



VOL. 19, Nº 1 (enero-abril. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

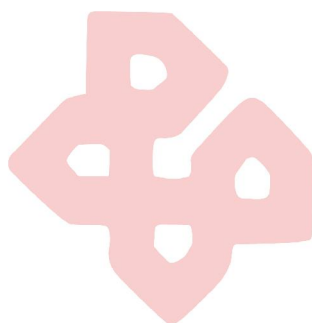
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/01/2015

Fecha de aceptación 07/05/2015

LA ÉTICA EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): UN META-ANÁLISIS A PARTIR DE EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Ethics in Service-Learning (S-L): A meta-analysis from Education Resources Information Center (ERIC)



Héctor Opazo, Chenda Ramírez, Rocío García-Peinado y Manuel Lorite

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: hector.opazo@uam.es

Resumen:

La investigación científica del aprendizaje-servicio ha consolidado una poderosa línea de trabajo que extiende su práctica en las aulas universitarias a través de las acciones de servicio solidario asociadas al currículum desarrolladas en las comunidades por estudiantes, profesores y socios comunitarios. Aunque la investigación internacional evidencia una importante cantidad de contenidos centrados en los beneficios de la aplicación de esta metodología en los estudiantes de educación superior y sus comunidades, existe una peligrosa escasez de literatura sobre los múltiples desafíos éticos involucrados en esta tarea pedagógica y una importante influencia de la producción científica en lengua inglesa en el ámbito. Por ello, urge la necesidad de establecer un estado del arte e identificar los aspectos de la producción escrita en lengua anglosajona que puedan beneficiar al contexto iberoamericano.

El propósito de este estudio es conocer la producción científica del campo de la ética vinculada al aprendizaje-servicio en la base de datos ERIC. Para ello, se realiza un meta-análisis de 53 documentos con el apoyo de Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS), con las técnicas Computer Mediated Discourse Analysis (CMDA) y la Teoría Fundamentada como estrategia de análisis cualitativo. Los resultados obtenidos permiten establecer un punto de partida que oriente el diseño y la implementación de propuestas educativas asociadas a la enseñanza de la ética y el aprendizaje-servicio. Esto permitirá el desarrollo de experiencias significativas que contribuyan a la construcción del sentido ético en los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Ética, Enseñanza de la Ética, Formación del profesorado, Conflicto de intereses, Meta-análisis, Producción científica.

Abstract:

The scientific research of the service-learning has consolidated a powerful line of work that extends its practice in the classrooms of the national universities through the actions of solidarity service associated to the curriculum, developed in communities of students, faculties and community partners. Although international research shows a significant amount of contents focused on the benefits of applying this methodology in higher education students and their communities, there's a dangerous shortage of literature about the many ethical challenges involved in this educational task, and significant influence of scientific production in English language in the field. Therefore, there is an urgent need to establish a state of the art on the subject, and identify aspects of production written in Anglo-Saxon language that could benefit in the Ibero-American context.

The purpose of this study is to know the scientific production of the field of ethics related to the Service-Learning in the ERIC database. For this purpose, is performed a meta-analysis of 53 documents with the support of the Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS), with the Computer Mediated Discourse Analysis (CMDA) techniques and the Grounded Theory as a strategy for qualitative analysis. The results obtained allow to establish a starting point to guide the design and implementation of educational proposals related to the teaching of ethics and service-learning. This will allow the development of meaningful experiences that contribute to the construction of ethical, personal and professional senses.

Key words: Service-Learning, Ethics, Ethics Education, Teacher Training, Conflict of Interest,

1. Introducción

La formación de docentes constituye un campo en el cual la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante), es un importante recurso pedagógico que presenta evidencias de su positiva influencia en el desarrollo de futuros profesionales competentes, comprometidos hacia la mejora de su profesión y con la transformación efectiva de las comunidades en donde realizan sus actividades (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Bates, Drits, Allen y McCandless, 2009; Bell, Horn y Roxas, 2002; Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2008; Carrington y Saggars, 2008; Cochran-Smith, 2004; Root, 2005; Root, Callagan y Sepansky, 2002).

El ApS, como técnica de enseñanza-aprendizaje, integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, para desarrollar la responsabilidad social y fortalecer las comunidades donde se desarrolla (Jacoby, 1996). Como actividad docente está vinculada de forma directa al desarrollo humano y social, por lo que la importancia del cuidado en todos los aspectos éticos es una prioridad para el desarrollo de esta práctica (Opazo, Aramburuzabala y García-Peinado 2014).

Esta metodología ocupa un importante espacio en el mundo de la educación, con especial éxito en el panorama educativo de los Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU. en adelante), donde se considera el ApS como una estrategia de servicio útil para mejorar los resultados académicos, cognitivos, afectivos y éticos de los estudiantes, a la vez que fomenta la ciudadanía activa y la promoción del compromiso entre los estudiantes, los docentes y las instituciones, que permitirá apoyar el desarrollo de una sociedad justa que vuelve a conectar al sistema educativo -y a la propia universidad- con sus comunidades locales (Butin, 2003).

Como forma de aprendizaje experiencial, el ApS es alternativo al modelo de información-asimilación que ha caracterizado a la historia de la educación (p.e. Coleman, 1977). Se puede considerar como un modelo *bottom-up* que se desarrolla inductivamente desde las observaciones y experiencias personales, y que motiva con ello un aprendizaje duradero que proporciona a los estudiantes ejemplos concretos de hechos y teorías en la propia realidad (Markus, Howard y King, 1993).

El ApS propone el “aprender a convivir” en la tarea formativa para superar la tendencia a la separación y al aislamiento entre los ciudadanos, previniendo el exceso de individualismo que valora todo en función del interés individual (Puig, Gijón Casares, Martín García y Rubio Serrano, 2011). Esto permite que las experiencias de ApS estén impregnadas de una importante dimensión ética que asegura que “no dependan de modas o poderes públicos, sino de una reflexión ética sobre lo justo y lo bueno para las personas” (Gijón, 2009, p. 65). Esto a su vez permite ejercitar el:

Discernimiento ético y la argumentación, analizar valoraciones, normas y costumbres de diversas comunidades, y también esto provoca pasar de los grandes valores declarados hacia prácticas donde los principios de la solidaridad y la justicia deben ser puestos en juego a través de compromisos personales concretos (Tapia, 2008, p. 51).

Por ello, es necesario implementar en la educación superior y en el propio ApS procesos que motiven y den importancia a la ética como disciplina. Es indispensable reconocer que su ámbito ofrece un espacio idóneo para resaltar valores profesionales, promover la responsabilidad social y desarrollar el pensamiento creativo, activo y solidario (Arratia Figueroa, 2008).

2. Ética y perspectivas conceptuales del ApS

Aprender mediante el ApS implica una doble tarea: construirse tal como se desea y utilizar la propia forma de ser como una herramienta para tratar las cuestiones que plantea la vida, desarrollando una “ética del sí mismo” o una “auto-ética” (Puig et al., 2011). Este proceso toma vida cotidiana en espacios influenciados por diversos conceptos y teorías que configuran y articulan el concepto de ApS según la perspectiva desde la que se aborde, que pueden ser sustentadas desde cuatro aristas: [1] técnica, [2] cultural, [3] política, y [4] post-estructuralista (p.e. Butin, 2003):

1. **Técnica:** Esta perspectiva constituye un capítulo importante dentro del ApS dado que existen vínculos entre la metodología y el desempeño de los estudiantes en lo personal, social y cognitivo. Se ha demostrado que mejora la eficacia personal, el desarrollo moral, la responsabilidad social y el compromiso cívico, junto al aprendizaje académico, la transferencia de conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico (p.e. Astin y Sax, 1998; Astin, Sax y Avalos, 1999; Eyler y Giles, 1999; Markus et al., 1993; Rhoads y Howard, 1998). Las características esenciales de las experiencias del ApS en cualquier disciplina académica influyen en la calidad del servicio y en el alcance más allá del aula, lo que modifica el impacto percibido del servicio, la exposición de los estudiantes, su interacción con los individuos y los grupos comunitarios de diversos orígenes (Eyler y Giles, 1999; Mabry, 1998).
2. **Cultural:** Se enfatiza el significado de los individuos en las decisiones tomadas dentro y a través del contexto de la innovación (Butin, 2003). El ApS visto desde una postura macro, puede plantearse como un medio de reparación de las redes sociales desarticuladas de una sociedad individualista y narcisista (Putnam, 2000). Desde una postura micro, puede ser considerado como un medio para fomentar en la persona el respeto y una mayor tolerancia hacia la diversidad, que permita obtener una mayor conciencia de las preocupaciones sociales, y que fomente el desarrollo de un sólido

sentido moral y ético que aliente la acción social y el compromiso cívico (Coles, 1993). El ApS se percibe desde ambas perspectivas -macro y micro- como una metodología particular para el cumplimiento de estas metas específicas. Cabe destacar, que esta perspectiva cultural mitiga una conceptualización instrumental pues reconoce que los resultados del ApS están a menudo incluidos en el propio proceso. De esta forma, esta metodología se encarga de vincular los componentes experienciales de las cuestiones locales, nacionales e internacionales con los aspectos culturales, afectivos, éticos y formativos (Butin, 2003).

3. **Política:** El ApS es potencialmente “transformador y represivo” (Butin, 2003, p. 1681) pues fomenta una postura reflexiva hacia las propias bases e implicaciones de esta metodología. Es transformador en la medida en que la educación se convierte en una interrupción de la jerarquía y de la autoridad de la relación alumno-profesor (p.e. Freire, 2009), lo que permite establecer un espacio de colaboración horizontal entre los estudiantes, los profesores y las comunidades. Esto da una oportunidad para animar a todos los implicados a cuestionar las normas predominantes y hegemónicas de quién controla, define y limita el acceso al conocimiento y al poder.

Es aquí donde emerge el componente potencial de represión al no contar con suficiente evidencia empírica que determine que el ApS proporciona soluciones de fondo a largo plazo para las comunidades que supuestamente ayuda. Puede darse la posibilidad de que provoque exactamente lo contrario en la medida en que esta práctica educativa perpetúe y refuerce las perspectivas dominantes de los grupos privilegiados, a la vez que corrobora las normas incuestionables para los estudiantes que participan en el ApS (Boyle-Baise, 1999; Varlotta, 1997). De esta forma el ApS puede convertirse en un medio más para que la cultura del poder y los grupos hegemónicos puedan mantener las relaciones no equitativas con el pretexto de la acción solidaria benevolente.

4. **Post-estructuralista:** Esta perspectiva cuestiona la innovación del ApS y su efecto en la construcción, el refuerzo, y/o la perturbación de las normas sociales que desarticulan el ser y el pensar (Butin, 2003). Por tanto, no es posible suponer que esta metodología sea una actividad fundamentalmente positiva o negativa, lo que no quiere decir que esto refleje un relativismo radical o que niegue cualquier otra forma de acción constructiva. Las cuestiones se han de dirigir a lo qué es o no es posible pensar, dadas las limitaciones sociales y educativas en las cuales se desarrollan sus actos. El ApS es un sitio en construcción permanente de la identidad con profundas consecuencias en la forma de ver las definiciones y los límites del proceso de enseñanza.

Dan W. Butin (2003) defiende que debe existir una articulación coherente de estas perspectivas para que el ApS sea realmente legítimo, ético y útil. Para ello propone el criterio de las “4R”: [1] respeto, [2] reciprocidad, [3] relevancia y [3] reflexión (ver figura 1):



Figura 1. Criterios 4R basados en propuesta de Butin (2003). Creación personal.

La propuesta de las “R” se desarrolla de la siguiente forma:

- **1R- Respeto:** Los participantes del servicio deben ser respetuosos de las circunstancias, perspectivas y las formas de vida de todos aquellos a los que se beneficia. Butin (2003, p.1677) indica que el servidor “no es un caballero blanco que monta para salvar a cualquiera”, sino que es otro ser humano que debe respetar la situación en la que está entrando.
- **2R- Reciprocidad:** El servicio no es para beneficiar únicamente al servidor (p.e. raza blanca, clase media o futuro profesor que por medio de la exposición al servicio empieza a entender cómo viven los privilegiados), el servicio siempre debe estar en primer lugar y ser de calidad.
- **3R- Relevancia:** El servicio debe ser relevante para el contenido académico del curso y no basta con decir que el reconocimiento de una materia ha de basarse en el aprendizaje, en lugar del servicio (Butin, 2003). Ha de ser un componente central del curso y ayudar a que los estudiantes se involucren con el refuerzo, ampliación y hasta el cuestionamiento del contenido.
- **4R- Reflexión:** Es necesaria para proporcionar el contexto y el significado al ApS, ya que la práctica por sí misma no otorga una experiencia transparente. Por ello “los estudiantes necesitan múltiples oportunidades para comprometerse con la ambigüedad y la complejidad de la experiencia” (Butin, 2003, p.1677), y requieren tiempo para la reflexión, la discusión y la investigación.

3. Las evidencias del ApS y su relación con la ética

Opazo et al. (2014) señalan que no es posible iniciar la ardua empresa de adaptar metodologías innovadoras sin reconocer, como sucede en otros ámbitos disciplinares, que el desarrollo del ApS en Iberoamérica confronta la laboriosa tarea de adaptar ideas y definiciones desde la lengua inglesa (*lingua franca* de la investigación académica). Es conocida que la concisión morfológica del inglés ofrece ventajas para realizar diversas tareas de síntesis lexicológica y dado que se formula con una notable economía de palabras, se obliga al investigadora realizar una ardua tarea de condensación interpretativa. La lengua castellana, por el contrario, requiere la utilización de una pluralidad de vocablos que obligan a realizar una ardua tarea interpretativa.

El ApS como experiencia educativa es permeable a las particularidades de los patrones culturales y a las dinámicas institucionales de cada espacio donde se desarrolle. Esto provoca que sus diseños y materiales sean diversos según los distintos grados de desarrollo de la metodología en el colectivo o la institución donde se ejecute, pero la verdadera prueba de su legitimidad como estrategia de enseñanza estribará en procurar un bienestar básico efectivo para el conjunto ciudadano.

Es necesario mantener una posición de reflexión constante, tomando en cuenta nuestras identidades personales y profesionales, las experiencias previas y preferencias (Hopkins, 2007). A la vez se debe analizar su interferencia en los procesos de trabajo e investigación, extendiendo el debate sobre la ética a niveles superiores, con la intención de lograr una mayor visibilidad pública, y promover el progreso moral y la lucha contra los problemas humanos (Benatar, 2002).

La investigación ha demostrado que la participación en actividades de ApS afecta positivamente en el desarrollo cognitivo e intelectual de los jóvenes participantes (Billig y Klute, 2003), en el sentido de compromiso y responsabilidad cívica (Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeier, 2000), en la mejora de la autoestima y la tolerancia hacia los otros (Morgan y Streb, 2001). Desarrolla las habilidades de liderazgo (Billig, 2002) con una clara influencia en el desarrollo moral (Conrad y Hedin, 1991) y el sentido de la ética (Furco, 2002).

El ApS fomenta la voluntad de defender y hacer lo correcto (Furco, 2002) con una mayor responsabilidad social por parte de los estudiantes (Rosenberg, McKeon y Dinero, 1999), y que la experiencia los transforme en personas con mayor intención de ayudar a otros para lograr bienestar (Billig, Meyer y Hofschire, 2003).

A pesar de la importante cantidad de escritura e investigación acerca del ApS, Chapdelaine, Ruiz, Warchal y Wells (2005) plantean que existe una escasez de literatura sobre los desafíos éticos involucrados en esta tarea pedagógica, especialmente en los niveles superiores de la educación.

Conscientes de lo anterior, es necesario que en el contexto universitario se determinen cuales son las mejores formas existentes de vincular la ética y el ApS. De esta manera se posibilita el diseño e implementación de propuestas educativas en el campo, que han de lograr el desarrollo de experiencias que construyan el sentido ético personal y profesional mediante el ApS (Opazo et al., 2014).

En esta línea, la ética, como disciplina, insta a las universidades a comprometerse con una docencia que consolide principios éticos y deontológicos en cada uno de los diferentes marcos profesionales (Arratia Figueroa, 2008). Las instituciones universitarias han de asumir la obligación de otorgar una educación que enaltezca valores personales y sociales, por lo que se necesita “un desarrollo docente que evidencie principios valóricos fundamentales, para que sirvan de modelo y orienten la formación” (Arratia Figueroa, 2008, p.62).

Martínez (2008) plantea que la formación ética y ciudadana de los estudiantes universitarios es un factor de calidad de la educación superior, que se relaciona con tres dimensiones de formación en el contexto contemporáneo:

1. La formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones,
2. La formación ciudadana y cívica de sus estudiantes,

3. La formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados.

Esta formación se ubica dentro del marco del espacio europeo de educación superior (EEES), que no se caracteriza por realizar una sola metodología docente en sus aulas, lo cual es un antecedente a considerar para el desarrollo de cualquier actividad vinculada a la formación ética.

En este sentido, Cano García, Berbén, Fernández, Gea Megías y Díaz (2014) destacan que existe un énfasis mayoritario del uso del [1] componente teórico desarrollado en torno a la clase magistral-presencial, complementándose con un [2] componente de práctica (p.e. seminarios y clases prácticas) que se imparte utilizando los métodos del estudio de casos y la resolución de ejercicios/problemas. Existe un último aspecto que se relaciona a la organización de [3] actividades ligadas al estudio y trabajo, tanto grupal como autónomo (p.e. modalidades de enseñanza no presencial), que se relacionan con métodos de aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo o el contrato de aprendizaje, lo cual se relaciona de forma directa con el ApS.

Siguiendo a Montero Mesa (2000), la enseñanza ha de ser concebida como una acción dilemática entre el pensamiento y la acción, donde es preciso introducir la idea de la conciencia y la reflexión para provocar que los profesores sometan a un análisis crítico [1] sus propias prácticas y acciones, [2] los contextos sociales en las que éstas se desarrollan y [3] las teorías que las informan. Es clave desarrollar contenidos de alto impacto académico y que se caractericen por ser abiertos, flexibles y reconfigurables en los diversos contextos y titulaciones donde se desarrolla el ApS.

Antes de este paso, urge la revisión profunda de la producción del campo en las bases de datos documentales, con el objetivo de conocer el conocimiento científico generado. Existen diversas bases de datos con diferentes alcances y propósitos (p.e. Web of Science, Scopus, etc.), pero Lorite y Opazo (2014) indican que la mejor opción para estas acciones es recurrir a la base de datos de referencia en ciencias de la educación del *Education Resource Information Center*, más conocida por su acrónimo ERIC (ver figura 2).



Figura 2. Logo institucional de “Education Resource Information Center”, ERIC. Copyright © 2014 por Institute of Education Sciences. Recuperado de <http://eric.ed.gov>

ERIC es producida por el Instituto de Ciencias de la Educación de EE.UU. y constituye el mayor archivo digital de bibliografía y de recursos educativos del mundo, con más de 1,4 millones de registros entre los que se incluyen artículos de revistas, libros, tesis, informes y diversos tipo de materiales, con una cobertura temporal desde 1966 a la actualidad, con más de mil títulos de revistas, incorporados en los repertorios *Current Index of Journals in Education* y *Resources in Education Index*.

A pesar del sesgo de ERIC hacia la producción científica procedente del ámbito anglosajón, las potentes herramientas de filtrado de la información ofrecidas por este recurso y ofertadas por los proveedores *EBSCO* y *Proquest*, permiten desarrollar complejos análisis de contenido científico en nuestro campo con rigurosidad y exactitud.

A partir del panorama descrito, emergen las siguientes preguntas de investigación que guían este trabajo:

1. ¿Existen documentos que vinculen la enseñanza de la ética y el aprendizaje-servicio?
2. ¿Cuáles son las características bibliográficas de estos documentos?
3. ¿Qué categoría se emergen de los documentos?
4. ¿Cuáles son las principales aportaciones de los documentos en relación a la ética en el aprendizaje-servicio en la educación superior?

4. Objetivos

Los objetivos del presente estudio son [1] conocer la producción científica del campo de la ética vinculada al aprendizaje-servicio en los documentos extraídos de la base de datos ERIC [1] determinar las características bibliográficas de los documentos (autores, lengua, fecha de publicación y fuente), [2] identificar los temas de estudios de los documentos seleccionados y [3] describir las principales aportaciones de los documentos en relación a la enseñanza de la ética y el aprendizaje-servicio.

5. Metodología

Para este estudio se ha optado por el diseño de Meta-análisis, el cual es definido por Glass, McGaw y Smith (1981) como el análisis de una colección amplia de resultados de estudios individuales, con el objeto de integrar los hallazgos para generar conocimiento. Debido a la naturaleza cualitativa de esta investigación definiremos meta-análisis como el estudio sistemático de un grupo de documentos (investigaciones, ensayos, libros, etc.), relacionados directamente con el campo de la ética y el aprendizaje-servicio.

El meta-análisis realizado esta basado en el análisis de 53 documentos extraídos de la base de datos ERIC que han sido publicados desde el año 1993 hasta el año 2013 (figura 3). Para realizar de forma eficaz el análisis se ha optado por el uso de las técnicas *Computer Mediated Discourse Analysis-CMDA* (Herring, 2004) y la teoría fundamentada como estrategia de análisis cualitativo - TF/a (Andréu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007; Strauss y Corbin, 1998).



Figura 3. Período de publicación 1993-2013, extraído de ERIC Proquest. Copyright © 2014 por ProQuest LLC

El uso de la CMDA y la TF/a como técnicas de análisis permiten realizar una aproximación teórica fundamentada en los datos, emergiendo desde el microanálisis los códigos abiertos sustentados desde los datos empíricos contenidos en los textos. Sin embargo para este trabajo el proceso de análisis no consiste solo en la simple organización y codificación de los datos, sino en producir ideas que permitan interpretar y teorizar los datos, desarrollándose la codificación axial (Andreu et al., 2007; Carrero, Soriano y Trinidad, 2006) estableciéndose 5 categorías de análisis (ver figura 4; tabla 1) las cuales sustentan el meta-análisis realizado.

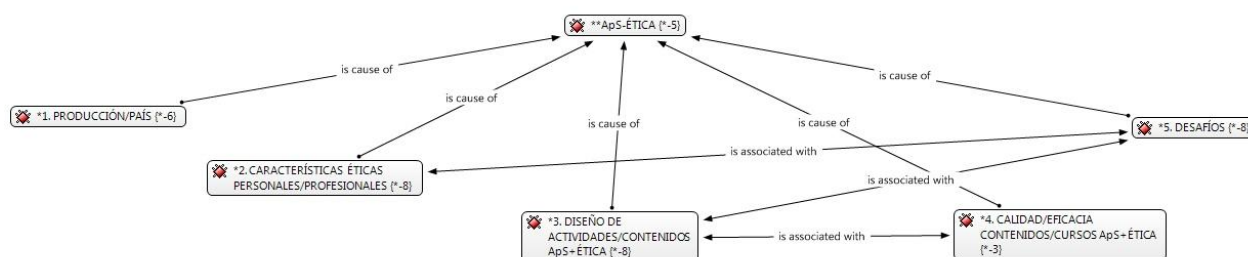


Figura 4. Categorías centrales de análisis. Creación Personal.

Tabla 1.
Categorías y códigos Ética y ApS

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1. PRODUCCIÓN POR PAÍS Evidencias asociadas al territorio nacional e institución o dedocumento.	1.1. Afiliación Territorial 1.2. Afiliación Institucional 1.3. Tipología de Documento 1.4. Características de Documento
2. CARACTERÍSTICAS ÉTICAS PERSONALES/PROFESIONALES Evidencias relacionadas con el desarrollo de la ética personal y profesional de los y las estudiantes que participan en proyectos/experiencias de ApS.	2.1. Reflexión 2.2. Posicionamientos 2.3. Influencia de creencias/representaciones 2.4. Protección de Participantes Vulnerables 2.5. Conocimiento de Códigos Éticos 2.6. Orientaciones para los estudiantes
3. DISEÑO DE ACTIVIDADES/CONTENIDOS APS+ÉTICA Evidencias relacionadas con las actividades y los contenidos de las acciones que vinculan la enseñanza de la ética y el ApS.	3.1. Consideraciones 3.2. Combinación de Pedagogía Crítica y Activismo 3.3. Contenidos Posibles 3.4. Ética como Prerrequisito del ApS 3.5. Uso de Nuevas Tecnologías
4. CALIDAD Y EFICACIA DE LOS CONTENIDOS EN CURSOS APS+ÉTICA Evidencias relacionadas con la calidad y eficacia de los cursos que incluyen la enseñanza de la ética vinculada al ApS.	4.1. Calidad y Eficacia de las actividades y/o cursos
5. DESAFÍOS Evidencias relacionadas con los desafíos propios del ApS en relación a malas prácticas, temores personales, dilemas éticos, docentes, institucionales y curriculares.	5.1. Malas Prácticas 5.2. Temores Personales 5.3. Ética versus Conveniencia Económica 5.4. Docentes e Institucionales 5.5. Desafíos Curriculares

Nota: Creación Personal.

5.1. Procedimiento

Para la realización del estudio se ejecutaron los siguientes procedimientos: [1] Búsqueda documental dentro de la base de datos ERIC, en la versión de distribuidor de recursos electrónicos ProQuest; [2] Criterios de inclusión y exclusión de los documentos; [3]

Organización y explotación del *dataset*; [4] Identificación de las características bibliométricas de los documentos seleccionados; [5] Microanálisis y emergencia de los códigos abiertos; [6] Generación del listado de códigos e inicio de la codificación axial; [7] Búsqueda de citas relevantes y [8] Combinación y presentación de los resultados. A continuación detallamos las acciones.

1. **Búsqueda de los documentos en la base de datos ERIC:** En esta etapa se realizó la búsqueda de los contenidos en la base de datos ERIC (ProQuest), seleccionando los descriptores “*Work Ethics*”, “*Ethics*”, “*Service-Learning*”, “*Community Service*”, “*Youth Community Service*” y “*National Service*” (ver figura 5), extraídos de la herramienta *Thesaurus* de ERIC. Utilizando el operador booleano “OR” se obtienen como resultados iniciales un total de 93 documentos.

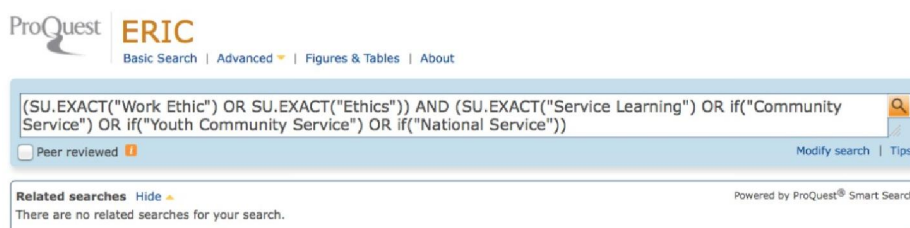


Figura 5. Descriptores de la búsqueda de los contenidos en ERIC Proquest. Copyright © 2014 por ProQuest LLC.

2. **Criterios de inclusión y exclusión de los documentos:** en esta segunda etapa se realizó un filtrado de los 93 documentos ERIC, de los cuales 53 estaban directamente relacionados con la temática del estudio. Los criterios de exclusión de los 40 documentos se fundamentan en su falta de relación con el tema de la investigación e inaccesibilidad al texto completo
3. **Organización y explotación del *dataset*:** Los datos se organizan para la explotación con el apoyo de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS)*, confeccionando una unidad hermenéutica en Atlas.ti (versión 6.2.28).
4. **Identificación de las características bibliográficas de los documentos seleccionados:** Se elabora un listado en el que se incluyen los antecedentes de los 53 documentos, clasificados por título del documento, autor, país, tipo de documento, características, idioma, título de revista, año, volumen, número y páginas (ver anexo 1).
5. **Microanálisis y emergencia de los códigos abiertos:** Se realiza el microanálisis manual. Posteriormente se ejecuta una autocodificación de apoyo en los documentos (N=53). Por último se confecciona un listado de citas y códigos abiertos.
6. **Generación del listado de códigos e inicio de la codificación axial:** Se realizan una triangulación de expertos y una triangulación teórica que permiten depurar los códigos abiertos para establecer las 5 categorías centrales que guían el estudio.
7. **Búsqueda de citas relevantes:** Se realiza la codificación axial de las citas. Se obtienen los resultados representativos.
8. **Combinación y presentación de los resultados:** Se combinan los resultados encontrados en el análisis y se presentan los hallazgos más representativos relacionados con el objeto de estudio.

6. Resultados

6.1. Producción por País

De los 53 documentos analizados (ver tabla 2), las publicaciones se diseminan territorialmente en 5 países: EE.UU., Canadá, Australia, Sudáfrica y Turquía. Todos los documentos se presentan en lengua inglesa.

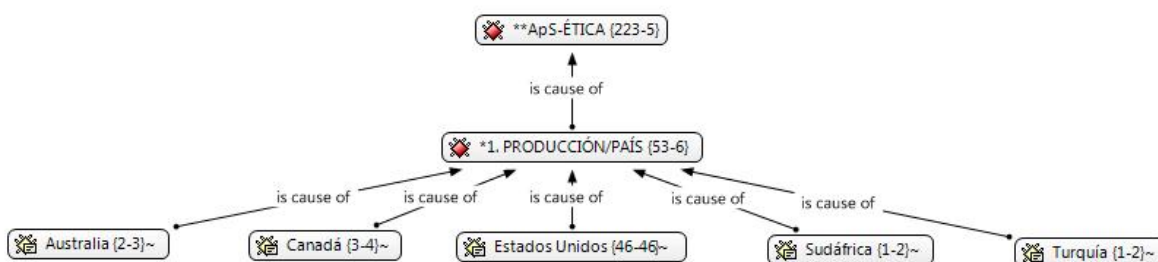


Figura 6. Categorías Producción/País. Creación Personal.

Tabla 2.
Afiliación Territorial

País	Nº Documentos	Porcentaje
Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.)	46	86,79%
Canadá	3	5,66%
Australia	2	3,77%
Sudáfrica	1	1,89%
Turquía	1	1,89%
Total	53	100,00%

Nota: Creación Personal.

Las afiliaciones institucionales de los autores y autoras (ver tabla 3) se concentran en Centros de Educación Superior (Universidades). Se observa en el caso de los EE.UU. la aparición de 1 Organización Gubernamental (US Department of Education) y 4 Organizaciones Civiles (Civic for all The Seattle K-12 Iniciatiative, Council of Independent Colleges, National Service Learning Clearinghouse, National Council of Teachers of English).

Tabla 3.
Afiliación Institucional

Institución	EE.UU.	Canadá	Australia	Sudáfrica	Turquía	Porcentaje
Universidad	41	3	2	1	1	90,57%
O ¹ . Gubernamental	1	-	-	-	-	1,89%
O ¹ . Civil	4	-	-	-	-	7,55%
Total	46	3	2	1	1	100%

Nota: O¹=Organización. Creación Personal.

En lo referido a la tipología de los documentos (ver tabla 4), se observa un predominio de los artículos de revista. También se detectan libros, informes gubernamentales, actas de congreso, compilaciones, reportes de investigación, recursos docentes y una tesis doctoral.

Tabla 4.
Tipología de los documentos

Tipo	EE.UU.	Canadá	Australia	Sudáfrica	Turquía	Porcentaje
Artículo	35	3	2	1	1	79,25%
Libro	3	-	-	-	-	5,66%
Actas de Congreso	2	-	-	-	-	3,77%
Informe Institucional	2	-	-	-	-	3,77%
Recurso docente	1	-	-	-	-	1,89%
Compilaciones/Series	1	-	-	-	-	1,89%
Reporte de Investigación	1	-	-	-	-	1,89%
Tesis doctoral	1	-	-	-	-	1,89%
Total	46	3	2	1	1	100%

Nota: Creación Personal.

Al profundizar en las características de cada uno de los documentos (ver tabla 5), se detecta un predominio de los ensayos teóricos. Se observan la existencia de estudios de investigación cualitativos (QUAL), cuantitativos (QUAN), estudios mixtos (QUAN+QUAL), reportes institucionales, informes evaluativos, casos prácticos, selecciones de recursos y un meta-análisis.

Tabla 5.
Características de los documentos

Características	EE.UU.	Canadá	Australia	Sudáfrica	Turquía	Total	Porcentaje
Ensayo	25	-	1	1	-	27	50,94%
QUAL+QUAN ³ Descriptivo	3	-	-	-	1	4	7,55%
Reporte Institucional	3	-	-	-	-	3	5,66%
QUAL ²	2	-	-	-	-	2	3,77%
QUAL ² Fenomenológico	-	1	1	-	-	2	3,77%
QUAL ² Estudio de Caso	2	-	-	-	-	2	3,77%
QUAN ¹ Descriptivo	1	1	-	-	-	2	3,77%
Curso	2	-	-	-	-	2	3,77%
Caso	2	-	-	-	-	2	3,77%
Selección de Recursos	2	-	-	-	-	2	3,77%
QUAL ² Investigación Acción	1	-	-	-	-	1	1,89%
QUAN ¹ Estudio de Caso	1	-	-	-	-	1	1,89%
QUAN ¹ Cuasi Experimental	1	-	-	-	-	1	1,89%
Informe Evaluativo	-	1	-	-	-	1	1,89%
Meta-Análisis	1	-	-	-	-	1	1,89%

Nota: QUAN¹=Cuantitativo; QUAL²=Cualitativo; QUAN+QUAL³ Mixto. Creación Personal.

6.2. Características Ética Personal y Profesional

Los resultados emergentes se organizan en seis códigos relacionados con el desarrollo de la ética personal y profesional (figura 7). Los aspectos se estructuran desde la [1] reflexión personal, [2] los posicionamientos personales que han de producirse frente a la realidad (p.e. injusticias), [3] la influencia de las creencias/representaciones, [4] protección de participantes vulnerables, [5] el conocimiento de códigos éticos para orientar la buena conducta y [6] las orientaciones que han de entregarse a los estudiantes para el desarrollo de su ética personal y profesional

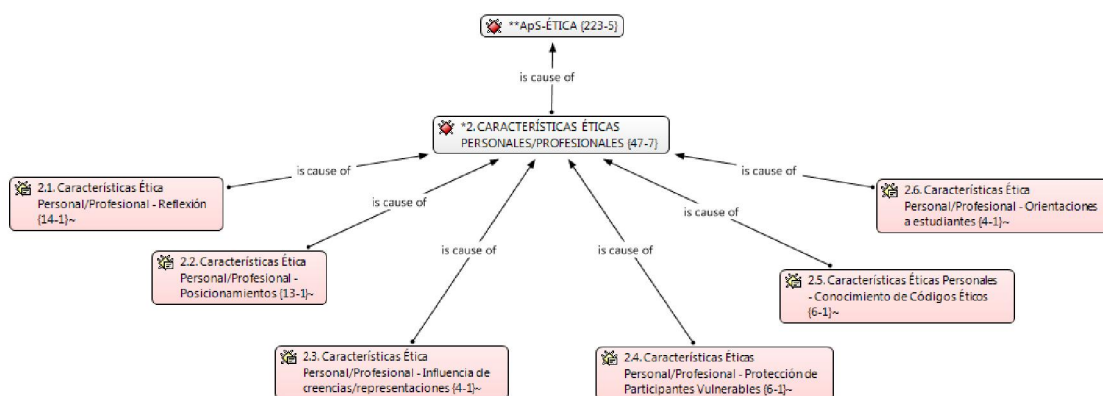


Figura 7. Características Ética Personal/Profesional. Creación Personal.

6.2.1. Reflexión

Impulsar la reflexión es preparar a los estudiantes para manejar diversas situaciones dilemáticas que pueden surgir durante una actividad de servicio -p.e. trabajo con niños- (Cope, 2009). Esto permite mejorar el conocimiento de las cuestiones éticas relacionadas con la disciplina específica en la que se está formando (American Association of Community Colleges, 1999) y provoca que emerja la idea de la “ética del cuidado” como una guía de la mejora del razonamiento moral (Saltmarsh, 1997).

Según Bowers (2010), los estudiantes participantes del ApS han de mostrar una actitud reflexiva y crítica con sus valores individuales analizando los posibles conflictos valóricos que surgen de su relación con el mundo social y económico contemporáneo. Cuánto mejor entiendan el alcance de las fuerzas y de los intereses particulares y sus conexiones políticas y económicas, mejor comprenderán las diversas perspectivas existentes (incluidas las agendas alternativas reformistas) que potencian el desarrollo de verdaderas medidas alternativas para la reforma educativa (Kilderry, 2006). Esto les permitirá avanzar desde la aquiescencia hacia una actitud crítica (Winston y Saunders, 1998).

Es necesario el estímulo de la conciencia global entre los estudiantes para proporcionarles oportunidades para desarrollar el entendimiento mutuo y la creación de aspiraciones compartidas con la justicia social, favoreciendo el desarrollo de las habilidades necesarias para conseguir una práctica reflexiva que se distingue como una señal de identidad de la profesionalidad (Crabtree, 2008).

Según Seider, Gillmor y Rabinowicz (2010) esta conciencia crítica y reflexiva ha de potenciar la autocritica de los propios grupos privilegiados que trabajan con personas en situación de desventaja. Por esta razón es necesaria la disposición docente para incentivar y provocar el análisis de su propia situación de privilegio en comparación con otros grupos. El profesorado universitario ha de prestar especial atención en cómo los estudiantes reflexionan sobre su servicio, qué les empuja a cuestionar los diversos supuestos sobre el servicio y examinar los contextos y sus consecuencias para los diferentes tipos de experiencias de ApS (Donahue, 1999).

Aunque la comprensión de la teoría curricular y los conceptos de ética son útiles en el desarrollo de los juicios morales de los estudiantes, la capacidad analítica no debe ser el

único objetivo docente (Rama, 1998), sino que ha de realizarse con instrucciones explícitas sobre la relación entre el trabajo de campo (servicio) y los propósitos para hacerlo. Desde esta conexión se proporciona una imagen reflexiva exacta de la naturaleza del servicio y puede ser de gran alcance instructivo al hacerse explícita (Helms, 1998).

6.2.2. Posicionamientos

Saltmarsh (1997) indica que el objetivo del servicio es el avance social general y la reforma social. Debemos reconocer que el ApS no es una estrategia de valores apolíticos y/o de amplios consensos (Donahue, 1999); que debe fomentar la autorreflexión y el abandono de la zona de confort individual para tomar posiciones frente a los temas socialmente injustos. En estos casos Kajner, Chovanec, Underwood y Mian (2013) indican que la neutralidad es inaceptable y es necesario equilibrar las necesidades personales con la responsabilidad del cuidado (Smith, 2008). En este punto, la reciprocidad es clave en la colaboración ética y exitosa que deben guiar los proyectos y prácticas de ApS (Crabtree, 2008).

La aplicación de este principio en el ApS requiere estimular los posicionamientos con una postura *realista*, que permita cumplir con las posibilidades logísticas (objetivos del ApS), y al mismo tiempo *idealista*, que siempre ha de generar relaciones y colaboraciones saludables y éticas (Wendler, 2012).

Provocar que se produzcan estos dilemas plantea discutir acerca de la cuestión ética, de la compasión del ser, el bienestar por el otro (Langstraat y Bowdon, 2011) y la responsabilidad infinita por los demás seres humanos (Lukenchuk, 2009).

El ApS es un método para comprender, evaluar, trabajar y posicionarse para cambiar los sistemas sociales en los que existen colectivos históricamente excluidos que han sido silenciados y/o marginados (Webb, Cole y Skeen, 2007). Esto permitirá un alejamiento de posturas antipatriarcales y/o heteronormativas. En otro sentido, esta toma de posición puede llevar a mantener una actitud crítica con el concepto responsabilidad social corporativa (RSC), permitiendo un escrutinio real de la función y las responsabilidades que tienen las empresas en la promoción del bien público y los problemas sociales y comunitarios (Bowers, 2010).

6.2.3. Influencia de creencias y representaciones

Las creencias y las representaciones personales tienen una importante influencia en el desarrollo de la ética del ApS y no deben olvidarse. Los estudiantes se dan cuenta que examinar el mundo desde posicionamientos particulares (p.e. creencias, epistemologías personales) afecta en gran medida al compromiso y la participación en los asuntos sociales (Kajner et al., 2013).

Según Wilczenski y Schumacher (2008), los estudiantes exploran sus propias ideas preconcebidas sobre las comunidades para asumir que estas pueden ser diferentes y reflexionar sobre cómo esas nociones afectarían a sus interacciones en los contextos comunitarios. A modo de ejemplo, podemos consignar que la ética protestante es una ideología que incluye la creencia de que el trabajo duro individual lleva al éxito (Seider et al., 2010) y con estas consideraciones personales se puede realizar un trabajo ético siendo activo y críticamente consciente de las motivaciones, las opciones y el complejo impacto del trabajo de servicio (Crabtree, 2008).

6.2.4. Protección de Participantes Vulnerables

El enfoque de protección de los y las participantes vulnerables es clave, pues si se desea que el ApS asuma una visión ética de la investigación -por ejemplo- adaptada a las metodologías participativas, *decolonialistas* y feministas, los miembros de la comunidad han de jugar un papel activo en la negociación de las dinámicas éticas de la asociación (Wendler, 2012). Por esta razón, se recomienda considerar los principios éticos (p.e. Informe Belmont) que puedan adaptarse y ayuden a avanzar hacia el compromiso ético con los seres humanos.

En esta línea, ha de observarse que las metodologías de investigación y aplicación usadas en el ApS han sido diseñadas para el trabajo con adultos, pero han de ser igualmente adecuadas cuando los participantes en la investigación sean niños y niñas (Cope, 2009).

Entre las estrategias para responder a los riesgos sin abandonar el compromiso con el principio ético de actuar en beneficio de los demás, Winston y Saunders (1998) destacan que trabajar la formación integral de los voluntarios debe incluir talleres de seguridad personal, así como la aclaración de las funciones de los voluntarios, las responsabilidades y sus limitaciones. Por tanto, es necesario trabajar en estrecha colaboración con las organizaciones para articular claramente las líneas de comunicación y de responsabilidad.

También se han de considerar aspectos como las diferencias personales presentadas por Smith (2008), que indica que algunos participantes (p.e. mujeres) demuestran un mayor desarrollo de la “perspectiva de la atención” que les permite equilibrar la responsabilidad individual y grupal con la necesidad de autoprotección.

En otro sentido, se ha de recordar que gran parte de los estudiantes que realizan ApS están fuera de los límites del campus, en lugares que pueden presentar riesgos que los convierten en sujetos igualmente vulnerables. Si esta situación se consigue gestionar de manera eficaz puede ofrecer beneficios a los estudiantes en términos de desarrollo cognitivo, interpersonal y ético (Winston y Saunders, 1998).

6.2.5. Conocimiento de Códigos Éticos

Los códigos profesionales (p.e. Código de conducta de la American Chemical Society) se establecen con el fin de ayudar a los miembros de la profesión a resolver dilemas. Estas directrices se articulan en responsabilidades recíprocas entre los profesores y los estudiantes, pero no dicen nada acerca del tema de la investigación pública o comunitaria que defiende el ApS (Ward, 1999).

Por ello se propone guiar a los estudiantes en la articulación de su *propio* código de conducta ética fundamentado en principios sólidos que respeten la diversidad (Paris, 2007). Los estudiantes que realizan ApS aprenden, según Wendler (2012) mediante la interacción con otros miembros de la comunidad y por esta razón el conjunto de principios pueden fortalecer la práctica ética de ApS.

Finalmente, es inevitable que emerjan tensiones entre los “enfoques humanistas” -en el cuidado de niños, por ejemplo- y los “enfoques empresariales” impulsados por el mercado, que podrían ser trabajados mediante una mayor atención a los códigos y a las medidas para garantizar la calidad de la protección a los vulnerables que aseguren un mejor equilibrio entre la ética del cuidado y los valores de la sociedad (Kilderry, 2006).

6.2.6. Orientaciones a estudiantes

Ruso (2012) indica que para favorecer la ética personal y profesional no es correcto dar un listado de lo que es moral o no. Sería significativo crear actividades en la comunidad que permitan fomentar la participación y la reflexión de los estudiantes indicándoles que la elección del ApS-por encima de otras actividades social y políticamente comprometidas- plantea una elección ética que reemplaza a los deberes profesionales prescritos.

Bowers (2010) sugiere que el ApS está profundamente conectado con la acción social y las prácticas democráticas. Esto es útil para involucrar a los estudiantes en la comprensión de sus roles, responsabilidades profesionales y sus nexos con las cuestiones de la ética y el bien público.

Este proceso de orientación permite que los estudiantes se gradúen con un entendimiento real de los beneficios personales y profesionales que su participación activa en el servicio a la comunidad les proporciona, permitiéndoles estar dispuestos y ser capaces de llevar este compromiso a su vida profesional (Lamb, Swinth, Vinton y Lee, 1998).

6.3. Contenidos ApS+Ética

Los resultados que emergen de esta categoría se organizan en cinco códigos que se relacionan con el diseño de actividades y contenidos (ver figura 7). Los aspectos se estructuran desde [1] las consideraciones previas, [2] la combinación de ApS con pedagogía crítica y activismo, [3] los contenidos posibles, [4] la ética como prerrequisito del ApS y [5] el uso de nuevas tecnologías.

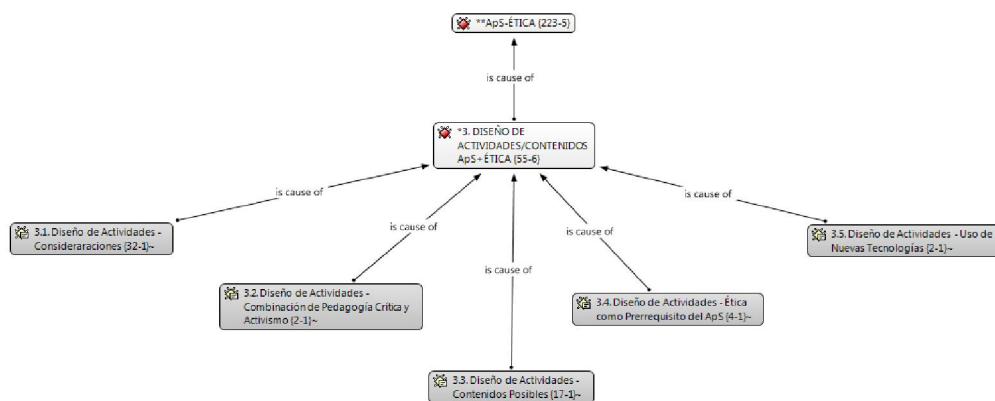


Figura 8. Diseño de Actividades / Contenidos ApS+Ética. Creación Personal.

Paris (2007) señala que la ética, el servicio y el desarrollo personal han de ser el núcleo del programa de ApS. Esto permitirá impulsar la formación de profesionales competentes e inculcar en ellos un sentido de responsabilidad ética con la comunidad (Wilczenski y Schumacher, 2008).

Las cuestiones éticas particulares deben ser consideradas cuando se incorpora el ApS en las actividades, pues promueve la mejora del comportamiento profesional y ético entre los estudiantes y profesorado de la comunidad (Chenneville, Toler y Gaskin-Butler, 2012).

En relación a los programas, Bill Puka (2005) destaca que existen diversos programas

diseñados para ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y habilidades de razonamiento moral, pero estos tienen un alcance limitado. Se debe poner atención en los “puntos focales” como la habilidad de comunicación, integridad y en el carácter para que estos programas sean inclusivos.

Debido a que los estudiantes se ocuparán de gente real, las consideraciones éticas han de ser centrales en la elaboración de las actividades, promoviendo que la comunidad sea considerada como un socio y no como un tema más (Carracelas-Juncal, Bossaller y Yaoyuneyong, 2009).

Elias (2010) destaca que se ha de promover la voz estudiantil en todo el ApS, ya que si el maestro estructuró la actividad *de los* estudiantes sin considerar la comprensión y/o compromiso con los objetivos, el contexto se ve disminuido (Helms, 1998). La diferencia del servicio y las acciones dependerá en cómo se estructuran las actividades y el papel de los estudiantes en la configuración de la misma, logrando los estudiantes desarrollar materiales digitales que permitan la revisión en respuesta a sus pares y a la retroalimentación de la comunidad (Hark, 2008).

En el diseño de las experiencias de ApS algunos componentes claves que se deben considerar son la capacitación en el servicio para aprender las mejores prácticas, plantear objetivos claros, la comunicación efectiva, el compromiso con la toma de decisiones conjunta y el uso de un socio de la comunidad como co-educador (Richter-Hauk y Arias, 2008).

¿Cómo nos aseguramos de que los estudiantes no se sienten obligados a participar en nuestros estudios? El *National Council of Teachers of English* (1999) hace hincapié en que los estudiantes no han de ser nunca silenciados ni avergonzados. Elias (2010) apoya la idea de que las universidades deben animar a los estudiantes a expresarse y convertirse en lugares donde ellos se sienten escuchados y comprendidos, permitiendo la creación de una “ética dinámica de la participación social” que comienza en el aula y se extiende más allá de la universidad y desde allí hacia la comunidad.

Conviene considerar que las actividades deben realizarse en pequeños grupos, pues Arnold (1995) señala como ejemplo que lo que se enseña en un gran auditorio desarrolla espacios de discusión limitados que contribuirán a la percepción estudiantil que la enseñanza del mismo contenido realizado en un seminario menor sería más eficaz.

En esta línea Walker, Brady, Lea y Summers (2004) indican que la formación docente debe hacer hincapié en la aplicación del conocimiento práctico, provocando la necesidad de pensar y de gestionar los “dilemas” como una parte importante de la preparación de futuros maestros (Donahue, 1999). Desaratha V. Rama (1998) advierte que pocos textos integran sistemáticamente la teoría y la práctica, por lo que la *teoría* ha de iluminar la práctica para ayudar a los estudiantes a conciliar las dos teorías contradictorias de decidir cómo y cuándo aplicarlas (Rama, 1998).

Helms (1998) indica que las observaciones escritas y orales de los estudiantes ayudan a sentir una mayor conexión con el mundo natural y su comunidad local. Por ello en la redacción de los informes se debería reflexionar sobre las tensiones que se presentan en la práctica, de modo que se pueden hacer consideraciones estructurales de diversos temas como la financiación, organización, dirección y política (Pluim y Jorgenson, 2012).

Ello permite fomentar el crecimiento y el desarrollo de valores profesionales en los estudiantes, dándoles una oportunidad para la reflexión estructurada y la exploración de los

valores personales y la ética a través de experiencias de servicio con poblaciones diversas (Richter-Hauk y Arias, 2008).

Vega (2007), destaca que para los casos de las escuelas de negocios, se deben buscar oportunidades para que los estudiantes “lleven a casa” los mensajes de lo qué es un buen negocio y de lo qué son las conductas de gestión ética, el enfoque en la ciudadanía corporativa, el reconocimiento de liderazgo basado en principios, la conciencia moral y la participación en el cambio social.

Rama (1998) plantea que el desarrollo y el análisis lingüístico del discurso ético nos instará a desarrollar una imaginación moral basada en la experiencia universal y concreta que se estructura por metáforas que tienen como objetivo final el desarrollar decisiones y acciones éticas.

Casile, Hoover y O'Neil (2011) indican que la inclusión del ApS en los currículos universitarios plantea un reto particular, pues el deseo del desarrollo ético debe ser equilibrado con el contenido del curso en cuestión. Tampoco se puede olvidar que el ApS se da en un contexto de competencia académica (p.e. diferenciación por rendimiento-calificación), por lo que Maistry y Ramdhani (2010) advierten que se debe atender a la tensión inherente entre el logro de altos resultados académicos y el desarrollo de una ética del ApS.

La capacidad docente de incorporar una comprensión de la complejidad ideológica y moral será crucial si se desea un ApS ético y responsable (Crabtree, 2008). Esto reviste especial importancia en los programas de ApS orientados hacia la justicia social. Plum y Jorgenson (2012) advierten el potencial peligro que tienen este tipo de programas para perpetuar prácticas neocoloniales que mantengan las desigualdades.

6.3.2. Combinación de Pedagogía Crítica y Activismo

Saltmarsh (1997) indica que la ética tiene que ver con el comportamiento hacia el mundo fuera de uno mismo y con las consecuencias resultantes. Relacionar la pedagogía crítica (p.e. Freire) con acciones activistas permite a los estudiantes afrontar con éxito los objetivos del curso (Kajner et al., 2013).

Para enseñar la ética es necesario encontrar significados y propósitos desde un enfoque activo que lleve a reflexionar sobre las acciones y el propio aprendizaje (Saltmarsh, 1997) y evitar que los proyectos éticamente defectuosos puedan ser instrumentales para la reproducción del racismo y el clasismo, por lo que la pedagogía crítica y las estrategias participativas ofrecen alternativas para limitar este tipo de casos indeseados (Cope, 2009).

6.3.3. Contenidos Posibles

Lukenchuk (2009) plantea que los modelos de pedagogía del ApS son fundamentales para la praxis democrática, por lo que se ha de considerar el saber cotidiano junto al "conocimiento verdadero" (*episteme*) y el "conocimiento científico" (*techne*), dando especial importancia al saber práctico (*phronesis*).

La *American Association of Community Colleges* (1999) indica que es clave en el diseño de los programas de ApS el (1) aclarar el concepto de la responsabilidad ciudadana; (2) discutir la ética en el aula y (3) que los estudiantes participen en las actividades de servicio. Los mejores casos para promover la reflexión ética de los estudiantes son las situaciones de la vida real en las que surge un conflicto de interés o preguntas acerca de qué hacer en

situaciones específicas.

Considerando lo expuesto, es posible determinar algunos posibles contenidos y actividades a desarrollar:

- La educación cívica (Hutchins, 2012).
- La privacidad, la confidencialidad, el consentimiento informado y la investigación con seres humanos (Chenneville et al., 2012; Cope 2009).
- La comunicación ética y diversidad (Swenson-Lepper, 2012).
- La ética como reparación de malas praxis (Hopwood, Scott y Ferguson, 2011).
- La ética, valores y responsabilidad social (Maistry y Ramdhani, 2010).
- La educación del carácter (US Department of Education, 2008).
- El ApS, ética y negocios (Paris, 2007).
- El ApS y Educación Social. Descripción de cuestiones prácticas (Lemieux y Allen, 2007).
- El ApS, estadística y justicia Social (Lesser, 2007).
- El multiculturalismo, diálogo y ética (Saltmarsh, 1997).
- La relación con grupos vulnerables o en riesgo de exclusión social (Anderson, 1993).

6.3.4. Ética como Prerrequisito del ApS

Antes de cualquier actividad de servicio a la comunidad es indispensable haber cursado una asignatura de ética como prerrequisito para realizar el curso de ApS (Chenneville et al., 2012) ya sea incorporándolo directamente al currículo o como una actividad con identidad propia (p.e. materia específica).

Lemieux y Allen (2007) indican que si se espera que los estudiantes participen en proyectos de ApS que les pondrán en contacto con miembros de la comunidad, deben ser informados de antemano que tendrán que rendir cuentas a todas las normas pertinentes de ética y comportamiento profesional. Por ello la elaboración de un contrato es imprescindible. En el debe describirse las necesidades de los socios o grupos atendidos por el proyecto, las expectativas académicas pertinentes, y las expectativas éticas y profesionales de los estudiantes (Lemieux y Allen, 2007).

6.3.5. Uso de Nuevas Tecnologías

El uso de las nuevas tecnologías es clave en este tiempo y el uso de blogs (p.e. Moodle, Facebook, Twitter, etc.) permite a los estudiantes interactuar con personas de su curso y ofrece una crítica constructiva a ellos (Swenson-Lepper, 2012). En esta línea Ruso (2012) plantea que los medios de comunicación online mejoran y reúnen la información del progreso del ApS y del desarrollo ético de los estudiantes de grado durante el proceso de servicio e investigación.

6.4. Calidad y Eficacia de los contenidos en cursos ApS+Ética

En este punto los resultados emergentes se refieren a la calidad y eficacia de los contenidos y actividades de los cursos en la enseñanza de la ética vinculada al ApS (figura 9).

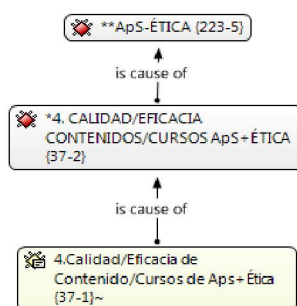


Figura 9. Calidad y Eficacia de los contenidos en cursos ApS+Ética. Creación Personal.

Rama (1998) señala que existe evidencia en la literatura general en educación superior de que el aprendizaje activo es mejor que el aprendizaje pasivo en una variedad de resultados. Los estudiantes que participan en actividades de ApS son más propensos a ayudar a los demás (Smith, 2008). Según Cram (1998) la oportunidad de influir en la mejora de las vidas de otros genera un sentimiento de éxito y que el 96% de las estudiantes que realizaron ApS manifestaron estar dispuestos a participar nuevamente.

Para Ruso (2012) los principales resultados de los cursos de ética posibilitan un cambio positivo en el desarrollo moral de los estudiantes, el desarrollo de la conciencia y la empatía. Hutchins (2012) plantea que los graduados mejoran la confianza en sí mismos y en su sentido del deber ciudadano.

La aplicación del ApS es una vía para resolver con éxito la “mala conducta académica”, tal y como plantean Hopwood, Scott y Ferguson (2011), ya que es una oportunidad para transformar el sentido de la ética, el sentido profesional de los estudiantes y las interacciones del profesor con sus alumnos. Casile, Hoover y O’Neil (2011) indican que el ApS puede ser un buen mecanismo para mejorar el dominio conceptual del estudiante de un curso de investigación tradicional.

Así mismo, Vaughn, Seifer y Vye Mihalyuk (2004) sugieren que la participación en este tipo de experiencias puede ayudar a los estudiantes a apreciar y comprender su papel como científicos dentro de la sociedad a la vez que refuerzan competencias clave del currículo.

Poon, Chan y Zhou (2011), en un estudio con estudiantes de negocios que participaron en proyectos de ApS, muestran que después de su participación los estudiantes tienen un mayor nivel del sentido de la importancia de la responsabilidad social, ética y conducta moral. Maistry y Ramdhani (2010) argumentan que la exposición a un programa de esta naturaleza es un medio poderoso para disipar el mito de que el espíritu empresarial es una disciplina neutral. Dicha exposición crea vías útiles para que los estudiantes examinen sus propias construcciones y percepciones de la iniciativa empresarial y la responsabilidad social.

Soong (2013) indica que la participación en el servicio comunitario de maestros extranjeros en formación puede promover la mejora del proceso de ajuste cultural, su compromiso ético, la competencia intercultural, el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en la formación inicial docente. En esta línea la creación de experiencias de ApS internacional con atención a la ética aumenta el impacto positivo en las comunidades y países en desarrollo (Crabtree, 2008).

Kajner et al. (2013) concluyen que para que el ApS sea más crítico requerirá de un diseño cuidadoso teniendo en cuenta los riesgos que conlleva, pero que este es un método eficaz para fomentar el desarrollo de educadores críticos y que permite concienciar a los estudiantes acerca del código ético que desean incluir en sus vidas (Swenson-Lepper, 2012). Elias (2010) destaca que el animar a los estudiantes a expresarse claramente y con frecuencia genera espacios de trabajo donde se sienten escuchados y comprendidos. Por último, el ApS en la educación de postgrado puede mejorar los programas de estudio respecto a los valores y las actitudes, siendo la enseñanza de la ética clave para ello (Wilczenski y Schumacher, 2008).

6.5. Desafíos

Los resultados que emergen de esta categoría se organizan en cinco códigos relacionados con los desafíos de la enseñanza de la ética vinculada al ApS (ver figura 10). Los aspectos se estructuran desde [1] las malas prácticas, [2] los temores personales de los estudiantes, [3] la ética versus conveniencia económica, [4] los desafíos docentes e institucionales y [5] los desafíos curriculares.

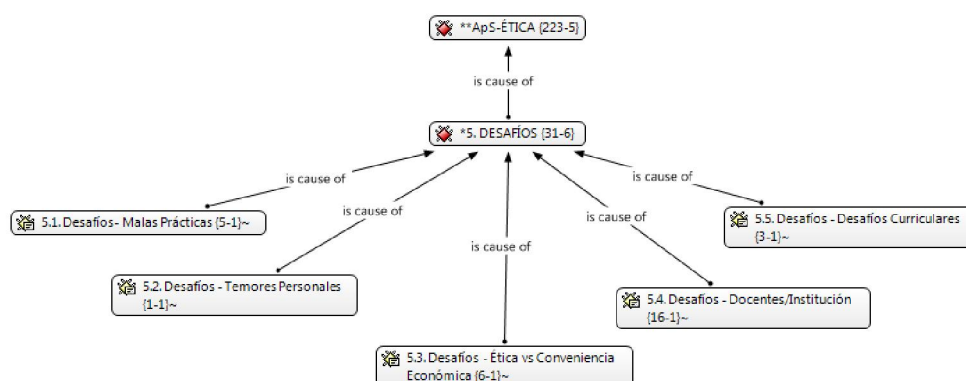


Figura 10. Desafíos. Creación Personal.

6.5.1. Malas Prácticas

La revisión de las malas prácticas se plantean como un desafío para prevenir un posible daño que provoque el ApS. En este sentido, Cope (2009) se pregunta el cómo se pueden implementar las experiencias del mundo real cuando estas implican requerimientos institucionales tangenciales que obligan a considerar cuestiones de privacidad.

Por otra parte, Ward (1999) advierte que una cuestión ética fundamental en los programas de ApS se relaciona con la importancia de los hallazgos de los estudiantes durante su período de servicio y su posible manipulación después de los hechos. Esto puede provocar que la información generada no se entregue a la comunidad. Por ello se debe poner atención en la devolución de los resultados de las experiencias de ApS (p.e. informes, reflexiones escritas, etc.) a los socios comunitarios para que ellos sean conscientes de los beneficios y riesgos de este tipo de experiencias.

Hopwood, Scott y Ferguson (2011) indican que la mala conducta académica y la tecnología se han unido para crear una amenaza significativa para el desarrollo y el

mantenimiento de la responsabilidad profesional y la integridad académica entre los estudiantes universitarios, por lo que el ApS es un modelo para la solución de controversias y hasta se erige como una alternativa a las sanciones académicas.

6.5.2. Temores Personales

Carracelas-Juncal et al. (2009) plantean que los propios temores con respecto a los objetivos del proyecto, pueden provocar problemas éticos relacionados con el trabajo del ApS. Dichos aspectos han de cuidarse en el momento de diseñar un programa de ApS con el fin de potenciar la experiencia y dar mayor seguridad al alumnado.

6.5.3. Ética versus Conveniencia Económica

La ética versus la conveniencia económica se plantea como un código que emerge de la revisión de los estudios realizados en las carreras relacionadas con los negocios. Paris (2007) señala que es necesario conciliar una carrera en el mundo productivo con una vida ética y socialmente consciente, pues en los negocios las personas deben actuar con honestidad, responsabilidad e integridad. En este caso los programas de ApS pueden mejorar las expectativas de comportamiento con la sociedad y la intolerancia a la ética de mala calidad (Vega, 2007).

Bowers (2010) plantea que se ha de mejorar el compromiso de las empresas para comportarse éticamente y contribuir al desarrollo económico, junto con potenciar la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, así como la de su comunidad local y la sociedad en general. Barret (2013) advierte que las empresas sociales de Europa están ampliando sus prácticas capitalistas con el único objetivo de rentabilizar la promoción de causas sociales, debiendo analizarse críticamente el valor de la ética y de la conveniencia.

Para ello Lamb et al. (1998) indican que un objetivo principal es familiarizar a los estudiantes con los objetivos y la organización sin fines de lucro, para enriquecer el contenido de la educación empresarial con lecciones de comprensión social intercultural y de razonamiento ético. Por esta razón, se debe hacer hincapié en que la responsabilidad social no ha de regirse por un simple "coste/beneficio", y que la vulnerabilidad de la persona (p.e. comunidad) debe tener mayor peso (Ward, 1999).

6.5.4. Desafíos Docentes e Institucionales

Los profesores necesitan inculcar en sus estudiantes el sentido de sus responsabilidades éticas con las comunidades (Wilczenski y Schumacher, 2008), siendo el objetivo pedagógico el desarrollo de las habilidades para poner en práctica estos valores (Vega, 2007), y determinar si el ApS fomenta una verdadera ética del cuidado entre los participantes (Smith, 2008), facilitando la reflexión sobre la experiencia de manera que en el diálogo se definan las relaciones de intercambio intelectual (Saltmarsh, 1997).

Como desafío docente, Halverson (2004) indica que ha de intensificarse el papel del profesor en el desarrollo ético de los estudiantes. Por esto, los y las docentes deben preparar a los estudiantes para ser ciudadanos plenos, responsables, que reconozcan y respondan apropiadamente a los desafíos y dilemas éticos (Howard, 2005). A la vez, deben examinar sus propias creencias sobre el propósito, métodos y el sentido del servicio, pues sin esta reflexión se corre el riesgo de presentar el ApS como otra estrategia de enseñanza, potenciando la sensación que esta metodología es una nueva tarea que requiere un considerable trabajo sin ninguna razón clara (Donahue, 1999).

Al implementar un programa de ApS se debe tomar en cuenta el contexto de desarrollo social de los estudiantes que realizan la experiencia de ApS. En este sentido, Seider, Gillmor y Rabinowicz (2010) indican que en los casos de estudiantes más favorecidos económicamente, se necesitarán educadores comprometidos con el trabajo por la conciencia crítica, como lo hacen con los estudiantes en situación de desventaja.

Por ello los profesionales deben considerar y discutir sus normas éticas profesionales e institucionales, así como los principios y precedentes jurídicos fundamentales y han de tener el coraje para persistir en la generación de los cursos relacionados con la ética (Winston y Saunders, 1998). En este proceso de sensibilización con los estudiantes es donde los profesores deben determinar maneras eficaces para incorporar la enseñanza ética en sus cursos y programas con el fin de aumentar la conciencia sobre ella en los estudiantes y ayudarles a desarrollar habilidades para hacer frente a estos dilemas (Lamb et al., 1995).

Las universidades pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar su potencial moral incluyendo la enseñanza más allá del texto con el fin de comprender la experiencia, la construcción de relaciones, con los docentes como facilitadores y/o modelos de conducta como guías de la toma de decisiones (Maldonado, Lacey y Thompson, 2007).

En el espíritu de la mejora continua, la experiencia de la universidad se está modificando para integrar en un solo curso los contenidos que cubren la ética y la planificación estratégica en lugar de dejar estas cuestiones para cursos separados (Lamb et al., 1998). Finalmente, Newman (2008) indica que la integración de la sostenibilidad en la universidad requiere de procesos que permitan conciliar una visión compartida entre una institución sostenible, con las implicaciones morales y éticas que la sostenibilidad plantea.

6.5.5. Desafíos Curriculares

Bass (2004) indica que no se presta atención a los diseños de contenidos y programas, ni se estudia cómo estos influyen y determinan diferentes concepciones de ciudadanía, lo que ha de considerarse para la inclusión y diseño del currículo.

Maistry y Ramdhani (2010) plantean que si bien es importante proporcionar una perspectiva teórica respecto a las cuestiones de responsabilidad y ética en los negocios sociales, los coordinadores de los programas se enfrentan al verdadero reto de cómo incorporar un elemento de la vida real de forma práctica en un programa académico.

Aunque el ApS puede no tener sentido para todos los cursos de formación docente, Donahue (1999) destaca que en la propia complejidad del plan de estudios es donde radicará su valor, con especial atención en la creación de oportunidades para explorar los dilemas éticos inherentes a la enseñanza.

7. Discusiones

La búsqueda realizada en ERIC en la primera etapa de este estudio ha permitido rebatir el argumento que defendía la escasez de literatura, al menos en lengua inglesa, relativa a los desafíos éticos en los niveles superiores de la educación (p.e. Chapdelaine et al., 2005). Se ha encontrado un importante cuerpo de conocimientos generados a la fecha que relacionan la enseñanza de la ética y el ApS. Por otra parte en el análisis de las características bibliográficas de los documentos se ha observado que hay una concentración

de contenidos indexados que se desarrollan en los EE.UU. donde no se representa la producción de países europeos, ni iberoamericanos debido al evidente sesgo de la base de datos hacia la producción científica anglosajona, y especialmente la de origen de los EE.UU. Dicho elemento es un punto a considerar pues los contenidos analizados surgen desde un contexto geográfico y lingüístico de comprensión de la realidad que debe ser atendido por los impulsores del ApS para reconocer los aspectos que sean aplicables en sus contextos.

A partir del meta-análisis realizado con el apoyo de la CMDA y de la TF/a como técnicas de análisis de los contenidos emergieron 5 categorías centrales asociadas a sus respectivos códigos. Los resultados obtenidos muestran que desde los contenidos analizados emergen las principales aportaciones de los documentos que vinculan la enseñanza de la ética y el ApS.

Las principales aportaciones que han emergido de las categorías de análisis son la reflexión como una herramienta indispensable que permite a los estudiantes mostrar una actitud reflexiva y crítica (Saltmarsh, 1997); el ApS provoca que los estudiantes se posicionen ante el cambio social (Web, Cole y Skeen, 2007); las creencias y las representaciones personales influyen en el desarrollo de la ética en el ApS relacionándose directamente con el compromiso y la participación en cuestiones sociales (Kajner et al., 2013) y las prácticas democráticas; la protección de los participantes vulnerables entregan directrices relacionadas con la adaptación de estos mecanismos de protección para el trabajo con adultos y niños (Cope, 2009). Además fomenta la autoprotección en los estudiantes y los guía en el establecimiento de su propio código ético (Wendler, 2012).

El ApS ofrece múltiples oportunidades a los participantes para desarrollar y mantener relaciones cercanas con otras personas, prestando asistencia a las necesidades de equilibrio entre la acción de servicio con la responsabilidad de apoyar a los demás, permitiendo desarrollar una *ética del cuidado* (Smith, 2008). Se diferencia de manera sustancial de otras experiencias educativas porque integra al socio comunitario como un igual, suponiendo un cambio de valores, de creencias y de prácticas. Esto obliga a plantearse una serie de elementos de cuidado hacia las comunidades beneficiarias de los servicios para establecer marcos adecuados de relación.

Durante las experiencias de ApS se generan relaciones con escasas restricciones. En ellas, los participantes gozan de relativas libertades en su interacción con los miembros de las comunidades, fundadas en los deseos de mejora y en los principios de buenas prácticas (p.e. Wendler, 2012). Dichos aspectos deben ser elementos de reflexión para los estudiantes y sus formadores pues las propias dimensiones del ApS plantean una serie de peculiaridades que no podemos evadir.

El ApS debe trascender a los condicionantes personales e institucionales para posicionarse como una alternativa real de revitalización de los programas de formación del profesorado y de mejora de la enseñanza de la ética, permitiendo a los futuros maestros y líderes escolares del futuro acceder a experiencias transformadoras que repercutirán en la mejora de sus sistemas educativos y sociales (Opazo et al., 2014).

8. Conclusiones

El ApS puede proporcionar muchas facultades pues fomenta la exploración imaginativa y creativa de los individuos, abre nuestros ojos y los de nuestros estudiantes y

proporciona evidencia de que todas las cosas son posibles (Eyler y Giles, 1999). Además, permite el contacto entre diferentes grupos de personas que normalmente no tendrían la oportunidad de compartir tiempo, pensamientos y sentimientos, humanizando a través de la práctica.

La situación actual de complejidad social en España, donde la tolerancia a las faltas éticas y morales está aumentando peligrosamente, obliga a apostar por animar a los estudiantes a participar en experiencias que les permitan actuar con honestidad, responsabilidad e integridad. Una condición necesaria para el fomento de estos ciudadanos críticos es ofrecerles oportunidades reales de participación en el análisis y solución de los problemas inmediatos, no sólo en la comunidad local, sino a nivel nacional y global.

Es importante que en las aulas universitarias se busquen oportunidades para transmitir la importancia de la ética, los principios de la justicia, la igualdad y la participación para el cambio social, a la vez que nuestros objetivos pedagógicos estén orientados al desarrollo de habilidades para poner en práctica estos valores. El conocimiento de las normas de comportamiento ético de ninguna manera garantiza la adhesión a las mismas, pero obliga al docente, a dotar a sus estudiantes con las habilidades necesarias para avanzar más allá de la simple teoría, donde el objetivo primordial se dirija a favorecer el trabajar por la comunidad. Como plantea Barbara Jacoby (1996), las mejores experiencias de ApS son aquellas en las que los estudiantes y la comunidad están comprometidos en una relación de reciprocidad que permite a ambas partes enseñar y aprender el uno del otro; trabajando *con la comunidad* y *no para ella*.

Esta filosofía tiene un conjunto de objetivos que van a desarrollar y aumentar las experiencias y reflexión de las dos partes implicadas: la comunidad como receptora y los estudiantes como donantes del servicio, provocando que el aprendizaje se produzca a través de un ciclo de acción y reflexión cuando los estudiantes trabajan con otros y a través del proceso de aplicar lo que están aprendiendo de los problemas de la comunidad (Eyler y Giles, 1999). Son precisamente estas interacciones significativas las que conducen a numerosos resultados positivos en los estudiantes que participan en el ApS.

Sin embargo, debemos reconocer que a pesar de la experiencia, nuestros estudiantes pueden llegar a la universidad con una variedad de ideas preconcebidas sobre el mundo. Algunos no han tenido relación con la pobreza, la marginación, ni conocen la discriminación (p.e. etnia, religión, etc.) y su interacción con la diversidad (sexual, funcional, etc.) es escasa o nula.

En estos casos el ApS puede ofrecer oportunidades de *conocer* y *reconocer* diversos problemas sociales y las necesidades reales de los demás, suponiendo un incentivo para el compromiso social. A la vista de esto es posible determinar algunos puntos de inicio para incluirla de manera decidida en nuestras prácticas y en el propio currículo:

- Claves de partida: El aprendizaje-servicio (ApS) implica tres elementos clave, un elemento de aula (basado en teorías del aprendizaje), un elemento de servicio (trabajo comunitario) y un proceso de reflexión que conecta todos los aspectos de forma conjunta.
- Ética como centro y fin: La ética forma parte de nuestra vida como aspecto mediador de nuestra relación con otros seres humanos. Es en esta *intersección* donde emergen todas las teorías aprendidas como elementos conectados a experiencias de la vida real. Este aspecto es relevante en el aprendizaje, pues solo como individuos éticos

podremos hacer frente a los problemas de la vida real de manera responsable y comprometida.

- La conciencia ética y la responsabilidad social son especialmente importantes para los estudiantes universitarios a la luz del efecto que sobre ellos tienen importantes colapsos en el mundo económico y empresarial. Lo social de la organización de la vida en el aula experimentada por los estudiantes es fundamental para sus resultados y dependerá de la gestión del compromiso, que se caracteriza por las particularidades de los comportamientos en función de las creencias y la ética profesional lo que desarrolla el denominado saber docente.
- La ética es un elemento de apoyo para los estudiantes en su acercamiento a la moral y los valores, además de ayudarles a analizar críticamente sus propios puntos de vista y prácticas personales. La evidencia empírica sugiere que las intervenciones y entrenamiento puede aumentar la capacidad de los profesores en formación para deliberar cuestiones de razonamiento moral y su autoeficacia para enseñar a transmitir valores.
- Todas estas conexiones pueden guiar a los estudiantes en su propio crecimiento emocional e intelectual y aumentar su conciencia ética. Además, los proyectos de ApS pueden complementarse con estas temáticas, dando la oportunidad a los estudiantes para practicar las habilidades específicas relacionadas con la respuesta a los cambios, la flexibilidad y la adaptabilidad en la forma en que aborda los problemas y los cambios de prioridades.

Finalmente, uno de los aspectos que observamos en la realización de este trabajo fue la inexistencia de contenidos iberoamericanos y europeos en la base de datos explotada. Esto motiva a la realización de estudios similares en bases de datos regionales y nacionales (p.e. DIALNET). Al alero de lo anterior, consideramos que hay que atender al peligro de repetición de un discurso ético *occidental-blanco*. Es necesario revisar críticamente la literatura recogida del campo, en tanto la postura “norte-centrista” puede ser en si misma una reproductora de las desigualdades y de malas conductas éticas. Advertimos el peligro que presenta el reproducir sin reflexión ideas de otros contextos sociales y geográficos, debiendo evitar el “*colonialismo lingüístico*” y el “*colonialismo teórico*”. Solo la actitud responsable y crítica con estos contenidos permitirá el establecimiento de las mejores prácticas en nuestras universidades iberoamericanas.

Agradecimientos

El siguiente estudio se desarrolló en el marco del proyecto “CONSOLIDACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO DEL COMPROMISO SOCIAL” (FP-L2/3.14) financiado por la convocatoria 2014-2015 para el desarrollo de las enseñanzas de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Agradecemos a Pilar Aramburuzabala (Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España), a Tania Yáñez Urrutia (Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación, Universidad de Concepción, Chile) y a nuestros revisores por sus importantes comentarios con respecto a nuestra propuesta.

Referencias bibliográficas

- American Association of Community Colleges (1999). *Service learning resource guide, 1998-1999*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439753.pdf>
- Anderson, L. S. (1993). *Educating for social responsibility: The effectiveness and ethics of a community service project with persons with disabilities*. *Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 8, 17-35.
- Andreu Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A.M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (Julio, 2012). El Aprendizaje-Servicio en la la formación de maestros. Comunicación presentada en *CIDUI, Proceeding of VII Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/232/221>
- Arnold, V. O. (Agosto, 1995). North carolina council of vocational teacher educators. *Proceedings of the annual summer workshop*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED392994>
- Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, solidaridad y" aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263. Recuperado de <http://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/How%20Undergraduate%20are%20Affected%20by%20Service%20Participation.pdf>
- Astin, A. W., Sax, L. J. y Avalos, J. (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Educaion*, 22(2), 187-202.
- Barrett, K. (2013). Where professional writing meets social change: The grant proposal as a site of hospitality. *Composition Studies*, 41(1), 70-83.
- Bass, M. (2004). *Civil education through national service: Lessons from american history. (Circle working paper, 12)*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED484012>
- Bates, A. K., Drits, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009), Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Bell, C. A., Horn, B. R. y Roxas, K. C. (2007). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 123-133.
- Benatar, S. R. (2002). Reflections and recommendations on research ethics in developing countries. *Social Science & Medicine*, 54(7), 1131-1141.
- Billig, S. H. (2002). *Philadelphia Freedom Schools Junior Leader Evaluation*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H. y Klute, M. M. (2003). The Impact of Service-Learning on MEAP: A Large-Scale Study of Michigan Learn and Serve Grantees. *Proceedings of National Service-Learning Conference*, Minneapolis, MN.
- Billig, S. H., Meyer, S. y Hofschire, L. (2003). *Evaluation of Center for Research on Education, Diversity, and Excellence Demonstration Site, the Hawaiian Studies Program at Waianae High School*. Denver, CO: RMC Research Corporation.

- Boyle-Baise, M. (1999). 'As Good as It Gets?' The Impact of Philosophical Orientations on Community-Based Service Learning for Multicultural Education. *The Educational Forum*, 63(4), 310-321.
- Bowers, T. (2010). Constructing the organization: Engaging students in the public role of contemporary corporations. *Business Communication Quarterly*, 73(1), 68-79.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30-36.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Cano García, F., Berbén, A. B., Fernández, M., Gea Megías, M., y Díaz, M. (2014). Metodología docente en las universidades europeas: la percepción de los Erasmus. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 307-322. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL7res.pdf>
- Carracelas-Juncal, C., Bossaller, J. y Yaoyuneyong, G. (2009). Integrating service-learning pedagogy: A faculty reflective process. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 4, 28-44.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 795-806.
- Casile, M., Hoover, K. F. y O'Neil, D. A. (2011). Both-and, not either-or: Knowledge and service-learning. *Education & Training*, 53(2), 129-139.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Coles, R. (1993). *A call to service*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1977). Differences between experiential and classroom learning. En M. T. Keaton (Ed.), *Experiential learning: Rationale, characteristics, and assessment* (pp.49-61). San Francisco: Jossey Bass.
- Conrad, D. y Hedin, D. (1991). School-Based Community Service: What We Know from Research and Theory. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 754-747.
- Cope, M. (2009). Challenging adult perspectives on children's geographies through participatory research methods: Insights from a service-learning course. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(1), 33-50.
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical foundations for international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- Cram, S. B. (1998). *The impact of service-learning on moral development and self-esteem of community college ethics students*. (Tesis Doctoral). Universidad de Iowa, Iowa. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED460701>
- Cummings, R., Maddux, C. D., Maples, M. F. y Torres-Rivera, E. (2004). Principled moral reasoning of students in education and counselling. *Change and Transformations in Education*, 1, 17-30.
- Chapdelaine, A., Ruiz, A., Warchal, J. y Wells, C. (2005). *Service-Learning Code of Ethics*. Bolton, MA: Anker Publishing Co.

- Chenneville, T., Toler, S. y Gaskin-Butler, V. (2012). Civic engagement in the field of psychology. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 58-75.
- Donahue, D. M. (1999). Service-learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 685-695.
- Elias, M. J. (2010). School climate that promotes student voice. *Principal Leadership*, 11(1), 22-27.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey- Bass.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service. En A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Advances in Service-Learning Research, Vol. 1. Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp.23-50). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp.53-70). Barcelona: Graó.
- Glass, G. V., McGaw, B. y Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis of social research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Halverson, S. (2004). Teaching ethics: The role of the classroom teacher. *Childhood Education*, 80(3), 157-158.
- Helms, J. V. (1998). Science and/in the community: Context and goals in practical work. *International Journal of Science Education*, 20(6), 643-653.
- Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis. An Approach to researching online behavior. En S. A. Barab, R. Kling y J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376), Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Hopkins, P. E. (2007). Positionalities and knowledge: Negotiating ethics in practice. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 6(3), 386-394. Recuperado de <http://www.acme-journal.org/vol6/PEH.pdf>
- Hopwood, J. D., Scott, V. G. y Ferguson, P. W. (2011). A case study transforming suspected academic misconduct among undergraduate health professions majors into ethical program policy and practice. *Journal of College and Character*, 12(2), 1-8.
- Hutchins, W. (2012). Groomed for citizenship. *Educational Leadership*, 69(7), 70-73.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education* (pp. 2-25). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kajner, T., Chovanec, D., Underwood, M. y Mian, A. (2013). Critical community service learning: Combining critical classroom pedagogy with activist community placements. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(2), 36-48.
- Kilderry, A. (2006). Early childhood education and care as a community service or big business? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 80-83.
- Lamb, C. H., Swinth, R. L., Vinton, K. L. y Lee, J. B. (1998). Integrating service learning into a business school curriculum. *Journal of Management Education*, 22(5), 637-654.
- Langstraat, L. y Bowdon, M. (2011). Service-learning and critical emotion studies: On the perils of empathy and the politics of compassion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(2), 5-14.

- Lemieux, C. M. y Allen, P. D. (2007). Service learning in social work education: The state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 309-326.
- Lesser, L. M. (2007). *Critical values and transforming data: Teaching statistics with social justice*. American Statistical Association. *Journal of Statistics Education*, 15(1), 1-21. Recuperado de <http://www.amstat.org/publications/jse/v15n1/lesser.html>
- Lorite, M. y Opazo, H. (Mayo, 2014). ¿Dónde publicar en ApS? Comunicación presentada en V Congreso de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio, ApS(U), 30 y 31 de mayo. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660628>
- Lukenchuk, A. (2009). Living the ethics of responsibility through university service and service-learning: "phronesis" and "praxis" reconsidered. *Philosophical Studies in Education*, 40, 246-257.
- 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.
- Maistry, S. M. y Ramdhani, J. (2010). Integrating social responsibility into an entrepreneurship education program: A case study. *US-China Education Review*, 7(4), 23-29.
- Maldonado, N., Lacey, C. H. y Thompson, S. D. (Abril, 2007). Ethical learning and the university: Listening to the voices of leaders. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496212.pdf>
- Markus, G. B., Howard, J. P. F. y King, D. C. (1993). Integrating community-service and classroom instruction enhances learning-results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419. doi:10.3102/01623737015004410
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE
- Montero Mesa, L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-20.
- Morgan, W. y Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 155-169.
- National Council of Teachers of English. (1999). *Trends and issues in postsecondary english studies. trends and issues in english language arts, 1999*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED434340>
- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of ethics. *New Directions for Higher Education*, 142, 17-24.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1); 1531-1556. Recuperado de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>
- Paris, D. C. (2007). Business and the liberal arts: Integrating professional and liberal education. *Report of a symposium on the liberal arts and business*. Council of Independent Colleges: Washington DC. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499104.pdf>
- Pluim, G. W. y Jorgenson, S. R. (2012). A reflection on the broader, systemic impacts of youth volunteer abroad programmes: A canadian perspective. *Intercultural Education*, 23(1), 25-38.

- Poon, P., Chan, T. S. y Zhou, L. (2011). Implementation of service-learning in business education: Issues and challenges. *Journal of Teaching in International Business*, 22(3), 185-192.
- Puig, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 45-67
- Puka, B. (2005). Teaching ethical excellence: Artful response-ability, creative integrity, character opus. *Liberal Education*, 91(3), 22-25.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Rama, V. D. (1998). *Learning by doing: Concepts and models for service-learning in accounting*. AAHE's series on service-learning in the disciplines. American Association for Higher Education. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED449726>
- Richter-Hauk, R. y Arias, J. (2008). Developing professional values: Campus and community perspectives on a social work partnership. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 31-36.
- Root, S. (2005). The National Service Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective. En S. Root, J. Callahan y S. Billig (Eds.), *Improving Service Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact* (pp. 13-16). Grenvich, CT: Information Age.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8, 50-60.
- Rosenberg, S. L., McKeon, L. M. y Dinero, T. E. (1999). Positive Peer Solutions: One Answer for the Rejected Student. *Phi Delta Kappan*, 81(2), 114-118.
- Rhoads, R. y Howard, J. (Eds.). (1998). *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ruso, N. (2012). The role of technology: Community based service-learning projects on ethical development. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 11(3), 375-385.
- Saltmarsh, J. (1997). Ethics, reflection, purpose, and compassion: Community service learning. *New Directions for Student Services*, 77, 81-93.
- Seider, S. C., Gillmor, S. C. y Rabinowicz, S. A. (2010). Complicating college students' conception of the american dream through community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(1), 5-19.
- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H. y Kielsmeier, J. C. (2000). The Effects of Service- Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358.
- Smith, C. M. (2008). Does service learning promote adult development? theoretical perspectives and directions for research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 5-15.
- Soong, H. (2013). Why volunteer? the complexities of international pre-service teachers' intercultural adjustment experiences through community service engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 69-83.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2ª ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swenson-Lepper, T. (2012). Teaching communication ethics and diversity: Using technology and community engagement to enhance learning. *Communication Teacher*, 26(4), 228-235.

- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.27-56). Barcelona: Octaedro-ICE.
- US Department of Education. (2008). *Partnerships in character education state pilot projects, 1995-2001: Lessons learned*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502099.pdf>
- Varlotta, L. E. (1997). Confronting consensus: Investigating the philosophies that have informed service-learning's communities. *Educational Theory*, 47(4), 453-476.
- Vaughn, R. L., Seifer, S. y Vye Mihalynuk, T. (2004). *Quick guide: Chemistry service-learning in higher education*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED484865>
- Vega, G. (2007). Teaching business ethics through service learning metaprojects. *Journal of Management Education*, 31(5), 647-678.
- Walker, C., Brady, D., Lea, K. y Summers, B. (2004). Dispositions: Teacher perceptions. *AILACTE Journal*, 1, 1-11.
- Ward, H. (1999). *Acting locally: Concepts and models for service-learning in environmental studies. AAHE's series on service-learning in the disciplines*. American Association for Higher Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449731.pdf>
- Webb, P., Cole, K. y Skeen, T. (2007). Feminist social projects: Building bridges between communities and universities. *College English*, 69(3), 238-259.
- Wendler, R. (2012). Human subjects protection: A source for ethical service-learning practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 29-39.
- Wilczenski, F. L. y Schumacher, R. A. (2008). Service learning integrated in urban school counselor preparation. *Journal of School Counseling*, 6(12), 1-23. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ894783.pdf>
- Winston, R. B. y Saunders, S. A. (1998). Professional ethics in a risky world. *New Directions for Student Services*, 82, 77-9