisación. No hay manera de prepararse para los acontecimientos que podrían surgir mientras los estudiantes participan activamente en un proyecto de aprendizaje-servicio. Darling-Hammond sugirió que el papel del instructor es "brindar conocimientos, capacidad de análisis y adaptabilidad a la tarea, si desean ayudar a sus estudiantes a desarrollar la comprensión" (Darling-Hammond, 2006, p. 1540). Dewey (1938) señaló que, "la improvisación que se produce debido al aprendizaje experiencial evita que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en algo estereotipado y muerto" (pp. 96-97). Cooper y Julier (1995) afirmaron lo siguiente: "Un plan de estudios de aprendizaje activo crea situaciones más

impredecibles en el ámbito del aprendizaje; aunque es satisfactorio, dicho plan de estudios ofrece en realidad una oportunidad para reconceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 134).

Darling-Hammond (2006) sugirió que los profesores pueden aprovechar al máximo las experiencias de aprendizaje activo planificando clases centradas en los estudiantes para que ellos tengan la oportunidad de aplicar lo aprendido en relación con su participación activa. "El aprendizaje centrado en los estudiantes puede convertir una experiencia educativa en un proceso de aprendizaje permanente en el cual los estudiantes busquen la solución a los problemas sin depender completamente de un instructor" (Dorman & Dorman, 2000, p. 131). Cuando los estudiantes desarrollan su propia comprensión participando de manera activa en un proyecto de servicio, el profesor debe estructurar los ejercicios para guiar el proceso de aprendizaje y estimular el proceso de pensamiento del estudiante (Darling-Hammond, 2006). Cuando los estudiantes empiezan a participar en actividades extracurriculares, la clase que estaba orientada hacia el profesor se convierte más bien en una clase colaborativa. "Los instructores, los estudiantes y la comunidad se convierten todos en colaboradores en el desarrollo del proyecto, lo cual ofrece la posibilidad de una distribución más equitativa del poder y un mayor crecimiento personal en los estudiantes" (Eyler & Giles, p. 71).

Teoría del Desarrollo Moral

El marco teórico de esta investigación fue la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Kohlberg, 1984). La teoría de Lawrence Kohlberg se basó en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, que incluía estudios sobre el juicio moral. Kohlberg encontró etapas que iban mucho más allá de la teoría de Piaget. Descubrió tres niveles y seis etapas, desde la simple evasión del castigo hasta el razonamiento de principios sobre la justicia. Sólo las tres primeras

etapas comparten características con las etapas de Piaget. Las seis etapas morales se dividen en tres niveles: el nivel preconvencional (etapas 1 y 2), el nivel convencional (etapas 3 y 4) y el nivel de principios o posconvencional (etapas 5 y 6). Los autores Pascarella y Terenzini (2005) afirmaron:

Los centros de educación superior están relacionados con el aumento estadístico del uso del razonamiento moral basado en principios para juzgar problemas morales... Sin embargo, la dimensión exacta del beneficio que se puede obtener no es tan importante como el paso del nivel convencional al posconvencional o al juicio basado en principios durante la educación superior, que en sí mismo es un factor importante en el desarrollo moral. (pp. 345–346)

También sostuvieron que "el marco teórico de Kohlberg no es precisamente el único modelo válido de desarrollo moral o ético, pero parece ser, desde luego, el marco teórico dominante que guía la investigación sobre el impacto de la educación postsecundaria en dicho desarrollo" (Pascarella y Terenzini, 2005, p. 346). Cada una de las etapas de Kohlberg representa "una reorganización cualitativa que integra una perspectiva más amplia de los conocimientos alcanzados en las etapas anteriores" (Colby y Kohlberg, 1987a, p. 5). A medida que los individuos se desarrollan, sus conceptos de justicia o equidad se amplían pasando de percepciones egocéntricas a percepciones sociales.

La comprensión de equidad de una persona se expande desde un sistema que le sirve a uno mismo (perspectiva preconvencional, etapas 1 y 2), a uno que sirve a su familia, amigos y comunidades cercanas (perspectiva convencional, etapas 3 y 4) y, finalmente, a uno que también sirve a comunidades más grandes, incluyendo a personas extrañas (perspectiva posconvencional, etapas 5 y 6). Esta teoría evolutiva del desarrollo moral describe los pasos

del cambio radical que tiene un individuo en su razonamiento moral, pasando de una posición meramente de interés personal a una posición basada en la concepción de la justicia al servicio de la sociedad, donde las leyes y sistemas sociales que tienen carácter moral están diseñados para servir a todos los miembros de la sociedad (King & Mahew, 2002, p. 19). La Tabla 1 resume cada etapa y cada nivel.

Tabla 1

Esquema de las Etapas del Desarrollo Moral de Kohlberg

Nivel/Etapa	Descripción
Nivel 1: Preconvencional	
Etapa 1: El castigo y la obediencia	Evitar el castigo
Etapa 2: Individualismo e intercambio	Satisfacer las propias necesidades
Nivel 2: Convencional	
Etapa 3: Relaciones interpersonales	Ser bueno y amable permite ser aceptado por los demás
Etapa 4: Mantenimiento de la ley y el orden	Mantenimiento del orden social
Nivel 3: Posconvencional	
Etapa 5: Contrato social	Énfasis en las normas procedimentales y el consenso
Etapa 6: Principios universales	Los principios son abstractos y éticos (la regla de oro)

Investigación sobre la Relación entre el Aprendizaje-Servicio y el Desarrollo Moral

Esta sección presentará la modesta literatura con la cual se ha intentado estimar el impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo moral de los estudiantes universitarios (Boss, 1994; Gorman, 1994; Fenzel & Leary, 1997). Los resultados de esta investigación son variados. En dos experimentos que se realizaron se halló una correlación positiva entre el aprendizaje-servicio y las habilidades de razonamiento moral. Judith Boss (1994) realizó en su estudio el primer experimento y seleccionó al azar una sección de un curso de dos secciones para completar 20 horas de servicio comunitario, haciendo también anotaciones diarias en cada sesión. El instrumento de medida utilizado durante este estudio fue la prueba de definición de problemas (DIT, por sus siglas en inglés) desarrollada por James Rest en

1979. La DIT utiliza una escala tipo Likert para otorgar calificaciones cuantitativas a seis dilemas morales que los estudiantes deben examinar.

Todos los estudiantes fueron evaluados antes y después de la prueba (DIT).

Aproximadamente la mitad de los estudiantes participó en una actividad de servicio comunitario y la otra mitad no. Boss (1994) planteaba la hipótesis de que el desarrollo moral incrementaría más durante el semestre en el grupo que realiza servicio comunitario que en el grupo de control. Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes de la sección de aprendizaje-servicio obtuvieron calificaciones significativamente más altas en su DIT que el grupo de control. "La ganancia promedio entre la preprueba y la posprueba del DIT en el grupo que realizó la actividad de servicio fue 8.61, comparado con sólo 1.74 registrado en el grupo de control" (Boss, 1994, p. 189). Los resultados de este estudio respaldaron la hipótesis.

Un segundo estudio realizado por Margaret Gorman (1994) apoya una correlación positiva entre el razonamiento moral y el aprendizaje-servicio. En el estudio participaron 70 estudiantes universitarios del Boston College. Gorman distribuyó a sus estudiantes en dos de sus clases de ética. El grupo experimental tomó la clase y además participó en una actividad de servicio comunitario. Por otro lado, el grupo de control no tenía ningún componente de aprendizaje-servicio. El instrumento de medida utilizado en este estudio fue la DIT. Los resultados indicaron que "los estudiantes que participaron en el trabajo de servicio comunitario mostraron un aumento significativo en el razonamiento moral en la prueba de definición de problemas de Rest, mientras que el grupo de control no registró incremento alguno" (Gorman & Duffy, 1994, p. 430).

Fenzel y Leary (1997) realizaron una investigación muy similar a los dos profesionales mencionados anteriormente. Esta investigación consistió en realizar dos análisis en un instituto

parroquial para abordar la participación en el aprendizaje-servicio y el desarrollo moral. El primer análisis comparó a 28 estudiantes inscritos en un curso de aprendizaje-servicio con 28 estudiantes inscritos en un curso sin el elemento de aprendizaje-servicio. Los instrumentos utilizados en la investigación fueron las entrevistas, las evaluaciones del curso, la escala de responsabilidad social y personal (SPRS, por sus siglas en inglés) y la prueba DIT. En el segundo estudio, 134 estudiantes de siete clases de aprendizaje-servicio completaron cuestionarios que medían su experiencia de servicio y determinaban si el aprendizaje-servicio les había ayudado en su aprendizaje. Los autores del estudio no encontraron diferencias significativas en relación con el razonamiento moral entre los dos grupos analizados.

Los resultados de estos estudios indicaron que los estudiantes de la sección de servicio no obtuvieron mayores beneficios en cuanto a sus actitudes frente a la responsabilidad personal o al juicio moral (Fenzel & Leary, 1997, p. 9). Es interesante observar que "los estudiantes de la sección de servicio expresaron una actitud de compasión por los desfavorecidos de la sociedad, un mayor nivel de compromiso por querer trabajar en sus comunidades para ayudar a resolver los problemas sociales, y una mayor convicción sobre su capacidad para influir en la vida de los demás" (Fenzel & Leary, 1997). Los resultados de este corpus de investigación sugirieron que la participación en el aprendizaje-servicio tuvo un impacto inconsistente en el crecimiento del desarrollo moral.

Preguntas de investigación

Este estudio se basó en las siguientes tres preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se compararon las etapas del desarrollo moral previas al aprendizaje-servicio con las etapas del desarrollo moral posteriores al aprendizaje-servicio?
2. ¿Cuáles fueron las perspectivas de los estudiantes sobre su desarrollo ético y moral

después de haber participado en un proyecto de aprendizaje-servicio?

3. ¿Cuáles fueron las perspectivas de los estudiantes sobre lo aprendido en su experiencia de aprendizaje-servicio?

Método

Los Participantes y el Proyecto de Aprendizaje-Servicio

En el estudio participaron 10 estudiantes universitarios (es decir, 1 de primer año, 2 de segundo, 3 de tercer año y 4 de último año) inscritos en una clase de Gerontología de nivel básico. La razón por la que se eligió esta clase fue porque el curso de Gerontología incluía un proyecto de aprendizaje-servicio y el instructor tenía más de veinte años de experiencia en programas de aprendizaje-servicio. Esto se consideraría una muestra conveniente porque el investigador conocía bastante bien al instructor y estaba muy familiarizado con la institución. Además, esta muestra se utilizó para facilitar la recolección de datos. Cada estudiante debía pasar hasta 40 horas en una casa de reposo local y llevar un registro descriptivo semanal de sus experiencias, las cuales serían compartidas en sesiones de pequeños grupos cada semana en la clase de Gerontología. Patton (2002) afirma que no hay reglas que dicten el tamaño apropiado de la muestra en el contexto de un estudio cualitativo, y que "la validez, el significado y los conocimientos generados a partir de la investigación cualitativa tienen más que ver con la riqueza de la información de los casos seleccionados y la capacidad de observación y análisis del investigador, que con el tamaño de la muestra" (p. 245).

Para esta investigación se utilizó un enfoque de estudio de casos colectivo; es decir, se trataba de un estudio de casos colectivo instrumental (Stake, 2005) con diez estudiantes de Gerontología como casos. La unidad de análisis fueron las perspectivas de los estudiantes sobre su desarrollo ético y moral, y lo que aprendieron después de su experiencia de

aprendizaje-servicio. Los parámetros para delimitar este estudio de casos colectivo fueron la institución y el marco temporal. Creswell y Poth (2018) sugirieron: "Un aspecto distintivo de un buen estudio de casos cualitativo es la presencia de una comprensión profunda del caso. Para lograrlo, el investigador recopila e integra muchas formas de datos cualitativos" (p. 98). Además de las entrevistas, se analizaron los registros semanales de los estudiantes y una copia de sus trabajos finales de reflexión. Stake (2006) sostuvo:

Los beneficios del estudio de casos múltiples serán limitados si se eligen menos de 4 casos o más de 10. Dos o tres casos no muestran la suficiente interactividad entre los programas y sus situaciones, mientras que 15 o 30 casos proporcionan mayor singularidad de la interactividad que el equipo de investigación y los lectores pueden llegar a comprender. (p. 22)

Antes de comenzar el proyecto de aprendizaje-servicio de 40 horas, todos los estudiantes fueron entrevistados mediante el uso de la técnica de la Entrevista de Juicio Moral (MJJ, por sus siglas en inglés). Después de haber completado sus horas de servicio, los diez fueron entrevistados por segunda vez mediante la MJJ. Una o dos semanas después de la segunda MJJ, cada participante fue entrevistado por tercera vez. Véase la figura 1, que describe la secuencia de las entrevistas.

Figura 1*Secuencia de las Entrevistas***Entrevista de Juicio Moral y Puntuación**

Cada participante fue entrevistado previamente mediante la técnica MJI (entrevista 1) y nuevamente justo después de haber tenido su experiencia de aprendizaje-servicio (entrevista 2). La MJI se compone de tres cuestionarios, cada uno plantea tres dilemas morales hipotéticos (Heinz, el oficial Brown y Joe) y de 9 a 12 preguntas estándar por dilema. El dilema de Heinz es probablemente el más conocido. Se trata de que la esposa de Heinz está muriendo de cáncer y él no tiene el dinero para comprar los medicamentos que pueden curarla. Entonces, Heinz va a la farmacia y roba los medicamentos. "Las entrevistas de juicio moral se estructuran en torno a los juicios y justificaciones que generan espontáneamente los participantes en respuesta a los dilemas morales y a una serie de preguntas de prueba estructuradas sobre la vida, la ley, la conciencia, el castigo, los contratos y las cuestiones de autoridad en relación con estos temas" (Dawson, 2002, p. 156).

Se utilizó el Sistema estándar de puntuación de problemas (SISS, por sus siglas en inglés) para calificar cada MJI, y se le otorgó a cada participante una Puntuación Global. Este

resultado representa la etapa actual del desarrollo moral, o etapa de razonamiento de cada encuestado (ver Tabla 1). Los datos del estudio, incluidas las respuestas de los participantes a las preguntas de la entrevista, se transcribieron y codificaron para su análisis.

Cabe señalar que el uso de la Entrevista de Juicio Moral para esta investigación fue algo poco convencional. El uso estándar de la Entrevista de Juicio Moral que utiliza un esquema de preprueba y posprueba se centra principalmente en las Puntuaciones de la Etapa Global de los participantes (Erickson, 1980; Gilligan & Murphy, 1979; Holstein, 1979; Kohlberg & Kramer, 1969). En esencia, la puntuación de la Etapa Global es un resumen de toda la entrevista.

El procedimiento para utilizar la MJJ implica contrastar los juicios transcritos de la entrevista (es decir, las respuestas de los participantes) con los juicios de criterio del manual de puntuaciones de Colby y Kohlberg (1987b). A los juicios que coinciden se les otorga una puntuación de la etapa en que están, y luego se promedia para producir una puntuación de la etapa global en una escala de 9 puntos (Etapa 1/2, hasta la Etapa 5). La transcripción y la calificación del MJJ exigen mucho tiempo por parte del investigador. Aunque el MJJ se utiliza con poca frecuencia hoy en día, el SISS de Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987b), sigue siendo uno de los sistemas de puntuación de etapas más conocidos (Dawson, 2002).

El procedimiento de 17 pasos para calificar la MJJ es complejo y riguroso, y se describe en un manual de puntuaciones de 1,200 páginas presentado en dos volúmenes (Colby & Kohlberg, 1987b). El investigador usa este manual para asociar cada argumento identificado, o respuesta del encuestado, con un argumento similar presentado en uno de los juicios de criterio (CJ, por sus siglas en inglés). Estos juicios de criterio tratan de ser estructurales en el sentido de que reflejan una perspectiva socio moral particular o un nivel

operativo. Los seis dilemas morales representan diferentes categorías conceptuales y este sistema permite codificar por separado las normas y los elementos morales. La asignación de etapas no depende del problema, elemento o norma que se utilice en un argumento. La puntuación del juicio moral estándar implica:

- A) Dividir el material de la entrevista en juicios discretos (pasos del 1 al 6)
- B) De acuerdo con las reglas estrictas del manual de puntuaciones, se debe relacionar estos juicios de la entrevista con sus equivalentes conceptuales, es decir, los juicios de criterio. (pasos del 7 al 14)
- C) Sobre la base de las coincidencias entre el juicio de la entrevista y los juicios de criterio, se asigna puntuaciones (pasos del 14 al 17) (Colby & Kohlberg, 1987a, p. 158).

La puntuación final se basa en cuán bien el argumento del encuestado coincide con los ejemplos sobre el mismo tema. En esencia, la puntuación consiste en clasificar las respuestas del encuestado por temas, normas y elemento y encontrar las coincidencias de los juicios de criterio en el manual de puntuaciones de Colby y Kohlberg, el cual especifica la estructura de las etapas. Cada juicio obtenido de la entrevista, o cada respuesta del estudiante, recibió una puntuación en la etapa.

Cabe señalar que las calificaciones del MJJ, aunque provengan de entrevistas y datos textuales, no pueden describirse como una verdadera investigación cualitativa. En lugar de tratar de comprender desde el punto de vista de los participantes, el MJJ intenta asignar códigos a los datos textuales y convertirlos en datos cuantitativos. En este sentido, la comparación en la línea del tiempo de qué piensan los participantes sobre las situaciones morales es realmente más cuantitativa que cualitativa.

Los cuestionarios y los instrumentos de encuesta, como las escalas de Likert, están diseñados para recopilar y medir los valores, las creencias y las actitudes del participante sobre temas seleccionados (Gable & Wolf, 1993). Saldana (2013) describe esto como "codificación de magnitudes":

La codificación de magnitudes consiste en añadir un código o subcódigo alfanumérico o simbólico suplementario a un dato o categoría ya codificados para indicar su intensidad, frecuencia, dirección, presencia o contenido evaluativo. Los códigos de magnitud pueden ser cualitativos, cuantitativos y/o indicadores nominales para mejorar la descripción. (p. 265)

Saldana también propuso:

La codificación de magnitudes es un método que aplica números u otros símbolos a los datos e incluso a los propios códigos que representan el valor en una escala, por ejemplo: 3 = Alto, 2 = Medio y 1 = Bajo. Hay algunos puristas metodológicos que se oponen a combinar los datos cualitativos con la medición cuantitativa; pero yo creo que, como investigadores, debemos ser receptivos a la representación numérica - cuando sea apropiada- como una heurística suplementaria al análisis. (p. 63)

Durante la tercera entrevista, los otros datos recopilados son más próximos a los datos cualitativos clásicos que se utilizaban para comprender el mundo desde las experiencias de los participantes.

Se realizó una tercera entrevista poco después de la segunda entrevista del MJJ (ver Figura 1). El protocolo de esta entrevista incluía preguntas que requerían que los estudiantes reflexionaran sobre su experiencia de aprendizaje-servicio en relación con lo que habían aprendido y su crecimiento moral. Al final de la tercera entrevista, cada estudiante

proporcionó al investigador copias de sus registros semanales de reflexión y de su ensayo final de reflexión. Se realizó un análisis temático de ambos para ayudar a determinar lo que los estudiantes aprendieron y sus percepciones sobre su desarrollo moral después de sus experiencias de aprendizaje-servicio.

Los documentos personales, como los registros diarios, "hacen referencia a cualquier relato en primera persona que describa las acciones, experiencias y creencias de un individuo" (Bogdan & Biklen, 2007, p. 133). Este tipo de documentos puede informar al investigador sobre el significado interno de los acontecimientos cotidianos y ofrecerle una perspectiva de lo que el autor considera importante. Eyler y Giles (1999) afirmaron que "aunque la experiencia del servicio en sí tiene un impacto, la reflexión añade poder incluso a las dimensiones interpersonales del servicio" (p. 34).

Análisis de Datos

El análisis de datos de la primera y la segunda entrevista se han explicado en la sección anterior. Los datos de la información recogida al final de la tercera entrevista se analizaron utilizando el enfoque básico de la investigación cualitativa interpretativa. Una vez transcritas todas las entrevistas, se codificó cada pasaje y se analizaron las similitudes y diferencias. Este estudio de investigación siguió los seis pasos de Creswell (2005) durante el proceso de análisis de datos y, aunque estos pasos se describen en orden lineal, Creswell describió "una práctica interactiva" para el análisis. Es decir, hay un elemento recursivo en el seguimiento de estos pasos: el proceso no es simplemente un orden de análisis estático y lineal.

Paso 1: Organizar y preparar los datos para el análisis (p. 185).

Paso 2: Leer los datos (p. 185). Este paso también se ajusta a la directiva de Esterberg (2002) para "conocer tus datos".

Paso 3: Comienza el análisis detallado con el proceso de codificación (p. 186).

Paso 4: Utiliza el proceso de codificación para generar una descripción del entorno o de las personas, así como de las categorías de estas para el análisis. (p. 189).

Paso 5: Anticipar cómo se representará la descripción de los temas en la narrativa cualitativa (p. 189).

Paso 6: Interpretar el significado de los datos (p. 189).

Las conclusiones extraídas de este enfoque se desarrollaron mediante el análisis inductivo de los datos, con el fin de identificar los temas recurrentes que mejor representan las experiencias y la comprensión de los participantes en la investigación.

Resultados

A continuación, se examinan los hallazgos de este proyecto de investigación con extractos de las entrevistas a los participantes que apoyan cada uno de dichos hallazgos. Estos se presentan en orden de acuerdo con la relación que tengan con las preguntas de investigación de este estudio.

Primera pregunta de investigación: ¿Las etapas de desarrollo moral posteriores al aprendizaje-servicio fueron más altas que las etapas de desarrollo moral anteriores al aprendizaje-servicio?

Los resultados obtenidos tras un análisis del primer y segundo MJI indicaron que todos los participantes demostraron un aumento en sus Puntuaciones de la Etapa Global tras haber tenido su experiencia de aprendizaje-servicio. El MJI trata de suscitar la etapa de razonamiento moral formulada predominantemente por la persona en respuesta a una serie de preguntas de prueba abiertas presentadas al final de cada dilema moral. Estas respuestas permitieron al investigador identificar una sola etapa o una combinación de etapas de razonamiento moral

utilizadas por el individuo para explicar las razones por las que se debe tomar una acción particular para resolver el dilema moral. Ocho de las puntuaciones globales de los participantes comenzaron en la etapa 2/3 y dos empezaron en la etapa 3. La etapa 2/3 indica una puntuación global entre las etapas 2 y 3. Nueve de los participantes terminaron el estudio con una puntuación global en la etapa 3/4, lo que demuestra un crecimiento en el razonamiento moral de una etapa. Todos los participantes en el estudio mostraron un crecimiento de 1/2 a 1 en la puntuación de la etapa global. En la tabla 2 se resumen estos datos.

La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral se basa en el supuesto de que, a medida que los individuos se desarrollan, "las etapas superiores sustituyen (o, más bien, integran) las estructuras que se encuentran en las etapas inferiores" (Colby & Kohlberg, 1987a, p. 7). Al principio del estudio, ocho de los participantes estaban usando las habilidades de razonamiento de la etapa 2, pero ninguno de los participantes las utilizó al final del estudio. La gran mayoría de los participantes se mantuvo en la etapa 3 de razonamiento durante todo el estudio. Solo un participante ejerció el razonamiento de la etapa 4 durante la primera entrevista de juicio moral.

Tabla 2

Crecimiento de la Puntuación de cada Participante en la Etapa Global de la MJI #1 comparado con la MJI#2

Participante	Etapa Global MJI #1	Etapa Global MJI #2	Crecimiento de la Etapa Global
Amanda	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1
Evlyn	Etapa 3	Etapa 3/4	+0.5
Lena	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1
Mellisa	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1
Rosie	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1

Participante	Etapa Global MJI #1	Etapa Global MJI #2	Crecimiento de la Etapa Global
Pati	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1
Abby	Etapa 4	Etapa 4	0
Kathy	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1
Hanah	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1
Terry	Etapa 2/3	Etapa 3/4	+1

Al final del estudio, hubo un incremento impresionante en el razonamiento moral de todos los participantes en la etapa 4. Esta etapa de razonamiento moral se caracteriza por el énfasis en la ley y el orden. Otras características de esta etapa son la orientación y el respeto hacia la autoridad, la defensa de reglas fijas y el mantenimiento del orden social.

Segunda pregunta de investigación: ¿Cuál fue la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo moral en relación con su experiencia de aprendizaje-servicio?

Los resultados de la tercera entrevista y los datos obtenidos de los registros de reflexión y los ensayos dieron lugar a un tema relacionado con la segunda pregunta. Estos análisis mostraron que la mayoría de los estudiantes indicaron que aprendieron que el desarrollar relaciones y asumir algún tipo de responsabilidad durante su proyecto de aprendizaje-servicio tuvo un impacto profundo en ellos.

Las relaciones que desarrollaron algunos de los participantes se formaron simplemente hablando con los residentes y entablando una conversación. A otros participantes se les puso en una situación en la que debían trabajar individualmente con uno de los residentes. Durante la tercera entrevista, Rosie resumió su experiencia de aprendizaje-servicio con respecto a las relaciones de la siguiente manera:

Si estás haciendo tu aprendizaje-servicio sólo para completar tus horas, estás desviando el propósito. El propósito principal es traer contigo alguna enseñanza o que la

experiencia te cambie de cierta manera. Es como si dijeras terminemos esto de una vez y, en cambio, te preguntaras cuándo podré regresar otra vez y te empezaras a apasionar por ello y te pusieras a pensar en cómo se encuentra esta persona y lo que vas a hacer con ellos la próxima vez que los visites. He regresado por mi cuenta una o dos veces y no era parte de mi aprendizaje-servicio, sino que simplemente quería ver cómo le iba a la gente que había conocido y hablar con ellos un poco. Sé que al principio pensé que hacer aprendizaje-servicio me libraría de escribir este enorme documento sobre los resúmenes. Pero desde entonces he llegado a disfrutar realmente de mi experiencia y, como he dicho, he vuelto e incluso he visitado a algunas de las personas con las que forme relaciones.

En los ejemplos de responsabilidad, se incluye la responsabilidad de realizar tareas sencillas, la responsabilidad de mantener a los residentes informados, y la responsabilidad de venir al lugar del servicio con una actitud positiva en cada visita. Muchos de los participantes compartieron que ellos eran responsables de tareas menores, pero que aun así seguían considerándolas bastante importantes. Amanda escribió en su ensayo final:

En la casa de reposo yo era responsable de asegurar que ninguna "estrella fugaz" se quedara sola. Siempre había que asegurarse de que estuvieran en la posición adecuada cuando los trasladabas, pequeñas cosas como esas. Creo que me enseñó a ser más cuidadosa, y que las cosas más pequeñas pueden hacer una gran diferencia. Creo que esta experiencia me obligó a actuar con más responsabilidad.

Las relaciones y la responsabilidad están relacionadas con el sentido del desarrollo moral de los alumnos y con el desarrollo definido por Kohlberg (1981). Según Kohlberg, en la tercera etapa de la moral, las personas piensan que lo correcto es ser bueno con los demás. Aprenden a dar respeto y gratitud a los demás. "Esta etapa adopta la perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Una persona en esta etapa es consciente de los sentimientos compartidos, los acuerdos y las expectativas que priman sobre los intereses individuales" (Kohlberg, 1981, p. 410). Al final de sus horas de servicio, ninguno de los participantes en la segunda fase adoptó la posición "¿qué gano yo con eso?" sino que se centraron en las personas con quienes estaban estableciendo relaciones.

Tercera pregunta de investigación: ¿Qué aprendieron los estudiantes de su experiencia de aprendizaje-servicio?

Los resultados de la tercera entrevista y los datos obtenidos de los registros de reflexión y los ensayos, produjeron tres temas relacionados con la tercera pregunta. Estos análisis mostraron que la mayoría de los estudiantes indicaron que aprendieron eficacia personal, que debían hacer algo por la sociedad y que mejoraron el aprendizaje de los contenidos de la clase a través de su proyecto de aprendizaje-servicio. En esta sección, estos descubrimientos se desglosarán en los diversos componentes identificados por los participantes según informen sus percepciones. Se hace énfasis en dejar que los participantes hablen por sí mismos en un intento por captar la plenitud y sofisticación de la experiencia de aprendizaje-servicio. Fetterman (2008) se refirió a esto como un relato émico, que representa los significados y perspectivas de los participantes, no simplemente los del investigador.

La Eficacia Personal

A efectos de este estudio, los estudiantes definieron la eficacia personal como la expresión de una sensación de efectividad personal, de empoderamiento o de poder hacer la diferencia. Para algunos participantes, su experiencia de aprendizaje-servicio les hizo darse cuenta de que no era muy difícil dar una pequeña parte de su tiempo cada semana. Durante su tercera entrevista, Mellisa declaró que su experiencia de aprendizaje-servicio le hizo darse cuenta de que unas pocas horas realmente podían hacer la diferencia. Ella explicó:

Quiero decir que me hace sentir mejor persona. Uno siente que tiene mayor valor después ofrecerse como voluntario porque siente que ha ayudado. Sé que al ser una asistente de enfermería certificada (CNA) y tener la experiencia de ser una CNA puede ayudar mucho. También, sé que muchos de los residentes no tienen ningún miembro de la familia que venga a visitarlos, especialmente durante las vacaciones; por ello, sé que al estar allí, incluso si no pueden recordarte, especialmente cuando se trabaja con los pacientes de Alzheimer, aunque solo puedas estar allí durante unas pocas horas,

realmente hace la diferencia.

Patti tuvo una experiencia similar. En su ensayo, afirma que se dio cuenta del impacto que causaba en los residentes su estancia en la casa de reposo.

Creo que quizá eso ha cambiado o tal vez tenga una mejor comprensión. Me di cuenta de que quizá una de las principales razones por las que estaba allí era para hacer la diferencia en la vida de alguien, aunque sólo fuera durante un par de horas. Cuando estás allí es como si el tiempo volara y es divertido.

Hacer algo por la Sociedad

Algunos parecían haber aprendido que querían ser miembros activos en la comunidad, ser voluntarios y hacer algo por la sociedad. Rosie declaró que su experiencia de aprendizaje-servicio le hizo darse cuenta no sólo de que necesita hacer más voluntariado, sino que esta experiencia le había hecho sentir que era un miembro de la comunidad. Durante su tercera entrevista comentó:

Creo que es como que, siento que necesito ayudar más a los ancianos, como ayudar a la gente en la comunidad en general. Incluso si, como me sucedía antes, no creyera que fuera a suponer una gran diferencia, no era gran cosa. Con este aprendizaje-servicio realmente marcas la diferencia, realmente los ayudas. No siempre pueden recibir esa atención individual de esa persona. A veces eso es todo lo que necesitan. Estar más involucrados con la comunidad, con la gente, con lo que pasa, me ha abierto los ojos, ha ampliado mi perspectiva sobre todo lo que me rodea. No puedes limitarte a estar en la comunidad. Ayuda un poco, no lleva mucho tiempo, es lo menos que puedes hacer.

Kathy también mencionó en su ensayo los beneficios de retribuir a la sociedad.

Explicó:

Sentí que realmente había hecho algo por esas personas, esos individuos, y supongo que obtuve un resultado tan positivo que me hizo sentir mejor por haber ayudado a alguien y haber hecho que su día fuera mejor de lo que podría haber sido, aunque sólo fuera un par de veces a la semana. Creo que mi aprendizaje-servicio me ha enseñado a tener en cuenta el punto de vista de los demás en lugar de pensar sólo en mí misma. Hacer cosas por otras personas, no ser sólo una persona que hace recados o reparte cartones de bingo. Te hace sentir bien ayudar

realmente a otras personas. Creo que te hace pensar en los demás y ponerlos antes que uno mismo.

Mejor aprendizaje del contenido de la clase

Algunos de los participantes comentaron que parecían aprender más de la clase gracias a la realización del aprendizaje-servicio. Las actividades que realizaban en el lugar del servicio podían relacionarse con lo que estaban aprendiendo en clase y, en esencia, sus experiencias parecían haber mejorado el aprendizaje de los contenidos del curso. Durante la tercera entrevista, Amanda relacionó parte de lo que había aprendido en su clase de Gerontología con su experiencia de aprendizaje-servicio. Ella afirmó:

Completar mi proyecto de aprendizaje-servicio en *Country Manor Campus* me dejó muchas experiencias relacionadas con lo que hemos aprendido en clase. Mis experiencias con los residentes me ayudaron a comprender mejor los problemas a los que se enfrentan y a entender que todos tienen una historia diferente que contar sobre su experiencia de envejecimiento. Al final de mi experiencia de aprendizaje-servicio, me quedó claro que todos los residentes sólo querían ser comprendidos y atendidos.

Linda habló de la diferencia entre el aprendizaje en el aula tradicional y el aprendizaje-servicio durante su tercera entrevista. Ella sostuvo:

Supongo que es definitivamente diferente porque realmente te pones en una situación en la que puedes ver lo que está pasando. Aprendimos muchas cosas en clase, cómo se trata a los ancianos. El hecho de poder verlo ha creado mucha empatía con la comunidad. Ha sido bonito ver a la gente trabajar junta por un objetivo, que es cuidar de estos ancianos.

La segunda conclusión de esta investigación es que los participantes experimentaron mayor eficacia personal, aprendieron que debían hacer algo por la sociedad y que la realización del aprendizaje-servicio mejoró su aprendizaje de los contenidos de la clase. Algunos ejemplos de mayor eficacia personal son que algunos participantes se dieron cuenta de que dar una pequeña parte de su tiempo cada semana no

era demasiado difícil; ellos sintieron que estar en su lugar de servicio hacia una diferencia en las vidas de las personas con las que trabajaban, se sintieron conectados con la comunidad en general, y la experiencia tuvo un efecto positivo en sus vidas. Los ejemplos de hacer más por la sociedad son que algunos participantes se dieron cuenta de lo bien que se sentían al saber que estaban ayudando a los demás y los beneficios de poner a los demás antes que a uno mismo. Los ejemplos de un mejor aprendizaje de los contenidos de la clase son que algunos comprendieron mejor los problemas que enfrentaban los residentes y fueron capaces de relacionar sus experiencias en el lugar de servicio con lo que estaban estudiando en clase.

Discusión

Etapa 5 Habilidades de razonamiento moral

Uno de los resultados del presente estudio fue que muy pocos participantes alcanzaron las habilidades de razonamiento moral de la etapa 5. El gobierno democrático se basa teóricamente en el razonamiento de la etapa 5. Una explicación para la falta de puntuaciones en la etapa 5 está respaldada por la investigación sobre el desarrollo moral que utiliza el MJI y el SISS es que el desarrollo moral continúa en la edad adulta (Armon & Dawson, 1997; Colby & Kohlberg, 1987a; Nucci & Pascarella, 1987). Dos estudios longitudinales realizados de forma independiente, el estudio original de Kohlberg de 20 años de duración con aproximadamente 60 hombres (Colby y Kohlberg, 1987a), y el estudio de Armon de 12 años de duración con 43 encuestados, con edades comprendidas entre los 5 y los 86 años (Armon & Dawson, 1997), proporcionaron pruebas convincentes de las etapas de razonamiento moral "adulto." King y Kitchener (1994) encontraron formas similares de razonamiento adulto. Estos estudios proporcionaron pruebas de que la

etapa más alta medida de razonamiento moral era la etapa 4. Los niveles de la etapa 5 se encuentran normalmente en las actuaciones de los individuos con al menos algún trabajo de estudios superiores (Colby & Kohlberg, 1987a; Kohlberg & Higgins, 1984).

Modelo de Pasantías

Muchos de los participantes vieron su experiencia de aprendizaje-servicio como un modelo de pasantías para mejorar su proceso de desarrollo profesional. La evolución del proceso de desarrollo de la carrera a través del aprendizaje-servicio está respaldada por investigaciones anteriores (Astin & Sax, 1998; Astin et al., 1999; Driscoll et al., 1996; Fenzel & Leary, 1997; Greene & Diehm, 1995; Keen & Keen, 1998; Vogelgesang & Astin, 2000). Astin et al. (2000) sugirieron:

La participación en el servicio parece tener su mayor efecto en la decisión del estudiante para seguir una carrera relacionada a un campo de servicio. Este efecto se produce independientemente de si la elección de la carrera en el primer año del estudiante es en un campo de servicio, en un campo no relacionado con el servicio o si aún no se ha decidido. (p. iii)

Vogelgesang y Astin (2000) afirmaron que el aprendizaje-servicio parece influir en los resultados de la carrera de dos maneras diferentes. En primer lugar, afecta las elecciones de carrera de los estudiantes de forma indirecta al ofrecerles la oportunidad de participar en un servicio comunitario genérico. Influye directamente en los resultados de la carrera al facilitar que los estudiantes consoliden sus decisiones de seguir una carrera en el campo de servicio.

Muchos de los participantes consideraron su experiencia de aprendizaje-servicio como algo más o "más profundo" que el voluntariado. La percepción de ser algo más que

un simple voluntario podría atribuirse a una discusión en clase de gerontología del participante, o a un discurso que todos los estudiantes recibieron de su instructor sobre cómo su aprendizaje-servicio es algo más que el voluntariado.

Existen numerosas investigaciones sobre la distinción entre el trabajo voluntario y el aprendizaje-servicio. Lamentablemente, hay muy poca investigación empírica que compare el trabajo voluntario con el aprendizaje-servicio. De hecho, este investigador sólo encontró un estudio que comparaba los resultados entre el aprendizaje-servicio y el voluntariado. Vogelgesang y Astin (2000) realizaron un estudio que comparaba el aprendizaje-servicio con el servicio comunitario voluntario. Los resultados de este estudio confirmaron que el aprendizaje-servicio basado en el curso ofrece ciertos beneficios sobre las oportunidades de voluntariado estándar.

Limitaciones

Una de las limitaciones de este proyecto de investigación es que se realizó con participantes de una universidad de tamaño medio de Minnesota. La limitada naturaleza geográfica de la universidad no permite tener una muestra étnicamente diversa. Una muestra más diversa podría presentar diferentes factores importantes para el desarrollo moral en los proyectos de aprendizaje-servicio. De los diez participantes, solo uno se identificó como de otra raza, distinta a la raza blanca. Una muestra más amplia y diversa podría haber explorado diferencias de grupos raciales potencialmente interesantes. Otra posible limitación es que la muestra incluía un número desproporcionado de mujeres. De los diez participantes, sólo uno era hombre. Eyler y Giles (1999) afirmaron que el número de mujeres suele superar al de los hombres en la participación de los programas de aprendizaje-servicio. Los autores continúan afirmando que "para muchos resultados, el

hecho de ser mujer fue un predictor significativo de cambios positivos en el transcurso del semestre del proyecto de servicio, por encima del impacto de las características del programa" (p. 180). Gilligan (1977) elaboró dilemas, diferentes a los utilizados en este estudio de investigación, para explicar el género. Jacoby (1996) afirma:

En su propia investigación utilizando el dilema de Heinz, Gilligan descubrió que las jóvenes solían centrarse en cuestiones concernientes a la relación entre Heinz y su esposa. Gilligan propone que las jóvenes emplean una voz diferente, otro contexto de razonamiento moral, uno de cuidado y responsabilidad que contrasta con el de Kohlberg. (p. 66)

El SISS utilizado en este estudio no toma en cuenta las diferencias de género.

Eyler y Giles (1997) plantearon que la calidad de la experiencia de aprendizaje-servicio depende tanto de la duración de la experiencia de servicio como de la intensidad de la experiencia de reflexión. Cuarenta horas de servicio pueden haber sido insuficientes para que se produzcan los cambios teóricos en el desarrollo moral, pero los cambios se produjeron. Este estudio representa una muestra de un semestre que, para la mayoría, fue su primera experiencia en un proyecto de aprendizaje-servicio. Eyler y Giles sugirieron que "la falta de hallazgos en la literatura de aprendizaje-servicio puede deberse a las experiencias relativamente cortas y de baja intensidad que se han estudiado, y sugirieron que una experiencia de aprendizaje-servicio debe durar al menos un año para tener un impacto significativo" (p. 68). Sin embargo, los estudios de Boss (1994) y Gorman, Duffy y Hefferman (1994) sí confirmaron un impacto en menos de un año.

Otra limitación del estudio es que no se mide la calidad del servicio comunitario ni de las experiencias en el salón de clases. La investigación de Eyler y Giles (1999) sugiere que

"la calidad del aprendizaje-servicio hace la diferencia" (p. 187). Los elementos de calidad incluirían el aprendizaje integrado, la reflexión, la colaboración entre la escuela y el lugar de servicio, y la responsabilidad cívica. Mabry (1998) y Zlotkowski (1996) sugirieron que una mayor investigación debería centrarse en los aspectos específicos de la experiencia de servicio. Por ejemplo, ¿cómo afectan al desarrollo de los estudiantes factores como la formación, el tipo de experiencia y la duración de la misma?

Implicancias para la investigación y la práctica futuras

Entrevistar a estudiantes de diferentes tipos de instituciones (institutos comunitarios, privados, pequeños o grandes de 4 años) sería beneficioso para futuras investigaciones sobre este tema. Esto podría permitir un tamaño de muestra más diverso que podría influir también en los hallazgos de la investigación. Esto puede permitir a los futuros investigadores adquirir una amplia gama de perspectivas de los estudiantes que pueden afectar a la relación entre el aprendizaje-servicio y el desarrollo moral no representado en el proyecto de investigación actual. Una de las ventajas de este estudio es que todos tuvieron aproximadamente las mismas experiencias de aprendizaje-servicio y el mismo instructor. Si todos los participantes hubieran tenido diferentes prácticas e instructores, sería mucho más difícil sacar conclusiones firmes.

Esta investigación descubrió que los estudiantes percibían que lo que aprendieron de su experiencia de aprendizaje-servicio fue la autoeficacia, mejores habilidades profesionales y la creencia de que su experiencia de aprendizaje-servicio era algo más o "más profundo" que un simple voluntariado. La mejora en la autoeficacia y en las habilidades profesionales está bien documentada, al igual que la distinción entre el aprendizaje-servicio y el voluntariado. Las investigaciones futuras podrían beneficiarse del

análisis de las diferencias experienciales entre los estudiantes que fueron voluntarios y aquellos que realizaron el aprendizaje-servicio. Esta investigación descubrió que la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo moral mejoró como resultado de las relaciones que se desarrollaron y las responsabilidades que les asignaron durante su experiencia de aprendizaje-servicio. La importancia de las relaciones en el aprendizaje-servicio está bien documentada. Se debería realizar una investigación adicional para explorar más a fondo cómo las responsabilidades de los roles contribuyen al desarrollo moral a través del aprendizaje-servicio.

Referencias

- Anderson, D. D. (2003). Students and service staff learning and researching together on a college campus. *Michigan Journal of Community Service Learning, 9*, 47–58.
- Armon, C., & Dawson, T. (1997). Developmental trajectories in moral reasoning across the life span. *Journal of Moral Education, 26*, 433–453.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998, May/June). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development, 39*(3), 251–263.
- Astin, A. W., Sax, L. J., & Avalos, J. (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of Higher Education, 22*(2), 187–202.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Higher Education Research Institute, UCLA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. F. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.
- Boss, J. (1994). The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education, 23*(2), 183.
- Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach, 1*(1), 11–20.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education, 71*(3), 273–290.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (2002). Campus–community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues, 58*(3), 503–516. <https://doi:10.1111/1540-4560.00273>

- Bringle, R. G., Games, R., & Malloy, E. A. (1999). Colleges and universities as citizens: Issues and perspectives. In R. G. Bringle, R. Games, & E. A. Malloy (Eds.), *Colleges and universities as citizens*. Allyn & Bacon.
- Calleson, D., Jordan, C., & Seifer, S. (2005). Community-engaged scholarship: Is faculty work in communities a true academic enterprise? *Academic Medicine*, 80(4), 317–321.
- Cashel, M. L., Goodman, C., & Swanson, J. (2003). Mentoring as service learning for undergraduates. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 106–110.
- Chapdelaine, A., Ruiz, A., Warchal, J., & Wells, C. (2005). *Service-learning code of ethics*. Anker Publishing.
- Cleary, C. (1998). Steps to incorporate service learning into an undergraduate course. *Journal of Experiential Education*, 21, 130–133.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. Jossey-Bass.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987a). *The measurement of moral judgment, Vol. 1, theoretical foundations and research validation*. Cambridge University Press.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987b). *The measurement of moral judgment, Vol. 2, standard issue scoring manual*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2),

120–138. <https://doi:10.1177/0022487105283796>

Dawson, T.L., (2002). New tools, new insights: Kohlberg's moral judgment states revisited. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 154–166.

<https://doi:10.1080/016502500420000645>

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

Diambra, J. F., McClam, T., Fuss, A., Burton, B., & Fudge, D. L. (2009). Using a focus group to analyze students' perceptions of a service-learning project. *College Student Journal*, 43(1), 114–122.

Dorman, D., & Dorman, S., (2000). Service learning: Bridging the gap between the real world and the composition classroom. *American Libraries*, 31(9), 119–132.

Dunlap, M. R. (1998). Methods of supporting students' critical reflection in courses incorporating service. *Teaching of Psychology*, 25(3), 208.

Edgerton, R. (1994). The engaged campus: Organizing to serve society's needs. *AAHE Bulletin*, 47, 2–3.

Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning—linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58, 517–535.

Eyler, J. (2010). What international service learning research can learn from research on service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (Vol. 2, pp.

225–242). IUPUI Series on Service Learning Research. Stylus.

Eyler, J., & Giles, D. (1994). Impact of a college community service laboratory on student's personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 327–339.

Eyler, J., & Giles, D. Jr. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass.

Eyler, J., Giles, D., & Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17, 5–15.

Fenzel, L. M., & Leary, T. P. (1997). *Evaluating outcomes of service-learning courses as a parochial college*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Fetterman, D. (2008). Emic/etic distinction. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (p. 250). SAGE Publications.
<https://doi:10.4135/9781412963909.n130>

Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2nd ed.). Kluwer Academic.

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conception of the self and morality, *Harvard Educational Review*, 47, 481–517.

Gorman, M., Duffy, J., & Hefferman, H. (1994). Service experience and the moral development of college students. *Religious Education*, 89(3), 422–431.

Greene, D., & Diehm, G. (1995). Educational and service outcomes of a service integration effort. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 54–62.

Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby &

- Associates (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices*.
Jossey-Bass.
- Jay, G. (2008). Service learning, multiculturalism, and the pedagogies of difference.
Pedagogy, 255–281. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/15314200-2007-040>
- Jones, S. R., & Abes, E. S. (2004). Enduring influences on service learning on college students' identity development. *Journal of College Student Development*, 45, 149–166.
- Keen, C., & Keen, J. (1998). *Bonner student impact survey*. Bonner Foundation. King, P., & Mahew, M. (2002). Moral judgement development in higher education: Insights from the defining issues test. *Journal of Moral Education*, 31(3), 247–270. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008106>
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages (essays on moral development, volume 2)* (1st ed.). Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Higgins, A. (1984). Continuities and discontinuities in childhood and adult development revisited—again. In L. Kohlberg (Ed.), *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vol. 2, pp. 426–497). Jossey-Bass.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lamm, N. (1986, October 14). A moral mission for colleges. *New York Times*, p. 35. Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter.

Michigan Journal of Community Service Learning, 5, 32–47.

- Maher, M. (2003). Individual beliefs and cultural immersion in service-learning: Examination of a reflection process. *Journal of Experiential Education*, 26(2), 88–96.
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). From charity to Justice. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design*. SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2011). *Qualitative research design*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., et al. (2002). *Qualitative research in practice*. Jossey- Bass.
- Nucci, L., & Pascarella, E. (1987). The influence of college on moral development. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 3, pp. 271–326). Agathon.
- O’Meara, K., & Rice, R. E. (Eds.). (2005). *Faculty priorities reconsidered: Rewarding multiple forms of scholarship*. Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students*. Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Percy, S. L., Zimpher, N. L., & Brukardt, M. J. (2006). *Creating a new kind of university: Institutionalizing community-university engagement*. Anker/Jossey-Bass.
- Reed, V. A., Jernstedt, G. C., Hawley, J. K., Reber, E. S., & DuBois, C. A. (2005). Effects of a small-scale very short-term service-learning experience on college

- students. *Journal of Adolescence*, 28, 359–368.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding governance. Policy networks, governance, reflexivity, and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Schaffer, M. A., & Peterson, S. (1998). Service learning as a strategy for teaching undergraduate research. *Journal of Experiential Education*, 21, 154–161.
- Speck, B. W., & Hoppe, S. L. (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Praeger.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Strain, C. R. (2005). Pedagogy and practice: Service-learning and students' moral development. *New Directions for Teaching & Learning*, (103), 61–72.
- Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of service-learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25–34