

EL APRENDIZAJE BASADO EN EL VOLUNTARIADO INTERNACIONAL
UN CAMINO DIRECTO A LAS CINCO C'S:
COMUNICACIÓN, COMPARACIONES, CONEXIONES, CULTURA Y
COMUNIDADES

Andrea Meyer Smith

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures
Indiana University

December 2010

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment
of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

Marta Antón, Ph.D., Chair

Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D.

Master's Thesis
Committee

Marta García García, Ph.D.

DEDICACIÓN

I dedicate this thesis to my husband, Justin Smith, who has supported me in every way throughout this journey of my master's and my thesis. Thank you for your patience, your kindness and your support as I worked the long hours to complete this thesis. Thank you for your sacrifice of living alone for two summers in a row so I could follow my dream of studying in Spain and getting my masters in Spanish. Thank you, above all, for your unconditional love even on days when the stress of research, teaching, and classes made me less than lovable. I appreciate you so much and I love you more than I can ever say.

AGRADECIMIENTOS

Hay muchas personas que me ayudaron a poder terminar esta tesis. Primero, quiero dar un agradecimiento enorme a Marta Antón. Sin su constante ayuda, consejos y apoyo, esta tesis nunca se habría llevado a cabo. Muchísimas gracias por pasar tanto tiempo ayudándome a mejorar mi trabajo y animándome a persistir en este proceso largo. Gracias igualmente a Rosa Tezanos-Pinto y Marta García García por su tiempo e ideas para mejorar mi tesis.

Gracias también a todos mis profesores de IUPUI y de la Universidad de Salamanca. Sin sus lecciones de gramática, cultura, literatura y la enseñanza de español, no habría tenido el conocimiento ni la práctica de poder hacer este trabajo.

A Molly Alden y John Rabenau de Costa Rica Explorations gracias por su trabajo para encontrar una comunidad y una necesidad en esa comunidad para establecer este programa de aprendizaje basado en el voluntariado. Asimismo mi agradecimiento a la comunidad de Turrialba por invitarnos a sus casas y comunidad y compartir con nosotros su lengua, su cultura, y su hospitalidad. Ustedes son el espíritu de esta tesis.

Gracias a mis estudiantes, especialmente a los cinco estudiantes que participaron en el programa de aprendizaje basado en el extranjero. Sin su voluntad y paciencia de ser parte de las múltiples encuestas y discusiones aun cuando estaban muy cansados después de haber dado un esfuerzo enorme en el proyecto, esta tesis no sería posible. Toda esta tesis se basa en su trabajo, sus diarios, sus respuestas, y sus discusiones. Ustedes *son* esta tesis.

Por fin quiero agradecer a mis amigos y familia: a mis padres, suegros, hermanos y cuñados, mis colegas en el trabajo y mis amigos, y, principalmente, a mi esposo, Justin, por animarme en este proceso y en todo el proceso de mi maestría, y por su paciencia y apoyo cuando estaba trabajando en esta tesis.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: Teorías y estudios anteriores.....	4
1.1 Teorías de aprendizaje de lenguas relacionadas con el voluntariado	4
1.2 El aprendizaje personal, cívico y multicultural en el voluntariado.....	6
1.3 Estudios anteriores sobre programas de aprendizaje basado en el voluntariado	9
1.3.1 Estudios Prescriptivos.....	9
1.3.2 Estudios Descriptivos de los PABV	13
1.3.3 Estudios Críticos	18
1.4 Preguntas de Investigación	19
Capítulo 2: Metodología	21
2.1 Los participantes.....	21
2.2 Selección de la comunidad para ofrecer servicio comunitario.....	21
2.3 Preparación de los estudiantes.....	22
2.4 Recolección de datos cuantitativos.....	24
2.4.1 Comunicación.....	25
2.4.2 Cultura	26
2.4.3 Conexiones	26
2.4.4 Comparaciones	27
2.4.5 Comunidades	28
2.5 Datos Cualitativos: Observación, diarios y discusión en grupos	28
2.6 Datos Cualitativos: Comentarios de la comunidad	32
2.7 Análisis.....	33
Capítulo 3: Resultados Cuantitativos y Análisis.....	34
3.1 Comunicación.....	34
3.2 Cultura	38
3.3 Conexiones	41
3.4 Comparaciones	45
3.5 Comunidades	48
3.6 Conclusión y Análisis.....	50
Capítulo 4: Resultados Cualitativos y Análisis.....	54
4.1 Comunicación.....	55
4.1.1 La integración de lengua y cultura	55
4.1.2 La negociación del input	57
4.1.3 La motivación.....	58
4.1.4 Conclusión.....	61
4.2 Cultura y Comparaciones	62
4.2.1 Respeto hacia una cultura ajena	63
4.2.2 Solidaridad y Empatía / Reconocimiento de Desigualdad en el mundo	65
4.2.3 Perspectivas globales y Comprensión Intercultural	66

4.2.4 Los Estereotipos	68
4.2.5 Conclusión.....	69
4.3 Conexiones.....	69
4.3.1 Conexiones a otras disciplinas y el desarrollo de destrezas personales como el pensamiento crítico y el liderazgo.....	70
4.3.2 La eficacia personal.....	72
4.3.3 La responsabilidad social y cívica y la dedicación a servir voluntariamente	73
4.3.4 Conclusión.....	74
4.4 Comunidades.....	74
4.4.1 Interactuar con la comunidad y la reciprocidad	75
4.4.2 Seguir buscando oportunidades en el futuro	77
4.4.3 Conclusión.....	77
4.5 Conclusión	78
Conclusión	81
Apéndice A: Las encuestas	86
Apéndice B: Los temas para discusión en grupo	92
Apéndice C: El diario doble.....	93
Obras citadas	107
Curriculum Vitae	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	35
Gráfico 2	35
Gráfico 3	35
Gráfico 4	35
Gráfico 5	36
Gráfico 6	37
Gráfico 7	37
Gráfico 8	38
Gráfico 9	38
Gráfico 10	39
Gráfico 11	39
Gráfico 12	40
Gráfico 13	41
Gráfico 14	41
Gráfico 15	42
Gráfico 16	42
Gráfico 17	43
Gráfico 18	43
Gráfico 19	43
Gráfico 20	44
Gráfico 21	44
Gráfico 22	45
Gráfico 23	45
Gráfico 24	46
Gráfico 25	46
Gráfico 26	47
Gráfico 27	47
Gráfico 28	48
Gráfico 29	48
Gráfico 30	49
Gráfico 31	49
Gráfico 32	49
Gráfico 33	50

INTRODUCCIÓN

ACTFL (1996), una organización nacional que guía la instrucción de lenguas extranjeras en los Estados Unidos, explica: “The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad” (2).

Para alcanzar esta meta, los profesores de lenguas extranjeras de los Estados Unidos deben entender que los estándares que propone ACTFL son importantes para el verdadero aprendizaje de una lengua extranjera. Según los estándares, para que un estudiante tenga éxito, debe desarrollar sus habilidades en la **comunicación**, lo que permite interacción y mejor conocimiento de la **cultura** que habla la lengua. También, a través de la comunicación con estas culturas, los estudiantes pueden hacer **comparaciones** entre su cultura y la ajena, lo que les permite darse cuenta de la existencia de otras perspectivas y el valor de estas otras maneras de ver el mundo. La habilidad de entender y comunicarse en otra lengua les abre el camino a nuevos textos, prácticas, ideologías y teorías a los cuales los monolingües no tendrían acceso. Estos estudiantes pueden hacer **conexiones** entre estos nuevos conocimientos y los que ya tenían. Por fin, el estudiante debe participar en varias **comunidades** en su país y en el extranjero. Solamente entrelazando todas estas metas puede el estudiante realmente saber cómo, cuándo, y dónde decir qué a quién. (ACTFL 3).

En un mundo cada vez más integral y afectado por acontecimientos globales, es aún más importante preparar a nuestros estudiantes con la habilidad de comunicarse en otros idiomas. Según *American Council on Education* (2002) en su política de educación internacional:

...our future success or failure in international endeavors will rely almost entirely on the global competence of our people. Global competence is a broad term that ranges from the in-depth knowledge requires for interpreting information affecting national security, to the skills and understanding that foster improved relations with all regions of the world. It involves among other things, foreign language proficiency and an ability to function effectively in other cultural environments and value systems...(7)

Sin embargo, nuestras escuelas secundarias siguen impartiendo instrucción tradicional que muchas veces no llega al dominio lingüístico. Esta instrucción de traducción y gramática sólo se enfoca en la parte de comunicación, que según ACTFL no es suficiente para llegar a una habilidad de comunicarse efectivamente con otras culturas. Y, cuando las clases de instrucción tradicional incluyen algo de cultura, no está presentada como una cultura viva. Según Varas (1999), en una clase tradicional, la población que habla la lengua es ajena—un objeto que analizar y estudiar en vez de una población con la que compartir y comunicar. La cultura debe ser el contexto esencial para aprender y aplicar el significado correcto de los morfemas y vocablos que se aprenden. Sin este contexto cultural, es imposible poder manejar la lengua para llegar a un dominio alto (Hale 1999). Kraft (2002) dice asimismo que:

Both k-12 schooling and higher education have felt increasingly disconnected and even irrelevant to preparing young people for a truly global society. Language courses have too often prepared students to master grammar, while being unable to carry on even a minimal conversation with a native speaker (298).

Los programas de aprendizaje basados en el voluntariado (PABV) son un enlace perfecto para que todos estos aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera se mezclen en armonía. Según Mullaney (1999), los programas de aprendizaje basado en el voluntariado internacional ofrecen tanto el input comprensible como las oportunidades de conversar y negociar el significado de lo dicho, dos aspectos necesarios para la adquisición de una lengua. Los PABV son especialmente útiles para estudiantes de español, sobre todas las lenguas, porque una mayoría de la población de estudiantes de español lo estudia ya que son una buena opción para sus carreras. Poder hablar el español les abre el camino de trabajar con otra población aquí en los Estados Unidos. Lo irónico es que aunque se den cuenta de esto, la gran mayoría de los estudiantes de español nunca ha estado en contacto con esta población que piensa poder servir en el futuro (Varas 1999). Boyle y Overfield (1999) explican que, especialmente con el uso de aprendizaje basado en el voluntariado, el español puede ser una herramienta para la comunicación cara a cara en el momento presente en vez de algo que posiblemente les podría servir en algún futuro lejano. Esta interacción puede ser el ímpetu que les guía a escoger carreras que requieren una habilidad en español, porque cultivan sus habilidades

lingüísticas, la motivación de seguir aprendiendo y la confianza de poder usar sus habilidades con éxito durante la experiencia.

Este trabajo se basa en la investigación de los estudios anteriores sobre los programas de aprendizaje basado en el voluntariado y las recomendaciones de los investigadores sobre las mejores prácticas para ocasionar el aprendizaje percibido en los cinco estándares de ACTFL, que se repasará en el Capítulo 1. Entonces, en el Capítulo 2, se explicará la metodología usada para crear un programa de aprendizaje basado en el voluntariado internacional y las maneras de recolectar los datos cuantitativos y cualitativos que quizá muestren el aprendizaje percibido en las cinco C's. En el Capítulo 3 se analizarán los datos cuantitativos recolectados durante el PABV para ver si hubo aprendizaje percibido en las cinco C's. En el Capítulo 4 se analizarán los datos cualitativos recolectados durante el PABV para encontrar ejemplos de aprendizaje percibido en las mismas áreas.

La meta de esta investigación es entender mejor qué tipos de aprendizaje ocurren cuando los estudiantes toman parte en un PABV internacional. Quisiera demostrar que las cinco C's (comunicación, cultura, conexiones, comparaciones, y comunidades) son parte del aprendizaje percibido por los estudiantes después de haber participado en un PABV en el extranjero. Otra meta es ofrecer un ejemplo de un PABV que utiliza los métodos de auto-reflexión y auto-análisis recomendados en los estudios críticos del voluntariado y cómo estos métodos empujan a los estudiantes a alcanzar las cinco C's. Con este ejemplo, se espera que otros profesores y maestros de lengua extranjeros vean el valor de este tipo de programa para llegar a un dominio en las cinco C's, y que tengan un modelo para crear sus propios PABV.

CAPÍTULO 1: Teorías y estudios anteriores

1.1 Teorías del aprendizaje de lenguas relacionadas con el voluntariado

Una de las metas más obvias para hacer un PABV en el extranjero es darles a los estudiantes la oportunidad de emplear la lengua que están aprendiendo en una manera real y eficaz con un grupo de hablantes que la utiliza en su vida cotidiana. Con esta experiencia, los estudiantes que solamente han estudiado los vocablos y la gramática en el salón tienen acceso a la cultura que usa esta lengua para la comunicación: algo que les brinda a los estudiantes input y práctica que, según las teorías más populares del aprendizaje, necesitan para llegar a un dominio alto de la lengua meta. En este capítulo, primero se analizarán las teorías del aprendizaje de lenguas y cómo se relacionan con el voluntariado. Después se repasarán las teorías del aprendizaje cívico, especialmente las áreas que corresponden a los estándares de cultura, comparaciones, conexiones y comunidades. Por fin, se examinarán los estudios anteriores sobre los PABV, incluso estudios prescritos, estudios descriptivos y estudios críticos.

Klee (1998) explica los problemas que ocurren cuando los estudiantes que han estudiado el español por muchos años en el aula intentan utilizar lo que han aprendido en la vida real. Si los estudiantes nunca han tenido que pensar en las normas y reglas socioculturales de una lengua, simplemente traducen lo que dicen en inglés, con su perspectiva angloparlante, al mundo hispanohablante. Muchas veces esto resulta en malentendidos o apariencia de falta de interés o de educación. Klee (1988) explica que para llegar a este nivel del dominio lingüístico hay que integrar el aprendizaje de comunicación con los otros aspectos de una lengua: su cultura, las comunidades que la hablan, las normas que gobiernan la lengua y cómo se diferencian estos aspectos de los nuestros. Los estándares nacionales han sido desarrollados teniendo en cuenta estas necesidades. El problema es que los maestros, en muchos casos, intentan enseñar aspectos de la cultura, de las comunidades, de las conexiones y las comparaciones en una manera aislada de comunicación. Muchas veces cuando enseñan estos aspectos, lo hacen en la lengua materna en vez de la lengua meta, aislándolos aun más.

Los investigadores más respetados en el aprendizaje de lenguas extranjeras están de acuerdo en que hay que enseñar una lengua extranjera en contexto de la cultura y las

comunidades que la hablan. La Teoría Sociocultural de Vygotsky explica exactamente esto cuando dice, “the primary function of language and speech is social, for the purpose of communicating culturally established meanings” (Mullaney 1999). Entonces, para aprender una lengua, hay que interactuar y aprender de la gente que sabe esos significados culturalmente establecidos. Un PABV internacional, en el que los aprendices de una lengua están trabajando junto con personas de la comunidad de la lengua meta, ofrece la mejor interacción entre estos dos mundos.

La Teoría Monitor de Krashen (1982) propone que lo más importante para un estudiante de una lengua extranjera es que reciba un input significativo y comprensible. En un PABV Internacional, la lengua que escucharán los estudiantes será significativa porque tendrán que entender a los hablantes nativos para poder trabajar con ellos. Será comprensible porque muchas veces verán un ejemplo de lo que deben hacer mientras escuchan. También será repetida porque todos los días escucharán instrucciones y explicaciones de lo que hay que hacer.

Según la Teoría Interaccionista de Long, los aprendices no pueden simplemente escuchar el input, sino que tienen que ser participantes activos que interactúan y negocian el tipo de input que reciben para poder adquirir la lengua (Mullaney 1999). En un PABV internacional, los estudiantes van a tener que responder preguntas e instrucciones, y tendrán que negociar el input que escuchan para saber que entienden lo que escucharon.

Las teorías de la motivación de Dornyei destacan siete diferentes aspectos de motivación para escoger una lengua y poner esfuerzo para aprender esa lengua extranjera. Se sabe que sin la motivación intrínseca, es casi imposible llegar a un dominio alto en el estándar de comunicación. Dornyei y Csizér (2005) menciona la habilidad de integrarse, la utilidad, la vitalidad de la comunidad L2, las actitudes hacia la comunidad L2, el interés cultural, la auto-confianza lingüística, y el entorno como los aspectos que motivan a estudiantes a poner esfuerzo en su aprendizaje de una lengua. Un PABV internacional les puede otorgar a los estudiantes muchos de estos aspectos. Un estudiante que decide hacer un PABV obviamente va a trabajar y convivir con la gente que habla la lengua que está estudiando (la integración). Esta experiencia puede cambiar o mejorar sus actitudes hacia la comunidad sociolingüística y puede ayudarles a ver la posibilidad de integrarse en esta cultura como una opción más posible y aún positiva. La utilidad es la perspectiva

del estudiante de que la lengua es útil y el dominio de ella puede ser útil en su vida actual y posiblemente en su futuro. El acto de utilizar una lengua para metas reales y para mejorar la vida de una comunidad crea la percepción de utilidad. La auto-confianza en sus habilidades lingüísticas puede mejorarse también porque verán a través de la experiencia que sus habilidades lingüísticas son suficientemente altas para comunicar necesidades y pensamientos (Varona y Bauluz 2004). Es muy posible igualmente que un PABV pueda resultar en mayor interés cultural en el grupo sociolingüístico y pueda cambiar estereotipos y engendrar interés en saber más de los grupos que hablan la lengua extranjera. Un mayor interés cultural y nivel de auto-confianza pueden resultar, al volver a su comunidad de origen, en que los estudiantes vean que la comunidad que habla la lengua meta en sus propias comunidades es real, activa y tal vez busquen más oportunidades de comunicarse con ellos, practicando más sus habilidades lingüísticas. Aún el aspecto del entorno (las perspectivas y actitudes de los padres y parientes del estudiante hacia el grupo que habla la lengua) se puede mejorar a través de las experiencias que los estudiantes mismos comparten con sus familiares sobre la cultura y la gente con la cual han convivido.

1.2 El aprendizaje personal, cívico y multicultural en el voluntariado

Los beneficios que se esperan de participantes en PABV internacionales, además de los que están relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera, se enfocan en el crecimiento personal, cívico y multicultural de los estudiantes que participan en los programas. Los estándares nacionales muestran claramente que todos estos aspectos del aprendizaje son partes importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera también.

Según Varona y Bauluz (2004):

Service-Learning is an effective pedagogical tool that actively engages students in the learning process and bridges the gap between theory and practice while connecting the students with the community to accomplish worthwhile and meaningful goals....The (ACTFL) Standards for Foreign Language Learning emphasize the importance of intertwining the knowledge of language culture and the need to make connections and comparisons with communities and one's own culture (69).

Esta sección demostrará cómo los cambios cívicos, personales y multiculturales que se esperan en los participantes en PABV se pueden clasificar bajo las “C’s” de cultura, conexiones, comparaciones y comunidades y cómo el participar en un programa

de aprendizaje basado en el voluntariado ofrece varios caminos hacia el desarrollo de estas “C’s.”

El estándar de comunicación de ACTFL tiene como meta “comunicarse en otras lenguas además del inglés.” En la sección anterior, ya se explicó cómo la experiencia en el voluntariado internacional se relaciona con las teorías socioculturales, interaccionistas y motivacionales del aprendizaje de una lengua extranjera. Todos los PABV, aun los que no tienen como meta el aprendizaje de una lengua, ven como un beneficio la activación de lo que han aprendido en el aula en una situación real—que hace más personal el aprendizaje (Cockerham, Nelson y Anderson 2004). Es claro que un PABV Internacional les da a los estudiantes tradicionales de una lengua extranjera la oportunidad de hacer más real y práctico lo que han estudiado en el aula.

El segundo estándar de ACTFL es cultura, y la meta es que los estudiantes ganen conocimiento y entendimiento de otras culturas. Muchos investigadores de PABV internacionales ven esta meta como una de las más importantes por la necesidad en el futuro de poder relacionarse y trabajar con gente de herencias muy distintas (ACE 1996; Tilley-Lubbs 2004). Kraft (2002) dice que el participar en los PABV muchas veces resulta en respeto y apreciación de la cultura nueva, y si la reflexión está planeada cuidadosamente, puede disminuir estereotipos. Según Kraft (2002): “While international experience can often lead to reinforcing stereotypes, when carefully planned, it can be even more powerful than within country experiences in facilitating greater cultural and racial understanding” (303).

Sternberger, Ford y Hale (2005) y Butin (2003) proponen que la participación en PABV internacionales crea una perspectiva global, sensibilidad a culturas ajenas y comprensión intercultural. Butin (2003) explica que la experiencia de servir en un país extranjero permite que los estudiantes estén en contacto y trabajen con individuos que no conocerían si no fuera por el PABV. Sternberger, Ford y Hale (2005) concuerdan, diciendo que esto inevitablemente trae consigo conflictos con su perspectiva global, algo que sirve para desarrollar un sentido de justicia, caridad, y un interés en cuestiones globales. Weah Simmons y Hall (2000) explican que un PABV motiva a los estudiantes a entender las perspectivas de otros, en vez de siempre mirar algo desde su propia

perspectiva, porque están trabajando no solamente para la comunidad que sirven sino con ella.

Las conexiones, el tercer estándar de ACTFL, empuja a los estudiantes (y a los maestros) a conectar el aprendizaje de una lengua extranjera con otras disciplinas e información. Muchas veces sólo pensamos en las disciplinas como historia, matemáticas y arte como posibles de hacer conexiones mientras aprendemos el español, pero también tenemos que incluir el crecimiento personal del estudiante como una disciplina para desarrollar. La participación en los PABV puede desarrollar la identidad personal (Berry 1990), el pensamiento crítico, las destrezas de liderar, la eficacia personal (Sternberger, Ford y Hale 2005), una sensibilidad de justicia (Kraft 2002), e independencia y decisiones sobre su futuro en los participantes (Sternberger, Ford y Hale 2005). Tal vez el aspecto de crecimiento personal más importante es que el estudiante se dé cuenta que su experiencia con el voluntariado no es algo que solamente ayuda a la comunidad que sirve sino le brinda al estudiante mismo mucho también (Sternberger, Ford y Hale 2005). Esta realización se llama reciprocidad, y no es solamente una meta trascendente sino uno de los componentes más importantes en la creación de los PABV, que se discutirá en la sección de estudios críticos y prescriptivos.

El cuarto estándar de ACTFL, comparaciones, pide que los estudiantes de una lengua extranjera desarrollen una conciencia sobre lo que es lenguaje y lo que es cultura haciendo comparaciones entre su cultura y la cultura estudiada y su lengua y la lengua estudiada. Por medio de estas comparaciones, pueden entender lo que tienen en común con la cultura estudiada y tal vez no verla con tantos estereotipos ni desdén. Según Varas (1999) y Varona-Bauluz (2004) la participación en los PABV normalmente trasciende en el reconocimiento de estereotipos y racismo en ellos mismos y muchas veces resulta en el reconocimiento del privilegio que tienen y la desigualdad que hay en el mundo. Por estas comparaciones que hacen entre las dos realidades, y el trabajo que hacen con los miembros de la comunidad, muchos estudiantes cultivan empatía, compasión y solidaridad con la población ajena (Bennett 2004). Según Weah Simmons y Hall (2000) les otorga la oportunidad de reflexionar sobre sus propias actitudes, opiniones y creencias relacionadas con diferentes razas y culturas: lo que realmente puede realizar cambios a largo plazo en sus actitudes personales.

El quinto estándar de ACTFL, comunidades, reta a los estudiantes de lenguas extranjeras a que participen en comunidades multilingües en sus propias comunidades y en otras comunidades por el mundo. El simple hecho de participar en un PABV hace de este reto una realidad. Butin (2003) explica que un PABV permite que los estudiantes trabajen y vivan juntos con un grupo de personas con las que normalmente no tendrían interacción. Además de esta meta, la participación en los PABV muchas veces engendra una responsabilidad cívica en las personas. Los participantes se dan cuenta de sus deberes como ciudadanos globales para ayudar en su propia comunidad y dondequiera que puedan ayudar a otros (Sternberger, Ford y Hale 2005; Cockerham, Nelson y Anderson 2004; Mooney y Edwards 2001; Eby 1998; Berry 1990).

1.3 Estudios anteriores sobre programas de aprendizaje basado en el voluntariado

En esta sección, primero se repasará lo que los investigadores más reconocidos en el campo de los PABV dicen sobre las metas y las mejores prácticas para llegar a esas metas. Después se examinarán varios estudios descriptivos de los PABV que son extensiones de clases de español, tanto los PABV locales en los que los estudiantes hacen el voluntariado en la comunidad hispana de su propio barrio, como los PABV internacionales en que los estudiantes viajan a otro país para servir en una comunidad extranjera. Finalmente, se analizarán estos estudios descriptivos con artículos que critican los estudios existentes y piden algo más que la investigación de la eficacia de programas de aprendizaje basado en el voluntariado.

1.3.1 Estudios Prescriptivos

Sternberger, Ford y Hale (2005) identifican tres principios en el diseño de los PABV exitosos: relevancia, preparación y reflexión. Primero, el voluntariado que se hace tiene que ser determinado por la comunidad que va a recibir la ayuda de los estudiantes: tiene que ser relevante para la comunidad. Eby (1998) y, en su artículo titulado “Why Service-Learning is Bad” destaca varias razones por las que los PABV pueden ser peligrosos para los estudiantes y las comunidades si no nos enfocamos en las necesidades de las comunidades. Eby (1998) dice:

Often service-learning is organized to respond to the needs of an academic institution which sponsors it, the needs of students, the needs of an instructor, or the needs of a course. The needs of the agency and the

community often come last.... Community members become objects rather than participants or passive recipients rather than actors (3).

Segundo, hay que crear un programa de preparación antes del PABV que prepare a los estudiantes académicamente y culturalmente para la experiencia. Crabtree (1998) explica que si esperamos que los estudiantes lleguen a una comprensión intercultural que va más allá de ver diferencias y estereotipos, ellos tienen que estar listos para aceptar, respetar y participar. Especialmente en un PABV en el extranjero, hay que preparar a estos estudiantes antes de la experiencia con lecturas y discusión. Ella propone que las lecturas incluyan la historia de la situación política, elecciones recientes, sistema de seguro médico y educación, y situación económica del país que van a visitar. Grusky (2000) explica la importancia de que los estudiantes hayan estudiado la política estadounidense hacia el país que se visita y/o las maneras en que la economía y demanda de los Estados Unidos afecta la economía y la vida de la población del país en que van a trabajar. Tilley-Lubbs (2004) basa su PABV en las teorías de justicia social y por eso la literatura que deben leer los estudiantes trata de la falta de justicia social para los hispanos en la comunidad. También, ella utiliza lecturas que presentan la vida en los Estados Unidos desde la perspectiva de los latinos que viven aquí. Los ejemplos dados de este tipo de literatura son cuentos y relatos personales de los latinos en los Estados Unidos.

Los investigadores más enfocados en un PABV dentro de la comunidad en que los estudiantes estudian enfatizan el uso de la literatura a través de la experiencia, no solamente como preparación. Esos investigadores, entre ellos Varona Bauluz (2004), ven el PABV como una extensión de la clase tradicional y promueven que los estudiantes encuentren enlaces entre la literatura tradicional y la experiencia que tienen. Bruno (2004) propone el uso de artículos sobre la comunidad hispana, videos o documentales sobre la comunidad hispana y aún invitados que vienen a la clase para dar charlas sobre su cultura o su experiencia.

Por fin, hay que tomar suficiente tiempo para la reflexión de los estudiantes porque esta reflexión es lo único que distingue el programa de aprendizaje basado en el voluntariado (PABV) de simple trabajo voluntario o filantropía (Madsen-Camacho 2004).

Weah, Simmons y Hall (2000) están de acuerdo con la importancia de reflexión porque según ellos es el aspecto clave para realmente cambiar las actitudes y los estereotipos. Según Bringle y Hatcher (1997) sin esta reflexión es posible que las controversias que existen en la experiencia de un PABV lleguen a ser experiencias negativas que refuerzan estereotipos en vez de disminuirlos. En cambio, cuando los estudiantes analizan y reflexionan sobre sus actividades y experiencias en el voluntariado, hay la posibilidad de reformular generalizaciones y cambiar estereotipos que pueden guiar sus acciones en el futuro. Butin (2003) propone que el voluntariado no proporciona experiencias transparentes y que la reflexión es necesaria para proveer contexto y significado. Los estudiantes necesitan varias oportunidades para aclarar la ambigüedad y complejidad de la experiencia. Beebe y de Costa (1993) explican que las sesiones de reflexión deben ser frecuentes porque dejan que los estudiantes identifiquen intereses o valores personales o investiguen los orígenes y la validez de los estereotipos. También la reflexión frecuente puede permitir que los estudiantes hagan conexiones entre los temas estudiados en clase con la realidad que están viendo y viviendo. Boyle y Overfield (1999) nos advierten que si la reflexión que hacen los estudiantes no es profunda o si es demasiado rápida, la experiencia puede servir para reforzar estereotipos o crear la ilusión de superioridad con la comunidad que ayudan.

Bringle y Hatcher (1995) sostienen que las actividades de reflexión más eficaces para llegar a las metas de los PABV disponen un enlace entre lo que se estudia en el aula, son guiadas, ocurren con frecuencia, permiten un diálogo entre el estudiante y el coordinador/maestro del programa y promueven la exploración de valores y actitudes. Eyler y Giles (1999) destacan que un buen PABV necesita utilizar reflexión escrita y reflexión oral. Sin embargo, Bringle y Hatcher (1995) recomiendan que no se deje que los estudiantes hagan un simple diario porque muchas veces se convierte en una enumeración de trabajos o actividades en lugar de un análisis bien pensado. Para evitar eso, proponen que los participantes incluyan varias palabras claves que se habían estudiado en sus diarios o la posibilidad de un 'diario doble' en que los estudiantes escriban sobre el contenido del curso en un lado del cuaderno y su experiencia en el voluntariado en el otro lado, haciendo conexiones mientras escriben sobre cada caso. Otra idea es darles a los participantes preguntas estructuradas (para diarios o para

discusiones) que los animen a analizar sus experiencias y conectarlas con temas estudiados. Boyle y Overfield (1999) recomiendan una reflexión interaccional en que entrevisten a los miembros de la comunidad con que trabajan. Esta idea de una reflexión interaccional es parte de la idea de reciprocidad: algo sumamente importante para que un PABV tenga éxito.

Según la definición de Barbara Jacoby (1996):

Service-learning is a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development. Reflection and reciprocity are key components of service learning (5).

Estos componentes importantes de reflexión y reciprocidad van juntos. Reciprocidad es la idea de que los estudiantes que hacen el voluntariado entienden que ellos son tanto los que dan como los que reciben: que la comunidad recibe algo de ellos y les da mucho también. Weah Simmon y Hall (2000) explican que para llegar a esta meta, el voluntariado nunca puede llevarse a cabo solamente en la comunidad que se sirve sino *con* la comunidad, trabajando juntos para encontrar maneras en que todos puedan ser responsables y productivos y tomen control de la situación. La habilidad de llegar a esta comprensión de reciprocidad es difícil si los estudiantes no pueden comunicarse con la población o si no entienden la cultura de la gente a quien ofrecen el voluntariado. Por eso los PABV que, de alguna manera son extensiones de clases de la lengua que habla la comunidad en que van a trabajar, sirven para poder llegar a esta reciprocidad (Kraft 2002).

En fin, según los mayores investigadores del voluntariado, un programa de aprendizaje debe incluir relevancia, preparación, reflexión y reciprocidad. Para ser relevante, hay que escoger un proyecto de voluntariado que la comunidad realmente necesite; que los miembros de la comunidad hayan pedido. Para preparar bien a los estudiantes para esta experiencia, hay que darles la oportunidad de leer y/o ver videos sobre la situación económica, política, sociocultural etc., y cómo se enlaza la política y demanda económica de su país de origen con la situación del país que van a estudiar. Para hacer que los estudiantes no lleguen a reforzar estereotipos durante la experiencia, hay que tener suficiente reflexión profunda: incluyendo reflexión oral y escrita, y la

reflexión debe ser muy guiada para que los diarios o conversaciones no sean simples narrativas de lo que hicieron ese día. Por fin, es necesario que los estudiantes entiendan la reciprocidad: que ellos se benefician de esta experiencia tanto como la comunidad que recibe su ayuda. Para llegar a esa meta, todos los aspectos de preparación y reflexión deben haber sido fuertes. En la siguiente sección se presentarán varios estudios descriptivos de PABV para ver si incluyen estos aspectos necesarios para el éxito del programa.

1.3.2 Estudios Descriptivos de los PABV

Hay una gran cantidad de artículos sobre el uso de voluntariado en clases universitarias de español anteriormente tradicionales. Estos artículos normalmente empiezan con una descripción de las clases tradicionales: qué tipos de literatura, cultura o gramática estudiaban y cómo decidieron integrar un aspecto de voluntariado en el curso. Después describen en detalle lo que hicieron los estudiantes universitarios durante un semestre de voluntariado. Terminan con una narrativa de los resultados percibidos por los investigadores en cuanto al crecimiento personal de los estudiantes. No hay mucho énfasis sobre la preparación de los estudiantes ni sus razones para seleccionar los tipos de reflexión que hicieron. No suele haber una descripción de los resultados en la comunidad después de su trabajo allí (Kiely y Hartman 2008). Estos hechos señalan una falta de interés en cuanto a averiguar las necesidades existentes en la comunidad, la preparación, y la reflexión estructurada. Hay ejemplos de este tipo de PABV en la comunidad donde estudian los estudiantes universitarios, y otros que son PABV internacionales. Beebe y de Costa (1993) escriben sobre un ejemplo perfecto de este tipo de descripción de un PABV local. Los profesores identifican agencias en la comunidad que sirven a una población hispana. Los estudiantes les dicen a los profesores sus preferencias en cuanto a edad o tipo de servicio voluntario que quisieran hacer. Con esta información, los profesores tratan de emparejar estudiantes con agencias como hogares de ancianos o refugios para la gente sin hogar, donde los estudiantes acompañan a los hispanos unas cuantas veces por semana. Aunque los autores dicen que es muy importante que los estudiantes entiendan que ambos—los estudiantes y los hispanos—reciben beneficios de este PABV, el único ejemplo de un beneficio para los hispanos es que alguien está pasando tiempo con ellos. Entonces no hay mucha realidad de reciprocidad en este

estudio. El enfoque de este artículo es el trabajo escrito que los estudiantes hacen durante el tiempo que pasan con los hispanos: tienen que escribir biografías de ellos basadas en entrevistas que les hacen. También hay un enfoque en el aspecto de la reflexión mediante diarios y discusiones que tienen los estudiantes en clase. Los profesores recomiendan que ellos hagan conexiones entre la literatura que leen en clase con las perspectivas y realidades que han vivido los hispanos con los que están trabajando. El problema es que los estudiantes leen literatura clásica de España y del Boom literario de Latinoamérica en esta clase, por eso, el trabajo de hacer una conexión entre la literatura antigua y la experiencia actual de los latinos en los Estados Unidos se siente muy forzado y poco auténtico. Si leyeran artículos recientes que hablan de la situación hispana actual, sería mucho más útil para hacer conexiones auténticas con la población que sirven. Parece que el enfoque de la clase sigue igual, como si no hubiera componente de voluntariado. Aunque no hay un análisis del resultado del programa, solamente una descripción en forma narrativa, el enfoque está en la habilidad de los estudiantes de poder usar las destrezas y perspectivas aprendidas en clase con los hispanos a quienes ayudan. No hay ningún intento de preguntarles a los hispanos sobre su percepción de la utilidad del programa para ellos. De hecho, la única mención de los sentimientos de los hispanos es cuando los estudiantes se quejan de que los ancianos hispanos parecen molestos con la compañía de los estudiantes. Sólo mencionan esto porque los estudiantes sienten que los hispanos se molestan porque los estudiantes no tienen un nivel suficientemente alto del español como para poder conversar con ellos. Los profesores les explican que el problema simplemente es que a veces a los ancianos no les gusta un cambio en su rutina: una visita cuando normalmente juegan al BINGO o a la lotería. Sin embargo, los estudiantes siguen con su ‘voluntariado.’ Todo esto dice que aunque los autores mencionan su gran preocupación de que los estudiantes vean que este trabajo es recíproco, no parece ser así.

Otro ejemplo de un artículo de descripción de un PABV local es escrito por Tilley-Lubbs (2004). A diferencia del artículo de Beebe y de Costa, Tilley-Lubbs describe un PABV que realmente parece tener el tipo de reciprocidad recomendado por tantos investigadores. En este PABV, la autora encuentra una comunidad de hispanos mayormente monolingües con poca conexión con el mundo angloparlante que los rodea.

Por eso, necesitan a alguien que pueda ayudarles a manejar el sistema que es a veces confuso y utiliza una lengua bastante desconocida para ellos. Durante un semestre cada estudiante se empareja con una familia hispana y le sirve como enlace a la comunidad angloparlante. Aunque no hay mucha preparación antes de que los estudiantes vayan a conocer a las familias, cada semana durante el semestre, los estudiantes leen artículos sobre problemas que enfrentan los latinos en los Estados Unidos y el voluntariado en general. También cada semana los estudiantes escriben reflexiones en sus diarios que muchas veces conectan las lecturas con sus experiencias con las familias. Al final, hacen una fiesta con todas las familias y los estudiantes, y los resultados sólo se describen a través de las observaciones de la autora y las conversaciones que tenía con cada grupo. Según sus observaciones, los dos grupos habían cambiado sus opiniones bastante cerradas acerca del otro grupo, y cada grupo pensaba que había recibido más beneficio de este programa que el otro grupo—una señal auténtica de que existía reciprocidad en este PABV. También en este PABV había más posibilidad de conexión entre lo que se estudiaba en el aula con la realidad del voluntariado, y había mucha reflexión bien pensada.

El estudio de un PABV dentro de la comunidad de la universidad escrito por Cockerham, Nelson y Anderson (2004) es un buen ejemplo de un estudio que incluye casi todos los componentes que los estudios prescriptivos recomiendan. Esta comunidad tiene una gran población de trabajadores migratorios que viven allí unos meses del año. Junto con el programa del Departamento de Educación para trabajadores migratorios, identificaron las necesidades de los niños en esta población: estar listos para aprender cuando empiece el año escolar, tener modelos de conducta para los jóvenes, y entender más inglés. Los estudiantes matriculados en este curso de verano pasaron las primeras semanas haciendo visitas a la población, leyendo artículos, viendo videos sobre los problemas de esta población, y planeando las actividades para lograr las metas académicas para los niños: mucha preparación antes del voluntariado. Durante seis semanas, los estudiantes universitarios trabajaban con los niños, enseñando inglés, jugando y creando una escuela de verano para los niños. Los investigadores hicieron un análisis profundo de este PABV. Los niños fueron examinados en su nivel de inglés antes y después del programa, y la mayoría mejoraron en su nivel de inglés— lo cual

señala que este PABV realmente se enfocaba en los resultados y el beneficio de la comunidad que ayudaba. Los estudiantes universitarios escribieron una composición de reflexión sobre el PABV, y tomaron el cuestionario CCAI (Cross Cultural Adaptability Inventory) antes y después del PABV. También tomaron otro cuestionario que midió su perspectiva hacia el PABV y su efectividad. El CCAI resultó en cambios mínimos que no eran significativos estadísticamente, pero el otro cuestionario y las reflexiones mostraron que el proyecto fue un éxito. También los investigadores y los estudiantes mismos observaron la mejora de su español después del PABV, algo que demostró la reciprocidad. La única falta posible de este PABV es que la reflexión escrita solamente ocurrió al final del programa, aunque había discusiones informales para analizar y reflexionar sobre sus experiencias a lo largo de las seis semanas.

Aunque sólo se mencionan aquí tres estudios sobre los PABV en los que el voluntariado se lleva a cabo en la comunidad de estudio, hay muchos estudios sobre este tipo de PABV. Otros ejemplos incluyen estudios de Bruno (2004), Varona y Bauluz (2004), Boyle y Overfield (1999), Varas (1999). Como se puede ver, hay estudios que tienen grandes vacíos en cuanto a los componentes que los estudios prescriptivos sugieren, y otros que incluyen casi todos los aspectos.

Los ejemplos de estudios de los PABV internacionales como extensión de clases de español son mucho más escasos, y ninguno incluye todos los aspectos que se recomiendan en los estudios prescriptivos de los PABV. Aquí voy a describir los únicos dos estudios de los PABV internacionales que encontré que incluyen un componente del estudio de la lengua extranjera.

Bennett (2004) creó este PABV después de encontrar un enlace con la comunidad de Guadalajara: una monja de una orden asociada con la universidad (Universidad de Notre Dame de Namur). Después del verano inicial, empezaron un tipo de campamento anual del verano para los niños de la parroquia. Todos los estudiantes universitarios tenían que asistir a reuniones de planificación y preparación con lecturas y discusiones culturales durante el semestre antes del PABV. Solamente los estudiantes que hacían el PABV por crédito universitario tenían que hacer reflexiones escritas en un diario cada día y una composición evaluativa al final del PABV. Cada día durante el programa de dos semanas, todos los estudiantes universitarios en el PABV se reunían después de que los

niños se iban a casa para reflexionar sobre los éxitos y los problemas del día, y se preparaban para el día siguiente. Los estudiantes universitarios se quedaban con familias anfitrionas donde podían usar sus destrezas lingüísticas en español. La evaluación del programa fue en forma narrativa. Las evaluaciones de los estudiantes indicaron que los estudiantes aprendieron a apreciar y entender una realidad muy ajena a la suya. Informalmente, los estudiantes participantes alabaron el programa por ser una experiencia desafiante pero gratificante. Muchos estudiantes volvieron a hacer el PABV dos o tres veces. La investigadora ha observado que los participantes han desarrollado compasión por otros y siguen buscando maneras de servir a los demás en sus comunidades. No hay una evaluación escrita ni formal de la comunidad ni de los niños que asistían al campamento, pero la investigadora juzga el éxito del programa por el hecho de que la parroquia los ha invitado cada año a repetir el campamento y muchos de los mismos niños vuelven al campamento. Hay cosas buenas y cosas malas sobre este estudio descriptivo. Primero, lo bueno es que identificaron una necesidad en una comunidad extranjera e hicieron un tipo de preparación antes del PABV. Sin embargo, mientras ayudaban a la comunidad en Guadalajara, no había intento de señalar lo que los estudiantes universitarios recibieron de la experiencia—no había enfoque en la reciprocidad. Algunos de los estudiantes no hicieron reflexión escrita porque solamente era un requisito para los que hacían el PABV por crédito universitario. Además, los que hicieron un diario no tenían preguntas estructuradas para guiarles a hacer conexiones entre lo que habían estudiado en la preparación con lo que estaban experimentando. Aunque hicieron un poco de reflexión oral cada día, parece que el enfoque de esa reflexión era lo que funcionaba bien o mal en el campamento. Por estas razones, para muchos de estos estudiantes, fue simplemente filantropía, y no un programa de aprendizaje basado en el voluntariado, y puede haber reforzado estereotipos o actitudes hacia la comunidad a la que se intentaba ayudar.

Clark (2000) describe otro PABV internacional. En su programa, los estudiantes toman tres semanas de clases en las que estudian la cultura y la historia de México, y estudian el español que necesitarán para poder vivir con familias anfitrionas. Después van a Cuernavaca, México, donde viven con familias mexicanas, asisten a clases de español por cuatro horas cada día, van en excursiones a lugares culturales y/o históricos

en la ciudad, y el resto de su tiempo trabajan en el voluntariado, en clínicas médicas o en guarderías entre otros ejemplos. Durante su estancia en México también hay lecturas obligatorias sobre la economía, la historia, la política, la ecología y la salud de México y su población. Los estudiantes tienen que escribir en un diario cada día también, pero la escritura no es guiada con preguntas o requisitos de hacer conexiones entre las lecturas y sus experiencias. La evaluación del programa es corta, solamente incluyendo unas selecciones de los diarios de unos estudiantes que dicen, más que nada, que los estudiantes ven lo poco que tienen los mexicanos y están agradecidos por lo que tienen en los Estados Unidos. Las selecciones incluidas realmente señalan que para estos estudiantes el programa fue simplemente filantropía, no había mucha reflexión guiada que cambiara estereotipos. Tampoco incluyó este programa la reciprocidad porque, por lo que se ve, ningún estudiante mencionó lo que él/ella recibió de la experiencia, solamente lo que ellos les daban a los pobres mexicanos. Lo bueno de este PABV es que había bastante preparación de los estudiantes y había una necesidad en la comunidad que ayudaron, pero además de eso, el estudio no hace lo que los expertos recomiendan.

1.3.3 Estudios Críticos

Butin (2003) destaca tres problemas con los PABV actuales y las investigaciones sobre ellos. Primero, dice que el impacto en la comunidad es limitado porque la mayoría de los PABV están enlazados con un curso y son vistos como una opción fácilmente agregada a o eliminada de la clase tradicional. De hecho el estudio de Varona y Bauluz (2004) cambió el curso completamente después del primer año y ahora el PABV es solamente una opción que uno puede agregar a la clase tradicional de español. Segundo, Butín señala que los estudios existentes no intentan definir las ‘mejores prácticas’ o por qué escogieron las actividades de preparación y reflexión que hicieron. Butín recomienda que los estudios futuros sean más explícitos con recomendaciones sobre qué tipo y cuánta reflexión y preparación es necesaria. Tercero, explica que los métodos de evaluación de los cambios y del crecimiento personal de los estudiantes a veces no son muy fiables porque se basan solamente en la percepción de los estudiantes. No hay muchos ejemplos de estudios que sean mucho más que descripciones de programas, aunque algunos, como Cockerham, Nelson y Anderson (2004) y Tilley-Lubbs (2004) sí hacen diferentes análisis cuantitativos y cualitativos sobre las reacciones y el desarrollo

personal de los estudiantes después de la experiencia. Butín recomienda que el investigador añada un componente en que observe y mida cambios en el pensamiento crítico y/o destrezas de liderar de los estudiantes, entre otros.

Otro problema, según Kraft (2002) es que los programas de voluntariado son una parte nominal de cursos que son estáticos en cuanto al currículo y no intentan cambiarse al entender las necesidades de la población. La mayoría son programas que se enfocan más en el aprendizaje y menos en el voluntariado. Se puede ver esto fácilmente en los estudios en que la literatura que lee la clase sigue siendo tradicional y trata de exigir que los estudiantes hagan conexiones entre las situaciones que vive la población a quien ayudan con temas en la literatura clásica. Hay pocos ejemplos de la creación de un programa de aprendizaje basado en el voluntariado que intente crear el currículo del curso basado en las necesidades de la comunidad en vez de lo que el profesor quiere que los estudiantes aprendan. Kiely y Hartman (2008) recomiendan el análisis de las percepciones de la comunidad sobre el PABV en vez de solamente los resultados para los estudiantes. Según Erasmus (2004):

When reading the literature on International Service Learning (ISL), one might well conclude that ISL essentially serves a purpose that is chiefly relevant in the United States (US) context, since perspectives on such endeavors are mostly given from US vantage points, mainly focusing on outcomes and benefits for the US students (3).

Kiely y Hartman (2008) explican que la mayoría de la investigación que se hace sobre los PABV no es cumulativa ni empírica y no está basada en las teorías, estudios previos o recomendaciones sobre el voluntariado eficaz. Ellos recomiendan que se extiendan los estudios previos con estudios cualitativos y cuantitativos.

1.4 Preguntas de Investigación

Cuando se revisan los estudios que se han hecho sobre el tema de los PABV, se puede ver multitudes de estudios que describen diferentes tipos de programas de aprendizaje basados en el voluntariado, especialmente los PABV locales (en que los estudiantes trabajan con la comunidad hispana dentro de su propia comunidad). Algunos de estos estudios también incluyen todos los métodos y prácticas recomendados por los expertos, aunque ningún estudio sobre un PABV internacional tiene todos los aspectos. Además hay una multitud de información sobre los diferentes y posibles efectos que el

voluntariado en una comunidad que habla la lengua meta teóricamente podría tener en el dominio comunicativo, en la auto-confianza, en la conciencia cultural, motivación, responsabilidad cívica y valores personales, y varios estudios sobre los métodos recomendados para crear programas eficaces que ocasionen estos cambios personales. Lo que faltan son ejemplos de PABV internacionales que utilicen a propósito los métodos recomendados y que evalúen si realmente engendran el desarrollo personal y académico que se busca. Kraft (2002) concluye que la investigación de los efectos de los PABV internacionales es limitada y muchas veces anecdótica. Un paso necesario para poder alabar el aprendizaje basado en el voluntariado internacional como un método exitoso es la evaluación cualitativa y cuantitativa que pruebe si los programas resultan en lo que se proponen, tanto en el lado de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes como en el lado de realmente ayudar a una población con algo que necesita.

Por todo esto, la autora ha creado esta investigación para evaluar cualitativamente y cuantitativamente los resultados de un PABV internacional para los estudiantes y para los miembros de la comunidad. Este estudio intentará averiguar si los PABV producen el crecimiento personal y el aprendizaje percibido en los cinco estándares principales de ACTFL y si las actividades de auto-reflexión y auto-análisis demuestran el desarrollo personal y el aprendizaje percibido en las mismas áreas. También quisiera averiguar si los PABV, preparados y llevados a cabo según las recomendaciones de investigadores anteriores, traen beneficios permanentes y buenos para la comunidad que ayudan. El siguiente capítulo explicará estas preguntas en más detalle, revelará los componentes y la planificación de este PABV y presentará las actividades de reflexión y análisis que se usan para ver la correlación entre el aprendizaje percibido y el trabajo en el voluntariado.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

Este capítulo explicará la metodología de investigación que utilizó la autora. Primero se presentará a los estudiantes que participaron en el PABV, después se identificará la comunidad a la que se le ofreció el trabajo voluntario y cómo se le seleccionó. Se explicarán la preparación de los estudiantes antes del PABV y unos datos sobre este programa de aprendizaje basado en el voluntariado. En la segunda mitad de este capítulo, se expondrán las preguntas de investigación y los métodos de compilación y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

2.1 Los participantes

Los participantes en esta investigación eran 5 estudiantes de una escuela secundaria urbana y pública que hicieron un viaje de dos semanas a Costa Rica en junio de 2009 para realizar un programa de aprendizaje basado en el voluntariado en que renovaron una biblioteca en una escuela primaria de un barrio pobre cerca de Turrialba, Costa Rica. Los estudiantes recibieron un crédito de español en su escuela secundaria por su participación en todas las reuniones de preparación y por su participación en este viaje optativo. Los cinco estudiantes que decidieron ser parte de este PABV tenían entre 17-18 años y habían tomado 3 ó 4 años de clases tradicionales (la mayoría a nivel de honor). Cuatro de los participantes son chicas y uno es un chico. Dos de las chicas habían tenido un poco de práctica con el español fuera del aula en trabajos de tiempo parcial. Cuando los estudiantes se inscribieron en el programa, la selección de la comunidad en la que iban a trabajar ya estaba hecha; entonces ellos no tuvieron la oportunidad de decidir qué tipo de servicio comunitario les gustaría hacer ni dónde lo harían. En la sección siguiente se explicarán los métodos de selección de esta comunidad.

2.2 Selección de la comunidad para ofrecer servicio comunitario

La investigadora decidió trabajar con una compañía privada para crear este programa de aprendizaje basado en el voluntariado. La compañía se llama Costa Rica Explorations y los dueños habían vivido en Turrialba, Costa Rica tres años y todavía tienen amigos y parientes allí. Por eso, conocen a muchos miembros de la comunidad que les comentaban sobre las necesidades de la comunidad. De esta manera, este PABV no fue fundado con la intención de ampliar algo que los estudiantes estaban estudiando,

sino se basó en las necesidades reales de una comunidad en las afueras de Turrialba, Costa Rica, como había recomendado Kraft (2002). La necesidad identificada para nuestro trabajo voluntario era una escuela primaria, Carmen Lyra, en un barrio pobre de Turrialba. Esta escuela tenía una biblioteca con pocos libros en sólo dos estantes que eran demasiado altos para que pudieran ser alcanzados por los niños. También a la biblioteca le faltaba un cielo raso que ayudara a mantener un clima más agradable ya que esta región de Costa Rica es muy calurosa. Además, las paredes que antes eran blancas se veían grises porque estaban muy sucias y necesitaban ser pintadas en un color más agradable y con un poco de arte que diera interés a los niños que entraban a leer o a buscar libros.

2.3 Preparación de los estudiantes

Desde diciembre de 2008, los estudiantes se reunieron con la investigadora/maestra para prepararse para este PABV. Una de las primeras actividades fue decidir una manera de recaudar fondos para el trabajo que harían en la escuela. Decidieron empacar café costarricense en pequeñas bolsas y venderlo en diferentes ferias de nuestra ciudad. De esta manera, los estudiantes eran participantes activos en todos los pasos de este PABV y se sentían más enlazados con el trabajo que harían allí. Cuando llegaron a la escuelita Carmen Lyra y empezaron a pintar paredes y poner el cielo raso, ellos sabrían que los materiales para poder hacer las renovaciones fueron comprados con el dinero que vino de su trabajo de recaudar fondos.

Las reuniones también servían para preparar a los estudiantes para los choques culturales que experimentarían. Ellos prepararon obritas de teatro para demostrar cómo comunicarse en diferentes posibles situaciones en las que se encontrarían en Costa Rica, y enseñaron a los demás el vocabulario y unas frases útiles para estas situaciones que tendrían, viviendo con familias costarricenses, trabajando junto a los costarricenses en la escuela y jugando con los niños en la escuela. De esta manera los estudiantes estaban preparados para aceptar la nueva cultura y participar en ella (Crabtree 1998).

Finalmente, las reuniones de preparación sirvieron para pensar en la situación económica de Costa Rica en general, incluso en la comunidad en la que estarían trabajando. Leyeron artículos sobre la economía de Costa Rica y los problemas que ha tenido en los últimos años, lo poco que reciben los agricultores de café mientras

compañías como Starbucks ganan tanto al venderlo en los Estados Unidos. Vieron un video sobre las consecuencias de la baja rentabilidad del café, que ha causado que muchos agricultores dejaran de cultivar el café y cortaran muchos árboles y cafetales para hacer espacio para el ganado. El video explicó que gracias a la demanda de carne de los Estados Unidos, la venta de carne es una empresa mucho más rentable, pero ha afectado negativamente la biodiversidad de Costa Rica porque esos cafetales eran hábitats para una multitud de aves que ahora tienen que buscar otro hogar. También el arrasar los bosques para preparar la tierra para el ganado ha causado erosión donde antes había plantas y raíces para mantener la estabilidad de la tierra. Después de los videos y los artículos, los estudiantes conversaron sobre sus reacciones a estas realidades. Este programa de preparación viene de las sugerencias de Tilley-Lubbs (2004) que dice que la literatura que leen debe tratar de la justicia social y de las sugerencias de Grusky (2000) sobre estudiar cómo la política o la demanda económica estadounidense afecta la economía y situación del país que se visita.

Entonces, cuando los participantes llegaron a Costa Rica, solamente tuvieron que prepararse un día más, en que conversaron sobre sus temores, metas y expectativas. También trabajaron como equipo en una actividad de creación de espíritu de equipo y dieron una caminata por la naturaleza a una catarata con la ayuda de un guía costarricense. Al día siguiente llegaron a las casas de sus familias anfitrionas. Cada día se levantaban y desayunaban con sus familias. Todos los días de la semana, la camioneta de la compañía Costa Rica Explorations venía a recogerlos y conducirlos a la escuela para empezar el trabajo del día. En el trabajo voluntario, pintaron las paredes y los escritorios con la ayuda de varios niños que se quedaron en la escuela después de que terminaran las clases. Pintaron murales en las paredes junto con unas maestras de arte. Construyeron un cielo raso con la ayuda de un obrero de la comunidad, y pulieron unos estantes viejos que había en la biblioteca. También jugaron con los niños durante sus sesiones de recreo y después de clases. Jugaron al fútbol y otros juegos, y algunos platicaron y/o leyeron a los niños en español. Normalmente terminaban el trabajo voluntario a eso de las tres o cuatro de la tarde, y regresaban a sus casas para cenar con las familias. Los fines de semana, en vez de trabajar en la escuela, hacían excursiones. Un día subieron el volcán Turrialba, que pasa por bosque tropical y terreno que se han

arrasado para el ganado. Otro día navegaron en balsa por el río en el bosque tropical. Por la noche a veces había actividades planeadas con el grupo y/o con la comunidad. Varias noches todos los estudiantes se reunieron con la autora para conversar sobre sus impresiones y reacciones a su trabajo y a la experiencia total.

Después de una semana y media de trabajar en la escuela junto con los estudiantes y otros miembros de la comunidad, los estudiantes se marcharon de Turrialba para pasar tres días en la playa para divertirse pero también para reflexionar sobre la experiencia del PABV. Muchas de las conversaciones sobre la experiencia tomaron lugar en el hotel donde se quedaron en la playa.

2.4 Recolección de datos cuantitativos

Para realizar la investigación cuantitativa sobre el cambio en sus actitudes y su habilidad de alcanzar las cinco C's de ACTFL (comunicación, cultura, conexiones, comunidades, y comparaciones), la autora informó a los cinco participantes sobre el estudio y recibió autorización de ellos y de sus padres para participar antes del viaje. Como los estudiantes menores de edad estaban con sus padres en esta última reunión antes del viaje, la autora pudo explicar las metas del estudio y el razonamiento para la encuesta así como la necesidad de hacer entrevistas y tiempo para reflexión durante el viaje. Todos los padres y los estudiantes estuvieron de acuerdo y dieron su autorización para participar en el estudio.

Los cinco estudiantes recibieron la misma encuesta, la cual estaba compuesta de 35 preguntas de selección múltiple según la escala Likert, más una pregunta abierta. Completaron la encuesta antes del viaje en junio de 2009 y completaron casi la misma encuesta un mes y medio después del viaje en agosto de 2009. La autora había diseñado estas encuestas (Apéndice A) para obtener datos cuantitativos sobre las perspectivas de los participantes antes del programa y después del programa. De esta manera, se podía comparar las respuestas para ver si había cambios que señalaran aprendizaje y/o cambios en los diferentes campos (las cinco C's) para intentar responder a la pregunta #1 de las preguntas de investigación. “¿Resultan los PABV en crecimiento personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?” Las encuestas se dieron en inglés para que no hubiera confusión o duda en cuanto al significado de una pregunta. Se pidió que los participantes pusieran su

nombre en la encuesta para poder comparar sus respuestas de la encuesta que tomaron antes del programa con sus respuestas después del programa. Este formato es similar al de Varona y Bauluz (2004) en su estudio sobre los resultados de percepciones y aprendizaje de lenguajes con un PABV.

Los ítems en la encuesta se elaboraron de diferentes maneras. Algunos son de elaboración propia de la autora, basados en los cambios esperados que se destacan en los estudios mencionados en el capítulo anterior. Otros están basados en preguntas similares a las de una encuesta en Cockerham, Nelson y Anderson (2004). Otros están basados en ítems de las encuestas “Global Belief in a Just World Scale (p. 183),” “Civic Attitudes (p. 197),” “Personal Social Values (p. 59).” “Community Service Self-Efficacy Scale (p. 100),” “Interpersonal Reactivity Index (p. 114),” “Problem Solving Inventory (p. 155),” y “Universal Orientation Scale (p. 189)” del libro de Bringle, Phillips y Hudson (2004). Las encuestas originales en inglés se pueden ver en el Apéndice A. Aquí se demostrarán las preguntas traducidas al español y cómo cada una se relaciona con una de las cinco C’s de ACTFL. Para no influenciar las respuestas, las preguntas no aparecían en sus categorías en la encuesta original, sino se mezclaba el orden. Aquí se verán las preguntas en sus categorías junto con sus números en la encuesta original.

2.4.1 Comunicación

De las treinta y cinco preguntas, siete preguntas tienen como objetivo el medir el crecimiento personal en el campo de la primera C: comunicación. Las preguntas en esta sección investigan: si los estudiantes se perciben capaces de comunicarse apropiadamente en el español, si tienen la motivación intrínseca de seguir estudiando el español, y si tratan de utilizar el español en situaciones reales fuera del aula.

i) Percepción de sus habilidades lingüísticas

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">5. Pienso que puedo comunicar mis sentimientos y necesidades en español.10. Pienso que puedo comunicar mis pensamientos y opiniones en español.15. Pienso que cuando hablo con un hablante nativo del español, a veces hablo en una manera que él considera inapropiada.20. Tengo confianza de que digo lo que quiero decir cuando hablo el español. |
|---|

ii) Su motivación para seguir aprendiendo la lengua extranjera (Comunicación)

- 25. Si no tuviera que tomar una clase de español el año que viene, no la tomaría.
- 30. Pienso que he usado el español que aprendo en clase en situaciones reales fuera del aula.
- 35. Busco oportunidades para hablar español con hablantes nativos del español.

2.4.2 Cultura

Otra sección de la encuesta intentaba medir su crecimiento en el campo de cultura. Estas siete preguntas indican si los estudiantes tienen una perspectiva multicultural, si están abiertos a perspectivas diferentes, si tienen respeto por gente diferente y si se sienten cómodos en situaciones con gente muy diferente de ellos mismos.

- 4. Disfruto conversando con personas con diferentes ideas y valores de los míos.
- 8. A veces me es difícil ver algo desde la perspectiva de otro.
- 12. Si estoy seguro/a que tengo razón sobre algo, no gasto mucho tiempo en escuchar las opiniones de otros.
- 16. Cuando conozco a alguien por primera vez, primero noto las diferencias entre la otra persona y yo.
- 19. Puedo entender a cualquier persona porque tengo algo en común con casi todas.
- 21. Cuando veo a alguien aprovechándose de otra persona, me siento protector/a hacia la persona.
- 24. Me siento cómodo/a en situaciones en que soy una minoría.

2.4.3 Conexiones

Otra sección se trataba de la tercera C: Conexiones. Las nueve preguntas en esta sección exploraron el desarrollo personal de una sensibilidad y dedicación a la justicia global, si creían que podían hacer diferencia en el mundo (eficacia personal) y si tenían las destrezas personales para ser líderes, solucionar problemas y pensar críticamente.

i) Ideas sobre responsabilidades sociales y cívicas

- 3. La gente, sin importar su nivel de éxito, debe ayudar a otros.
- 7. Pienso que es mi deber motivar y animar a mi familia y amigos a servir a la comunidad.
- 9. Los individuos tienen una responsabilidad de ayudar a solucionar problemas sociales.
- 13. Me es importante estar involucrado en esfuerzos para mejorar la comunidad.

ii) Ideas sobre la eficacia personal

- 2. Pienso que puedo hacer diferencia en el mundo.
- 17. Tengo la confianza que, a través del voluntariado, puedo promover la igualdad en el mundo.
- 31. El mundo se controla con pocas personas en el poder y no hay mucho que una persona normal puede hacer para cambiarlo.

iii) Destrezas personales (el liderazgo, el pensamiento crítico)

- 22. Normalmente puedo pensar en alternativas creativas y eficaces para resolver un problema.
- 27. En un grupo, soy el líder. Yo ayudo a otros a enfocarse y a empezar a trabajar.

2.4.4 Comparaciones

Estaban dedicadas también seis preguntas al tema de comparaciones. Estas preguntas pedían respuestas sobre los estereotipos que los estudiantes tenían y su habilidad de reconocerlos, su sentido de empatía y compasión con poblaciones ajenas, y su reconocimiento del privilegio y desigualdad en el mundo.

i) Ideas sobre la igualdad en el mundo

- 1. Pienso que la gente normalmente recibe lo que merece y el mundo es un lugar justo.
- 23. Muchas desgracias que les ocurren a las personas frecuentemente están fuera de su control.

ii) Estereotipos

- 6. La gente que vive una vida rural tiene una vida más relajada que la de mi familia y la mía.
- 11. La gente que vive en Latinoamérica trabaja menos que la gente en los Estados Unidos.
- 34. Los hispanos que viven en los Estados Unidos que se meten en actividades criminales lo hacen porque no quieren trabajar fuerte para tener éxito.
- 28. La gente en comunidades de Latinoamérica necesita nuestra ayuda porque no quiere hacer el trabajo por su propia cuenta.

Después de que los estudiantes completaron las dos encuestas, se compararon sus respuestas individuales con cada una de las preguntas antes del PABV y después de PABV para tratar de contestar la primera pregunta de investigación: ¿Resultan los PABV en crecimiento personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades? Sin embargo, este análisis cuantitativo

solamente fue la mitad de la respuesta a esta pregunta de investigación. También los datos cualitativos ayudaron a contestarla.

2.4.5 Comunidades

Otras ocho preguntas incluyen preguntas sobre el estándar de comunidades. En estas preguntas los estudiantes respondieron sobre su sentido de responsabilidad cívica y social de ayudar a su comunidad. También miden si los estudiantes entienden y sienten la idea de reciprocidad—si ellos reciben algo de la experiencia de servir en un programa de voluntariado, no solamente recibe algo la comunidad en la que se hace el voluntariado.

i) Dedicación a trabajar en el voluntariado

- 14. Me es importante tener una carrera que me provea la oportunidad de ayudar a otros o a la sociedad.
- 18. Pienso hacer algún tipo de trabajo voluntario en el futuro, además de este programa.
- 26. Los individuos, sin importar su nacionalidad o ciudadanía, tienen una obligación de considerar cómo sus acciones afectan a otras personas en el mundo.
- 33. (Pre-PABV) He hecho trabajo voluntario frecuente en mi comunidad en el pasado.

ii) Ideas sobre la reciprocidad

- 29. Creo que la gente en la comunidad en que trabajamos se beneficiará de nuestro trabajo allí.
 - 32. Creo que yo mismo/a me beneficio y/o crezco personalmente de la experiencia del trabajo voluntario que hacemos.
 - 33. (pos-PABV) Creo que me he beneficiado y/o crecido gracias a mi estancia con la familia y/o mi trabajo con la comunidad durante nuestro programa.
- Respuesta abierta: ¿De qué manera crees que te has beneficiado y/o crecido personalmente por la experiencia en el voluntariado?

La siguiente sección explicará cómo se recogieron los datos cualitativos.

2.5 Datos cualitativos: Observación, diarios y discusión en grupos

Además del enfoque cuantitativo de medir los cambios en los participantes con las encuestas antes y después de su participación en el programa basado en el voluntariado, la autora reconoce los cambios y/o realizaciones que una encuesta nunca puede medir. Se necesitan datos cualitativos también, y la mejor manera para recoger datos cualitativos es grabar y/o leer la reflexión diaria de los estudiantes. Todos los investigadores de los PABV dicen que un PABV se convierte en simple filantropía si no hay reflexión. Bringle

y Hatcher (1995) recomiendan que las actividades de reflexión conecten lo que se había estudiado antes del programa con lo que hacen, deben ser guiadas (para no simplemente ser una secuencia de eventos del PABV) y deben ocurrir con frecuencia. Eyster y Giles (1999) recomiendan que los estudiantes hagan reflexión individual escrita para poder desarrollar sus propias ideas, junto con una reflexión oral en grupos para poder comparar sus observaciones y perspectivas con las de los otros participantes así como para tener un diálogo y un tipo de apoyo con la coordinadora. Esta autora siguió las recomendaciones de estos investigadores y decidió que todos se reunirían cada noche para conversar informalmente y también para conversar sobre preguntas guiadas de reflexión varias noches. Las preguntas guiadas siempre se presentaban en español, en el mismo formato que se ve aquí, pero los estudiantes siempre tenían la opción de contestar en español o inglés o una mezcla de los dos porque la autora no quería que alguien no expresara su opinión simplemente porque no sabía decir lo que quería decir en español. La autora grabó estas conversaciones guiadas para poder evaluar los cambios y las reflexiones de los participantes más tarde. Las preguntas de discusión eran éstas:

i) Comunicación

¿Qué tal la experiencia de hablar y comprender el español? (Día 2)

¿Cómo se sienten Uds. ahora sobre sus habilidades de hablar y comprender el español? (Día 12)

ii) Cultura

¿Cuál es la cosa más extraña o sorprendente de Costa Rica? (Día 2)

¿Cuáles son sus primeras reacciones a la familia, la comida, la casa, etc? (Día 2)

¿Piensan que hay más similitudes o diferencias entre Uds. y los adolescentes de Costa Rica? (Día 12)

iii) Conexiones

¿Cuáles son sus primeras reacciones a la escuela en que trabajan? (Día 4)

¿Cuáles son sus primeras reacciones al trabajo que van a hacer? (Día 4)

iv) Comparaciones

¿Piensan que han roto algunos estereotipos que tenían los costarricenses sobre los estadounidenses? (Día 12)

¿Piensan que hay más similitudes o diferencias entre Uds. y los adolescentes de Costa Rica? (Día 12)

¿Qué van a extrañar de Costa Rica? (Día 8)

v) Comunidades

¿Hay diferencias entre el barrio donde se están quedando y el barrio en que están trabajando? (Día 8)

También se les dio una lista de temas sobre los cuales escribían en sus diarios cada día. Los estudiantes podían escoger unas preguntas para escribir en su diario, entonces no todos escribieron sobre los mismos temas. Los estudiantes recibieron los temas para escribir en español y la autora los explicaba cuando el grupo estaba junto, también explicando que los participantes tenían la opción de escribir en inglés o español o una mezcla de los dos para que escribieran lo que sentían aun si no podían pensar en la manera de expresarse en español. Los temas para los diarios se encuentran aquí, separados en las cinco C's para poder analizar en qué estándares ha habido más cambios. En el Apéndice B se puede ver los temas para escribir en el diario doble como se les dieron a los estudiantes, tal como fue recomendado por Bringle y Hatcher (1995), separados en preguntas que se les dieron cada día.

i) Comunicación

¿Qué estrategias estás usando cuando no entiendes lo que dicen las personas en la escuela o en tu familia (o cuando ellos no te entienden)? Piensa en una situación específica y describe lo que hiciste o lo que hicieron ellos o cómo reaccionaron ellos. (Día 5, 6, 7)

¿Eran los costarricenses como tú esperabas? ¿Qué fue sorprendente? (Día 12-13)

ii) Cultura

¿Qué te ha sorprendido de la cultura, la gente, el país? ¿Por qué es sorprendente? (Día 1-2)

¿Hay algo extraño o sorprendente sobre tu nueva familia? ¿Cómo te sientes con ellos?
¿Cómo son ellos? (Día 3-4)

¿Cómo cambiaron tus primeras reacciones hacia tu familia, comparado a cómo te sientes sobre la familia ahora? ¿Por qué cambiaron tus sentimientos? (Día 10-11)

iii) Conexiones

¿Cómo te estás conectando con tu familia? ¿Es fácil o difícil? (Día 5, 6, 7)

¿Cuál fue tu primera reacción a nuestro trabajo en la escuela? ¿Qué metas tienes para nuestro trabajo en la escuela? (Día 3-4)

¿Qué piensas sobre el trabajo que hemos hecho en la Escuela Carmen Lyra? ¿Hemos cumplido con lo que tú esperabas? ¿Hemos hecho suficiente por ellos? (Día 8-9)

¿Qué podría aprender el país, la sociedad y el gobierno de los Estados Unidos de los costarricenses? (Día 12-13)

iv) Comparaciones

¿Hay algo que tenemos o hacemos en los Estados Unidos que no tienen o no hacen aquí? ¿Qué es? ¿Los costarricenses vivirían mejor si lo tuvieran o si lo hicieran? (Días 1-2)

¿Qué has aprendido de los costarricenses? ¿Hay algo que vas a cambiar en tu vida por lo que aprendiste de ellos? (Día 8-9)

¿Eran los costarricenses como tú esperabas? ¿Qué era sorprendente? (Día 12-13)

v) Comunidades

¿Quiénes va a estar afectados más a causa de este programa? ¿Por qué piensas esto? (Días 10-11)

¿Qué piensas sobre el trabajo que hemos hecho en la Escuela Carmen Lyra? ¿Cuál fue tu parte favorita de la experiencia? ¿Por qué? (Día 8-9)

La mayoría de las preguntas para los diarios y las discusiones son de elaboración propia de la autora pero algunas son basadas en unas ideas para diarios y discusiones en Beebe y de Costa (1993). Además de las percepciones propias de los estudiantes, Butín (2003) recomienda que la coordinadora del PABV escriba sobre sus propias observaciones de los estudiantes durante el programa en junio/julio 2009. Entonces, en Capítulo 4 de

Discusión y análisis de datos cualitativos, además de analizar los comentarios de los estudiantes en las discusiones y en los diarios, también se analizarán las observaciones de la coordinadora/autora.

La última manera de recoger datos cualitativos fueron las preguntas al final de la encuesta que eran de respuesta abierta. En la encuesta antes del PABV la pregunta era: ¿De qué manera crees que te beneficiarás o crecerás personalmente por la experiencia con un PABV? En la encuesta después del PABV, la pregunta era: ¿De qué manera crees que te has beneficiado o crecido personalmente por la experiencia con un PABV? Estas preguntas abiertas no corresponden con un estándar específico, pero la manera en que las contestó cada estudiante determinará la correlación a un estándar específico.

La meta de este tipo de evaluación cualitativa es poder ver con más profundidad el nivel de conciencia que los participantes tienen mientras cambian sus perspectivas y aprenden. También pueden dar más información sobre qué partes del programa tuvieron mayor efecto en los cambios personales que estaban experimentando. De esta manera se espera contestar las preguntas 1, 2 y 3 de investigación:

1. ¿Resultan los PABVs en crecimiento personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?
2. ¿Qué evidencia hay de que las actividades de auto-reflexión y de preparación resulten en la percepción consciente de crecimiento personal y de aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?
3. ¿Qué evidencia provee la auto-reflexión y auto-análisis para demostrar una correlación entre el voluntariado con el crecimiento personal y aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?

2.6 Datos Cualitativos: Comentarios de la comunidad

Para contestar la pregunta de investigación 4, “¿Resultan los programas de voluntariado en beneficios permanentes para la comunidad que sirven?”, se mandó una carta en enero de 2010, seis meses después del PABV, pidiendo los comentarios de los estudiantes y maestros afectados por nuestro trabajo en su escuela. Se pidió comentarios sobre su satisfacción con el trabajo y la experiencia del voluntariado. También se les preguntó si les gustaría tener más estudiantes extranjeros voluntarios allí en el futuro.

2.7 Análisis

Después del PABV, la autora hizo un análisis de los datos cuantitativos y de los datos cualitativos. Para el análisis cuantitativo, la autora pudo comparar las respuestas en la encuesta tomada antes del programa con las respuestas después del programa de cada estudiante. Así se pudo ver si hubo cambios percibidos en las cinco C's, gracias a la experiencia de participar en un PABV. Para el análisis cualitativo, la autora pudo tomar selecciones de los diarios y comentarios de las conversaciones grabadas que muestran cambios en perspectiva y aprendizaje percibido relacionados con las cinco C's. También la autora escribió sobre sus observaciones de los estudiantes y sobre comentarios que los estudiantes dijeron durante el PABV que muestran algún cambio hacia los estándares de ACTFL. También la autora tomará selecciones de la carta de respuesta de la escuela Carmen Lyra donde se hizo el trabajo voluntario que muestran si el trabajo fue beneficioso para la comunidad. Con este análisis, se espera poder contestar las cuatro preguntas de investigación de este estudio:

1. ¿Resultan los PABV en crecimiento personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?
2. ¿Qué evidencia hay de que las actividades de auto-reflexión y de preparación resulten en la percepción consciente de desarrollo personal y aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?
3. ¿Qué evidencia provee la auto-reflexión y auto-análisis para demostrar una correlación entre el voluntariado con el desarrollo personal y aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?
4. ¿Resultan los programas de voluntariado en beneficios permanentes para la comunidad que ayudan?

El siguiente capítulo presentará los datos cuantitativos y un análisis de las diferencias entre las respuestas a la encuesta antes del PABV y las de la encuesta después del PABV.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS CUANTITATIVOS Y ANÁLISIS

En este capítulo, se compararán las respuestas de la encuesta antes del programa de aprendizaje basado en el voluntariado (PABV) con las respuestas de una encuesta similar después del PABV. Se discutirán y se analizarán los resultados de las preguntas en cinco categorías: una para cada C de los estándares de ACTFL—comunicación, cultura, comunidades, conexiones y comparaciones para tratar si resultan los PABV en crecimiento personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades.

En los gráficos que siguen, las letras representan a cada estudiante de una manera anónima. Los números representan su nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones dadas en la pregunta. 0 significa que no respondió a la pregunta. 1 significa “Fuertemente en desacuerdo”; 2 es “Ligeramente en desacuerdo”; 3 es “Neutral”; 4 es “Ligeramente de acuerdo”; 5 es “Fuertemente de acuerdo”.

3.1 Comunicación

La investigadora se dio cuenta de que es poco probable que un PABV de dos semanas en el extranjero muestre cambios significativos en el nivel de dominio lingüístico en el español. Este tipo de PABV le da al estudiante la oportunidad de utilizar lo que ha aprendido en el aula en una situación real. Si las hipótesis son correctas, un PABV le otorgará al estudiante la oportunidad de sentirse capaz de comunicarse y ser entendido por un grupo con el que está trabajando para mejorar la comunidad. La esperanza es que el PABV sea una experiencia para utilizar la lengua que están aprendiendo, que les motive a seguir estudiando el español y a seguir buscando oportunidades de hablar el español en su comunidad en los Estados Unidos, que les ayude a desarrollar más sus habilidades lingüísticas.

En la encuesta, las preguntas 5, 10, 15 y 20 tratan de la percepción de sus habilidades lingüísticas y las preguntas 25, 30, 35 tratan de su motivación de aprender y seguir aprendiendo el español.

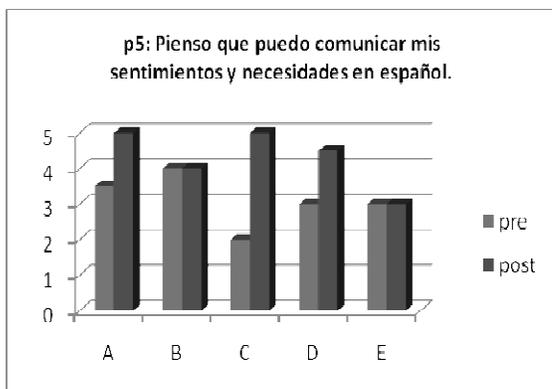


Gráfico 1

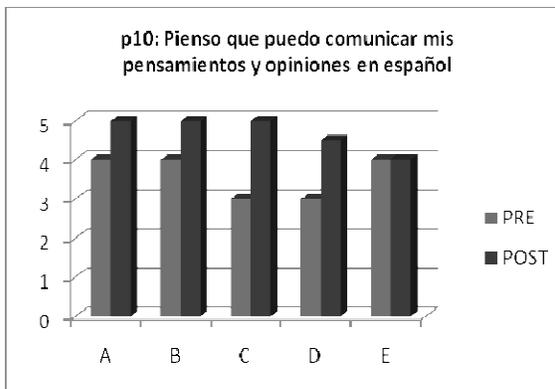


Gráfico 2

Según las preguntas 5 y 10 (Gráficos 1 y 2), cuatro de los cinco participantes se sintieron mejor sobre o sus habilidades de comunicar sus sentimientos y necesidades o sus habilidades de comunicar sus pensamientos y opiniones en español. Aunque no es probable que hubiera un cambio significativo en cuanto a su nivel de dominio lingüístico, el hecho de que opinan que han mejorado se traduce en mayor motivación de seguir adelante en su aprendizaje del español. Esta auto-confianza es un aspecto importante de la motivación según Dornyei y Csizér (2005).

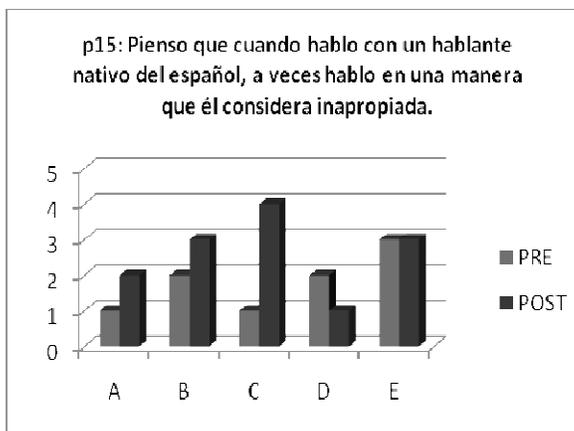


Gráfico 3

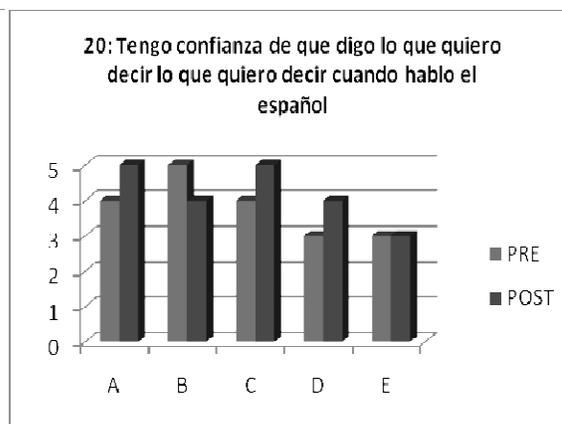


Gráfico 4

En la pregunta 15 (Gráfico 3), tres de los cinco participantes se sienten más seguros de que a veces hablan de manera no apropiada cuando hablan el español después de haber participado en el PABV. En la pregunta 20 (Gráfico 4), tres de los cinco participantes se sienten más seguros de que dicen lo que quieren decir cuando hablan el español después de la experiencia del PABV. Estos dos gráficos parecen, a primera vista, contradictorios. Sin embargo, cuando se mira más profundamente lo que dicen estas

preguntas, se ve que la pregunta 15 tiene menos que ver con su nivel de confianza en su habilidad de comunicarse en español y más que ver con su conocimiento de la conexión entre cultura y comunicación. Es posible que antes del PABV en el extranjero, los estudiantes hubieran pensado que con tal de que pudieran comunicar sus pensamientos en inglés traducidos al español, era una manera apropiada de hablar. El cambio para tres de los cinco estudiantes podría mostrar que entienden (después del PABV) que a veces no hablan de manera apropiada cuando simplemente traducen del inglés al español. Si es verdad esta interpretación, tres de los participantes han tomado un paso necesario a la proficiencia alta según Klee (1988), que explica que hay que integrar el aprendizaje de comunicación con los otros aspectos de una lengua: su cultura, las comunidades que la hablan, las normas que la gobiernan y cómo se diferencian estos aspectos de los nuestros. Es posible que los estudiantes hayan tenido experiencias en el PABV que les han demostrado que el traducir de inglés al español a veces resulta en

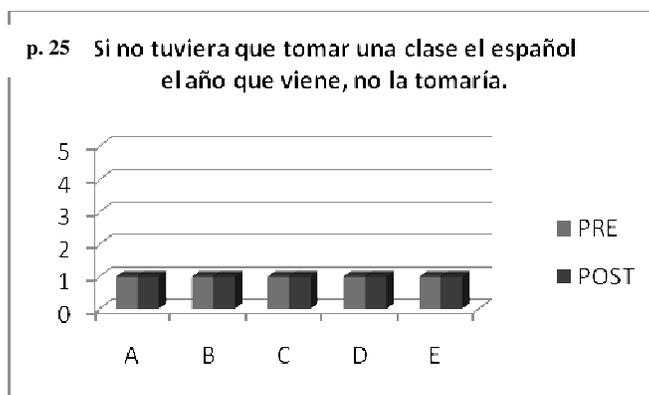


Gráfico 5

una producción inapropiada porque hay tantas diferentes normas y reglas entre el inglés y el español. La pregunta 25 (Gráfico 5) simplemente muestra que todos los estudiantes que decidieron hacer este PABV (que era voluntario) ya tenían bastante motivación, para seguir aprendiendo el español, porque todos dijeron que estaban completamente en desacuerdo en que no tomarían otra clase de español si no fuera requisito. La experiencia del PABV no pudo mejorar esta motivación que ya era muy alta.

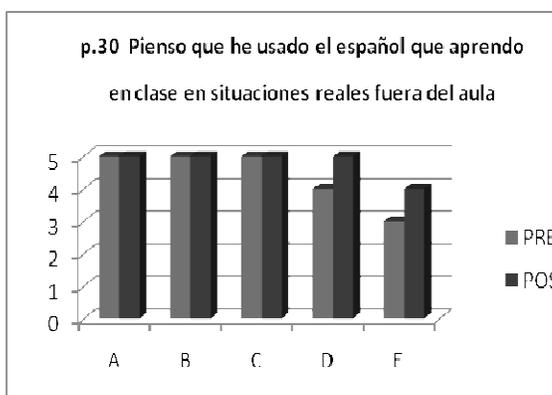


Gráfico 6

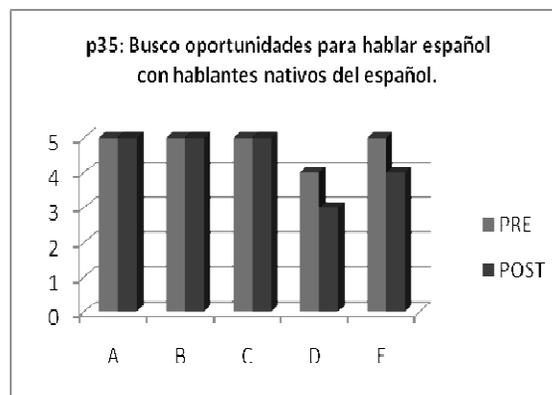


Gráfico 7

Para las preguntas 30 y 35, tres de los cinco participantes ya estaban fuertemente de acuerdo con la afirmación y siguen igual al volver del extranjero, señalando que ellos buscaron y encontraron oportunidades de usar el español fuera del aula antes y después del PABV. La teoría interaccionalista de Long y la teoría monitor de Krashen requieren que los estudiantes utilicen la lengua fuera del aula para mantener la motivación y para seguir mejorando sus destrezas lingüísticas. Tres de los cinco participantes ya estaban tomando este paso necesario y siguieron haciendo lo mismo después del PABV. Los otros dos participantes, estudiante D y E, muestran con sus respuestas a la pregunta 30 (Gráfico 6) que el PABV les otorgó oportunidades para usar el español fuera del aula. Pero en la pregunta 35 (Gráfico 7) vemos que el corolario esperado, que sigan buscando oportunidades de usar el español después de volver a su comunidad natal, no llegó a pasar. Lo interesante es que los estudiantes D y E eran los dos estudiantes que interactuaban más con los otros estudiantes en el programa en inglés. Eran los que no trataban de interactuar tanto con los costarricenses trabajando en el proyecto en el voluntariado.

Los resultados muestran que los participantes en un PABV en el extranjero se sienten con más confianza en sí mismos y con más autopercepción de sus habilidades por la primera C: comunicación. La mayoría de los estudiantes se sienten con más confianza en sus habilidades de hablar el español después de la experiencia del PABV. También, si se puede creer la interpretación dada aquí, una mayoría empieza a notar diferencias en las normas y a entender que el traducir inglés al español no siempre es una manera apropiada de usar la lengua después del PABV. Desafortunadamente, el aspecto de la motivación fue difícil de medir cuantitativamente porque muchos de los participantes ya tenían una

alta motivación de aprender y usar el español, entonces la encuesta no mostró una mejora en su motivación después de volver del PABV. De hecho, dos de los cinco estudiantes, aunque usaron el español fuera del aula en el PABV, no parecen haber convertido esta experiencia en una motivación para buscar oportunidades nuevas de hablar con hispanohablantes nativos en su comunidad en los Estados Unidos según la comparación de los resultados de las encuestas antes y después del PABV.

3.2 Cultura

La segunda C de los estándares nacionales de ACTFL es la cultura. Su meta es que los estudiantes entiendan la relación entre las prácticas y/o productos con las perspectivas de la cultura que habla la lengua meta. Kraft (2004) propone que los PABV pueden disminuir estereotipos de la cultura si se prepara a los participantes para las diferencias.

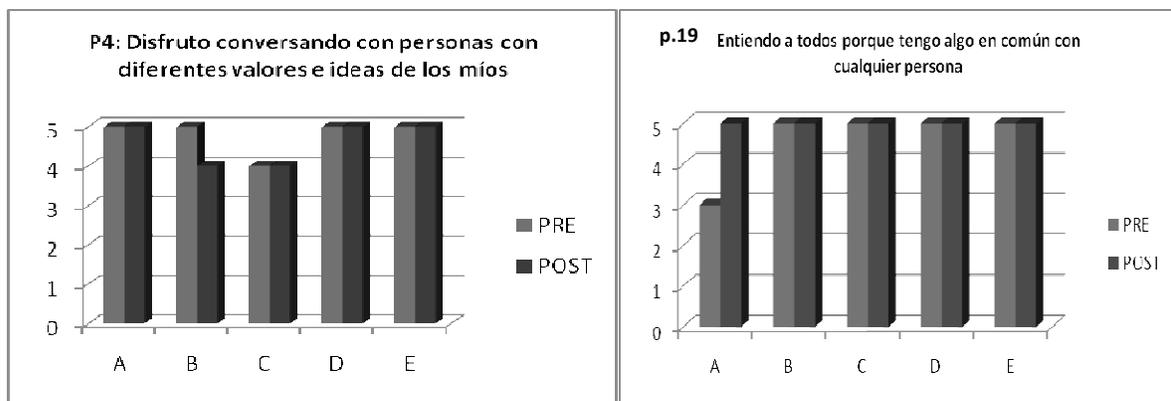


Gráfico 8

Gráfico 9

Butin (2003) sugiere que los PABV pueden engendrar la perspectiva global, la sensibilidad a culturas ajenas y la comprensión intercultural. Weah Simmons y Hall (2000) explican que los PABV motivan a los estudiantes a entender las perspectivas de otros.

Siete de las preguntas en la encuesta se trataban de estas metas de cultura. Las preguntas 4, 8, 16 y 19 tratan de la habilidad de los participantes de entender las perspectivas de los demás y llevarse bien con la gente que tiene una perspectiva diferente de la suya, algo que es imprescindible para tener una perspectiva más global y aceptar y vivir en una cultura ajena. Los resultados de las preguntas 4 y 19 no muestran mucha diferencia entre su perspectiva antes del PABV y después del PABV. En la pregunta 4 (Gráfico 8), todos los participantes ya estaban de acuerdo con la afirmación de que les

gusta conversar con personas con diferentes valores e ideas, entonces no había mucha oportunidad de mejorar esta perspectiva. Cuatro de los cinco participantes estaban fuertemente de acuerdo con la afirmación en la pregunta número 19 que dice que una persona entiende a todos porque tiene algo en común con todos (Gráfico 9). Una de las participantes cambió su perspectiva de neutral a fuertemente de acuerdo después del PABV. En la pregunta 16 antes del PABV, tres de los cinco participantes tenían una opinión neutral o positiva sobre la afirmación que cuando conocen a alguien por primera vez ven las diferencias entre ellos mismos y la otra persona (Gráfico 10). Después del PABV, ninguno de los participantes tuvo una opinión positiva sobre esta afirmación, y dos de los participantes habían cambiado su opinión a estar menos de acuerdo con esta afirmación. Esto muestra que durante la experiencia del PABV, llegaron a entender que tienen más en común con la gente de la cultura costarricense de lo que pensaban. En la pregunta número 8 (Gráfico 11), tres de los cinco participantes no cambiaron en su desacuerdo con la afirmación que les es difícil ver la perspectiva de otro. Una participante cambió de estar de acuerdo antes del PABV a no estar de acuerdo después del PABV. Para esta estudiante, la experiencia le dio la oportunidad de ver de la perspectiva de una cultura ajena. Otro estudiante cambió de estar en desacuerdo a tener una opinión neutral.

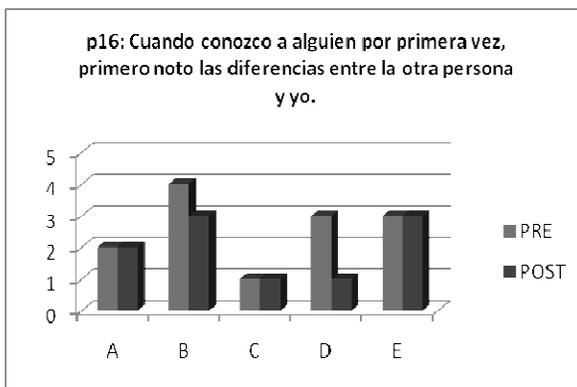


Gráfico 10

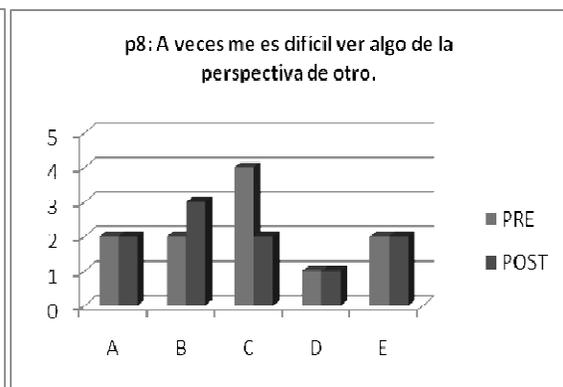


Gráfico 11



Gráfico 12

La pregunta 24 (Gráfico 12) muestra que cuatro de los cinco participantes están fuertemente de acuerdo con la afirmación de que se sienten cómodos cuando son una minoría antes del PABV. Después del PABV, una de los participantes cambió su opinión de fuertemente de acuerdo a ligeramente de acuerdo.

Cuando se miran todas estas afirmaciones en conjunto, se ve que cuatro de los cinco participantes mejoraron en su habilidad de ver desde la perspectiva de otra cultura en por lo menos una de las afirmaciones después de haber participado en un PABV. La única participante que no experimentó cambios positivos en cuanto a una perspectiva global fue la estudiante E. Los datos cualitativos revelan que ella era la estudiante que menos interactuaba con los costarricenses en nuestro trabajo en el voluntariado y dependía de los otros estudiantes de nuestro grupo para comunicarse con ellos en vez de comunicarse ella misma con los miembros de la comunidad.

En general, la encuesta no muestra grandes cambios en perspectiva global a causa de la participación en el PABV, y en casi todas las preguntas la mayoría de los participantes ya tenían una opinión positiva en cuanto a poder entender la perspectiva de otra cultura. Se puede atribuir esto al hecho de que las perspectivas de estos participantes ya eran bastante globales ya que ellos asisten a una escuela muy diversa en cuanto a la etnicidad, el estatus socioeconómico, las creencias religiosas y políticas, etc. Además, se espera que unos estudiantes que se seleccionaron voluntariamente para participar en este programa en el extranjero tengan una perspectiva bastante abierta a otras culturas.

3.3 Conexiones

Hay nueve preguntas en la encuesta que tratan de las conexiones que los participantes en un PABV pueden hacer entre la experiencia y sus opiniones hacia responsabilidades sociales y cívicas, su opinión de su eficacia personal, y sus destrezas personales de liderazgo y pensamiento crítico. Primero se discutirán las preguntas 3, 7, 9 y 13 que tratan de ideas sobre sus responsabilidades sociales y cívicas. En la pregunta 3 (Gráfico 13), todos los estudiantes que respondieron a la pregunta antes del PABV

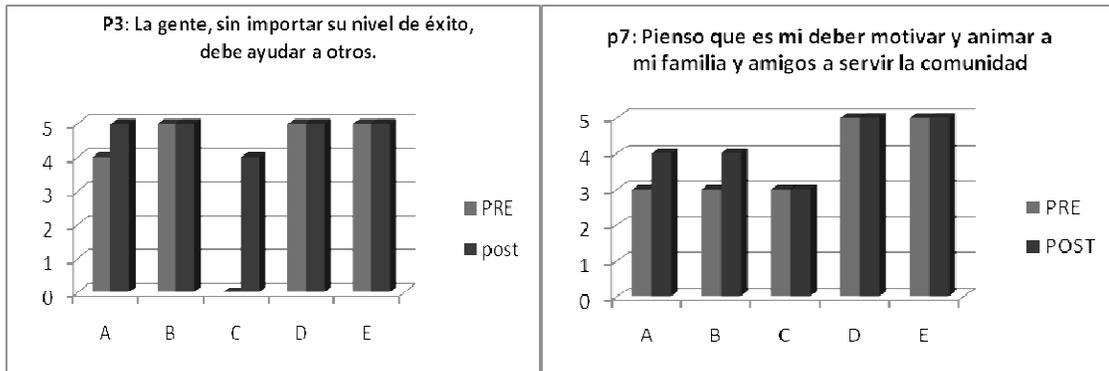


Gráfico 13

Gráfico 14

estaban de acuerdo con la afirmación que todo el mundo, sin importar su nivel de éxito, debe ayudar a otros. (La estudiante C no contestó la pregunta en la encuesta pre-PABV). Después del PABV, todos estaban de acuerdo, con un estudiante cambiando de “de acuerdo” hasta “fuertemente de acuerdo. En la pregunta 7 (Gráfico 14) antes del PABV, tres estudiantes se sentían neutrales sobre la afirmación de que es su deber motivar y animar a su familia y amigos a servir voluntariamente en la comunidad. Los otros dos estaban fuertemente de acuerdo con ella. Después del PABV, dos de los tres neutrales se sentían más de acuerdo con esta afirmación y uno se quedó neutral sobre ella. Los dos que ya estaban fuertemente de acuerdo seguían con esa opinión. En la pregunta 9 (Gráfico 15), cuatro de los cinco estudiantes ya estaban de acuerdo en que todos tienen una responsabilidad de ayudar a solucionar problemas sociales. El otro estudiante se sentía neutral sobre esta afirmación. Después del PABV, todos estuvieron de acuerdo con la afirmación.

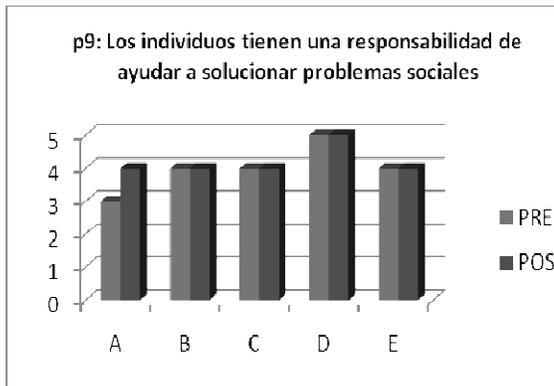


Gráfico 15

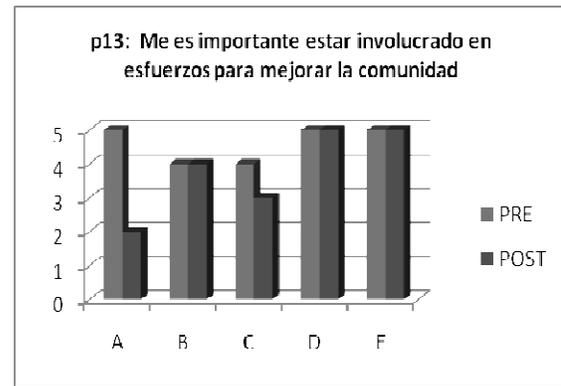


Gráfico 16

En la pregunta 13 (Gráfico 16), se ve el efecto opuesto de todas las otras preguntas en esta categoría. Todos los estudiantes estaban de acuerdo antes del PABV en que es importante estar involucrado en esfuerzos para ayudar en su comunidad. Después del PABV, dos de los cinco ahora se sienten neutrales sobre esta afirmación y uno está en desacuerdo. Los otros tres todavía están de acuerdo en que es importante estar involucrado en esfuerzos para mejorar la comunidad.

Este aspecto, medir opiniones sobre sus responsabilidades sociales y cívicas, es difícil de interpretar. Las estudiantes D y E no cambiaron en sus actitudes, aunque ya tenían mucha dedicación hacia sus responsabilidades cívicas. Los estudiantes A, B y C muestran cambios en sus perspectivas antes del PABV y sus perspectivas después del PABV, lo que nos hace pensar que la experiencia les hizo sentirse más dedicados a sus responsabilidades cívicas, con la excepción de una pregunta. En la pregunta 13, parece que los estudiantes A y C perdieron su dedicación a las responsabilidades cívicas, aunque en otras preguntas los dos mejoraron en esta dedicación. Esta anomalía en los datos nos hace preguntar si la manera en que se expresaba la pregunta número 13 pudiera haber conllevado en su subcontexto algún significado diferente de lo que quería decir la autora.

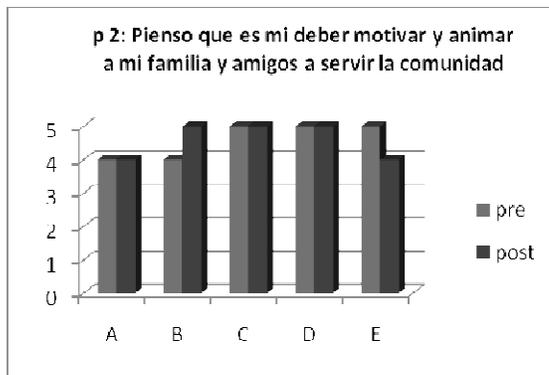


Gráfico 17

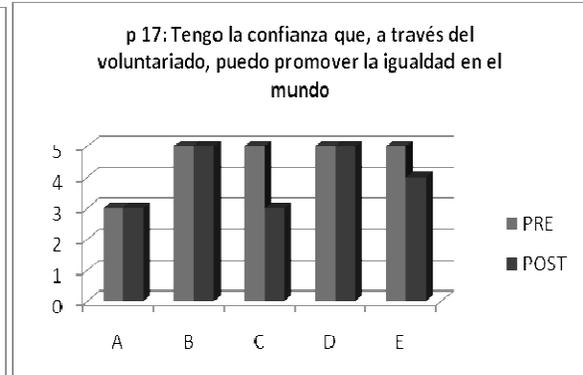


Gráfico 18

Las preguntas 2, 17 y 31 midieron las ideas que tenían los estudiantes sobre su eficacia personal o su habilidad personal de hacer cambios en el mundo. En la pregunta 2 (Gráfico 17), todos los participantes opinaron que podían hacer diferencia en el mundo antes del PABV. Después del PABV, todavía estaban de acuerdo con esta afirmación, pero un estudiante cambió su perspectiva de “de acuerdo” a “fuertemente de acuerdo” y un estudiante cambió su respuesta de “fuertemente de acuerdo” a “de acuerdo.” Los otros tres estudiantes respondieron con la misma respuesta antes y después del PABV. La pregunta 17 (Gráfico 18) les interrogó si tenían la confianza de que, trabajando voluntariamente, podían promover la igualdad en el mundo. Antes del PABV, cuatro de los cinco estudiantes estaban de acuerdo con esto, y un estudiante se sentía neutral sobre ello. Después del PABV, dos de los cinco se sentían menos seguros de que podían promover la igualdad a través del voluntariado. La pregunta 31 (Gráfico 19) muestra que había muchas opiniones distintas sobre la idea de que unas pocas personas controlan lo que pasa en el mundo y que no hay mucho que una persona normal pueda hacer para cambiarlo.

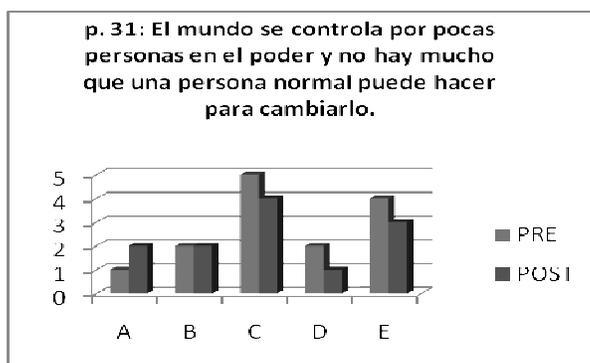


Gráfico 19

En general, estos resultados no muestran un cambio claro en cuanto al sentimiento de eficacia personal de los estudiantes. En las preguntas 2 y 31, cuatro de los cinco estudiantes muestran cambios pequeños pero positivos hacia su sentimiento de eficacia personal. Sin embargo, en la pregunta 17, dos de los cinco se sintieron menos capaces de hacer cambios en el mundo después del PABV. Estos resultados variantes tal vez se puedan atribuir al hecho de que el tiempo del voluntariado fue breve, y después de terminar, aunque los niños en la Escuela Carmen Lyra tuvieron una biblioteca más bonita y más accesible, todavía había muchos problemas en el barrio y en la escuela. Por ejemplo, los participantes en el PABV estaban muy pendientes del hecho de que estos niños, tan aficionados al fútbol, no tenían un balón de fútbol con que jugar, porque cada vez que jugaban en el área conocida como el patio de recreo (que realmente era un lugar de cemento quebrado, con postes de hierro en lugares precarios) el balón de fútbol se desinflaba después de tocar un poste de hierro (aún el balón que los estudiantes del PABV les habían regalado al llegar). Los estudiantes querían poder hacer más por estos niños con los que habían jugado y trabajado en la biblioteca.

También en el campo de conexiones están las preguntas de la encuesta que tratan de las destrezas personales de liderar y pensar críticamente.

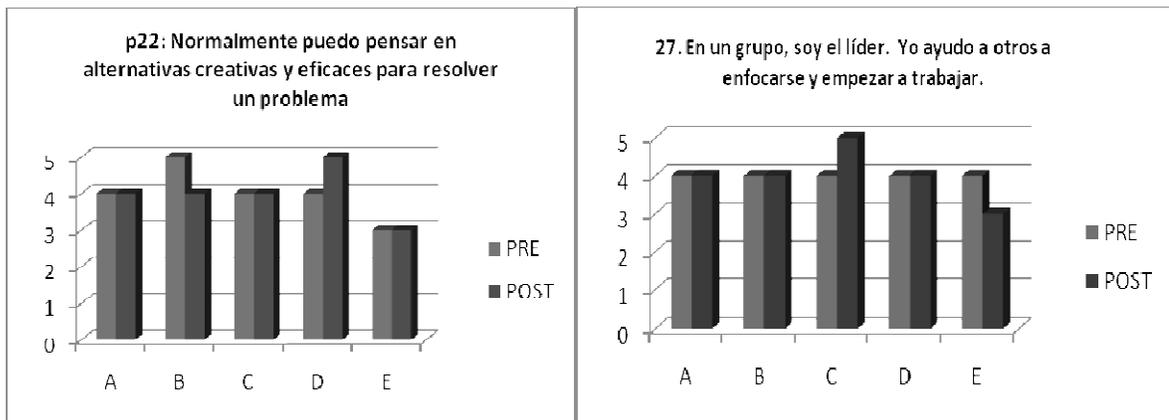


Gráfico 20

Gráfico 21

En la pregunta 22 (Gráfico 20), cuatro de los cinco estudiantes estaban de acuerdo con la afirmación de que pueden pensar críticamente antes del PABV. El otro estudiante estaba neutral sobre la afirmación. Después del PABV, un estudiante se sintió más de acuerdo con esta afirmación y un estudiante se sintió todavía de acuerdo, pero no tan fuertemente. Los otros tres estudiantes se quedaron con sus opiniones originales. En la pregunta 27 (Gráfico 21), todos los estudiantes estaban de acuerdo en que son líderes

en un grupo antes del PABV. Después del PABV, tres de los cinco estudiantes se sintieron igual sobre esta afirmación. Un estudiante estuvo más fuertemente de acuerdo después del PABV, y un estudiante se sintió neutral sobre la afirmación (menos de acuerdo) después del PABV. Para estas dos preguntas, no hubo cambios suficientes para poder decir que el PABV causó cambios en sus habilidades de liderar y pensar críticamente. Se puede atribuir esto al hecho de que los estudiantes solamente trabajaron en el programa una semana y media y que las metas del voluntariado ya estaban decididas antes de que llegaran. El único proyecto que los estudiantes pudieron dirigir fue diseñar algunos de los murales que pintaron. Uno se pregunta ¿si los estudiantes hubieran tenido más oportunidades para ser líderes y tomar decisiones importantes, se habría dado más cambios positivos en esta área?

3.4 Comparaciones

ACTFL propone que un estudiante que va a ser competente en una lengua extranjera tiene que empezar a hacer comparaciones entre su cultura y la que estudian. De esta manera los estudiantes pueden empezar a reconocer sus estereotipos y/o la desigualdad que hay entre ellos y otras comunidades. Estos son algunos de los pasos que conducen a empatía y solidaridad con una cultura ajena (Bennett 2004). Obviamente la experiencia de viajar a otro país va a hacer que hagan comparaciones, pero un PABV en el extranjero con reflexión ofrece aún más oportunidades en que se pueden ver desigualdades y se pueden reconocer estereotipos. Las preguntas en la encuesta que miden su

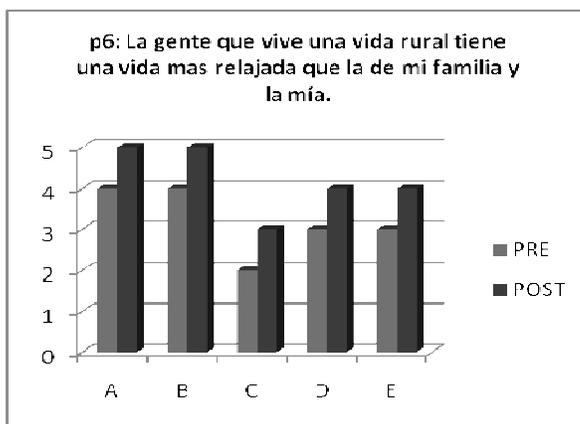


Gráfico 22

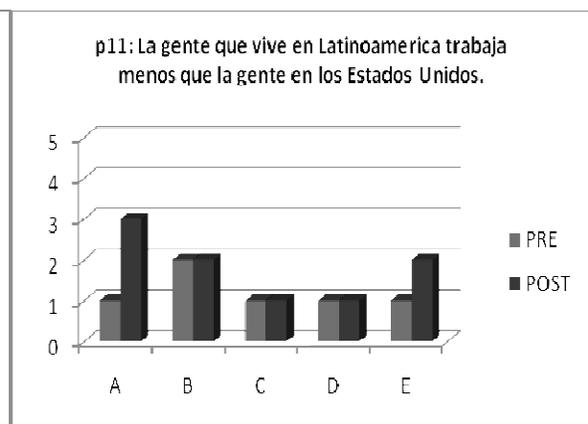
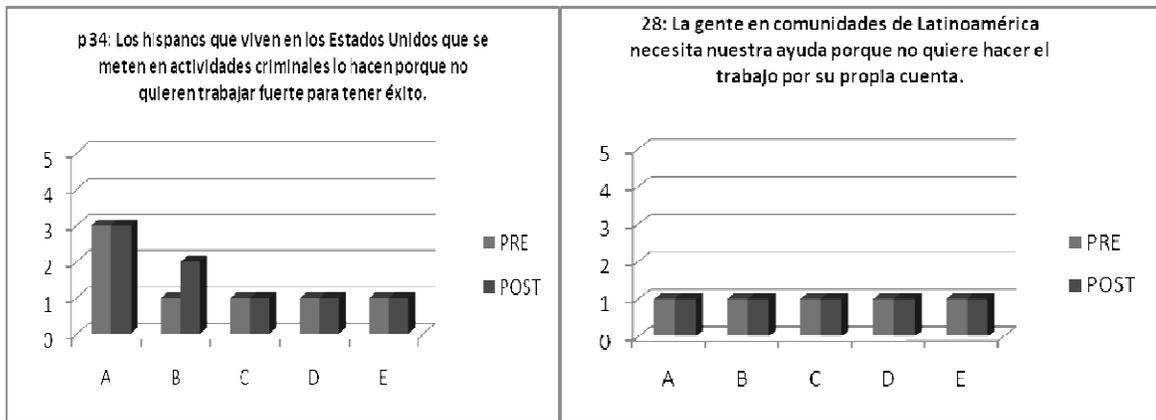


Gráfico 23

reconocimiento de estereotipos y de la desigualdad en el mundo se analizarán en esta sección. Las preguntas 11, 6, 34 y 28 de la encuesta exploran si tienen estereotipos y si

éstos se cambian a través del PABV. Antes del PABV, todos los estudiantes estaban en desacuerdo con la afirmación en la pregunta número 11 que dice que la gente que vive en Latinoamérica trabaja menos que la gente en los Estados Unidos (Gráfico 23). Después del PABV, todos estaban en desacuerdo todavía, menos un estudiante que ahora se sentía neutral. Un estudiante había cambiado de fuertemente en desacuerdo a ligeramente en desacuerdo. Esto significa que es posible que la experiencia corta en el PABV pueda haber causado que crean en este estereotipo. Asimismo, cuando miramos los resultados los resultados de la pregunta 6, que declara que la gente que vive una vida rural tiene una vida más relajada que la de su familia, se ve que todos los estudiantes creen más en este estereotipo después del PABV que antes (Gráfico 22). En la sección de datos cualitativos, se verán más ejemplos de que estos estudiantes que solamente pasaron menos de dos semanas con sus familias anfitrionas, pensaron que los costarricenses viven una vida mucho más relajada, lo que es un estereotipo, pero por lo que ellos vieron de sus familias (muchos que trabajaban en casa o estaban jubilados) pudo haber sido la realidad. Desafortunadamente, esta realidad es la única realidad que vieron en su corta estancia allí y probablemente estableció un estereotipo en lugar de romperlo.



Por otro lado, todos los estudiantes estaban fuertemente en desacuerdo antes y después del PABV con la afirmación en la pregunta número 34 que la gente latinoamericana necesitaba nuestra ayuda porque no quiere hacer el trabajo por su propia cuenta (Gráfico 24). Con esto, se ve que el PABV les demostró a los estudiantes que los costarricenses trabajan duro, pero no dejan que su trabajo sea la cosa más importante de la vida. La pregunta 28 se trataba más sobre los hispanos en los Estados Unidos y la idea de que se involucran en actividades criminales porque no quieren trabajar para tener éxito (Gráfico

25). Cuatro de cinco estudiantes estaban en desacuerdo con esta afirmación antes del PABV, con un estudiante neutral en su opinión. Después del PABV, todos se quedaron con su primera opinión, menos el estudiante B que todavía estaba en desacuerdo con esta afirmación, pero no tan fuertemente.

Las preguntas 1 y 23 tenían que ver con la percepción de igualdad o desigualdad en el mundo. En la pregunta 1 (Gráfico 26), antes del PABV, los estudiantes B y D se sentían neutrales y la estudiante C estaba de acuerdo con la idea de que el mundo es un lugar justo y la gente recibe lo que merece. Después de su experiencia en el voluntariado, los tres habían cambiado sus opiniones. Ahora los estudiantes B y D están en desacuerdo y la estudiante C se siente neutral sobre la idea. La estudiante A estaba en desacuerdo con esta afirmación antes del PABV, y después se siente neutral sobre ella. La estudiante E estaba en desacuerdo antes y después del PABV. No hubo muchos cambios en las respuestas a la pregunta 23 (Gráfico 27), que dice que las desgracias frecuentemente están fuera del control de uno. La mayoría de los estudiantes estaba o neutral o de acuerdo con esta afirmación tanto antes como después del programa.

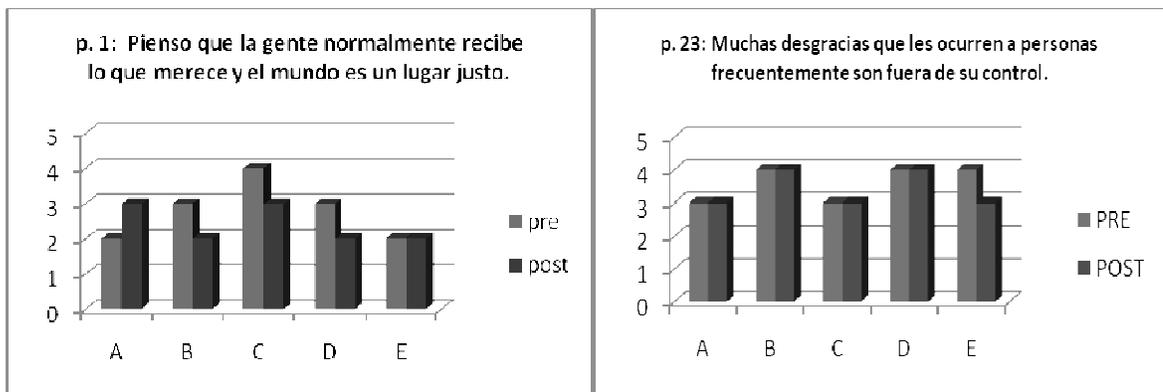


Gráfico 26

Gráfico 27

En fin, esta sección de los datos cuantitativos demostró que, desafortunadamente, un programa de aprendizaje basado en el voluntariado con tiempo mínimo en el extranjero no tiene mucho efecto sobre los estereotipos o incluso puede aumentarlos. Por otro lado, hay algo de evidencia en esta encuesta de que una experiencia de corto plazo en un PABV puede permitir que un estudiante vea la desigualdad e injusticia que hay en el mundo, porque tres de los cinco estudiantes se sintieron menos seguros después de PABV de que el mundo es un lugar justo y que la gente recibe lo que merece. Si es cierto que un PABV puede permitir que los estudiantes vean la desigualdad del mundo, los

PABV pueden crear más empatía con la comunidad extranjera, lo cual es el objetivo de la cuarta “C” de comparaciones.

3. 5 Comunidades

La quinta C de los estándares de ACTFL dice que para tener éxito en aprender una lengua extranjera, hay que participar en las comunidades multilingües en el hogar del estudiante y en el mundo entero. No se puede decir que el simple acto de viajar a otro país constituya la participación en la comunidad, y tampoco se puede decir que hacer trabajo voluntario signifique que se participe *con* la comunidad. Entonces los PABV requieren unos aspectos que aseguren que los estudiantes interactúen y trabajen *con* los miembros de la comunidad del voluntariado. El aspecto más importante es que los estudiantes hagan reflexión suficiente para que entiendan que hay reciprocidad—que ellos mismos también han recibido mucho en esta interacción, no solamente que la comunidad ha recibido algo de ellos. Varias preguntas en la encuesta tratan el tema de su reconocimiento de la reciprocidad en este PABV. Otro aspecto del estándar de Comunidades es que participen en su propia comunidad. Otras preguntas en esta sección miden si los estudiantes ahora sienten dedicación al trabajo voluntario en sus propias comunidades.

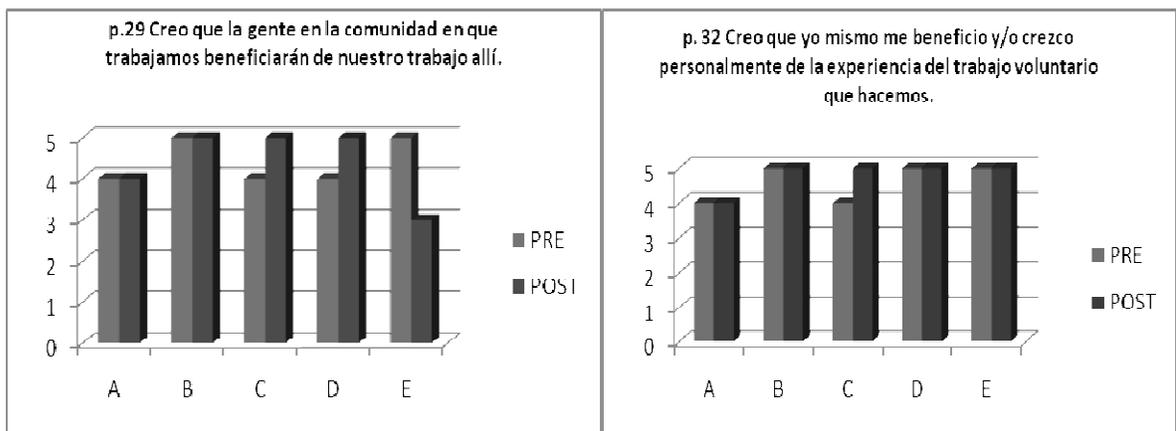


Gráfico 28

Gráfico 29

En la pregunta 29 (Gráfico 28), todos los estudiantes estaban de acuerdo antes del PABV en que la comunidad se beneficiaría de nuestro trabajo allí. Después del PABV, dos estudiantes estaban más de acuerdo con esta idea, y un estudiante se sentía neutral (menos de acuerdo que antes) sobre ella. En la pregunta 32 (Gráfico 29) antes del PABV, todos los estudiantes estaban de acuerdo de que ellos mismos se beneficiarían y/o

experimentarían desarrollo personal gracias a la experiencia con el voluntariado. Un estudiante estaba aún más de acuerdo con esto después del PABV. La pregunta 33 en la encuesta después del PABV demuestra que todos están de acuerdo en que ellos mismos

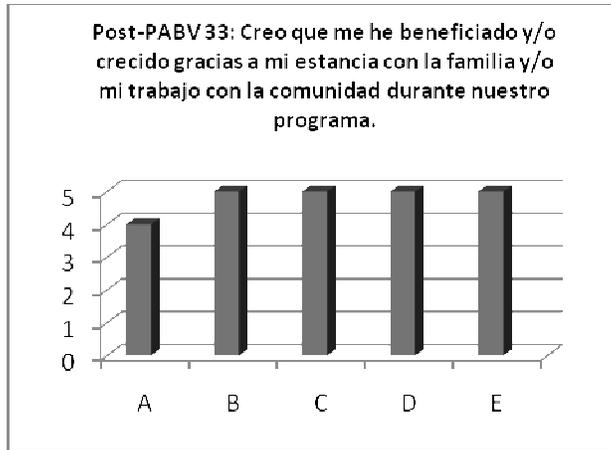


Gráfico 30

se han beneficiado y/o experimentado desarrollo personal por este trabajo voluntariado y/o por su estancia con la familia anfitriona (Gráfico 30).

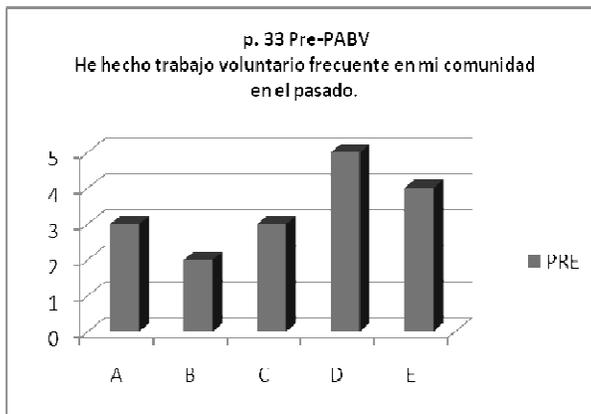


Gráfico 31

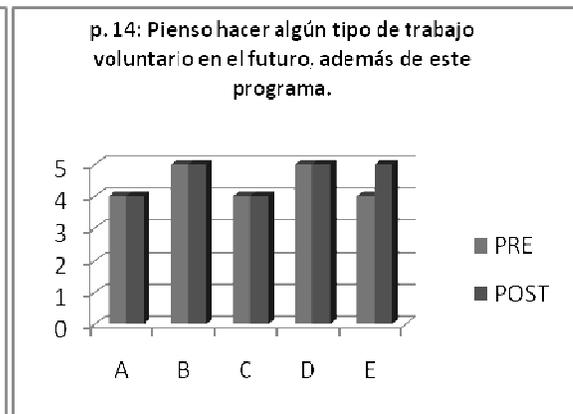


Gráfico 32

Las preguntas 14, 18, 26, y 33 en la encuesta pre-PABV midieron la dedicación que ellos sienten hacia el trabajo voluntario en sus propias comunidades. En la pregunta 33 (Pre-PABV), se ve que hay una mezcla de experiencia de trabajo voluntario con estos estudiantes (Gráfico 31). Lo que resulta interesante, con tantos niveles distintos de experiencia, es que todos estaban de acuerdo antes y después del PABV con la pregunta 14 (Gráfico 32), que planean hacer más trabajo voluntario en el futuro, además de este programa. Un estudiante estaba más fuertemente de acuerdo después del PABV. En la pregunta 18 (Gráfico 33) se puede ver que todos estaban de acuerdo antes del PABV en

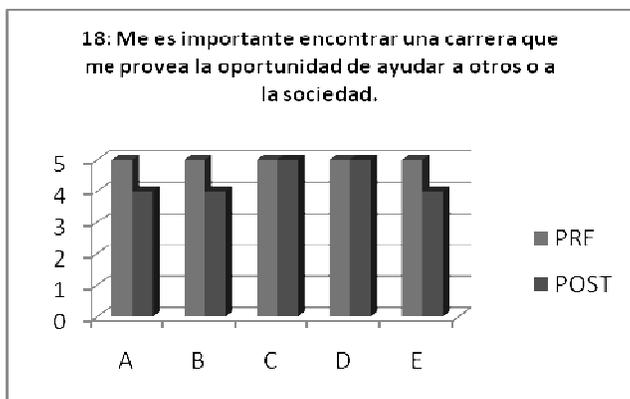


Gráfico 33

considerar importante trabajar en una carrera que les dé la oportunidad de ayudar a otros. Después del programa, todos todavía estaban de acuerdo, pero tres estaban un poco menos fuertemente de acuerdo, algo que no se esperaba, porque, como se verá en la sección de análisis cualitativo, todos los estudiantes hablaban de sus sentimientos de satisfacción y orgullo de haber trabajado en el voluntariado. Es claro que esta sección tampoco muestra mucho cambio de opinión en los campos de reciprocidad ni de dedicación al voluntariado. En cuanto a sus opiniones sobre reciprocidad, parece que ya esperaban que iban a recibir tanto como iban a darle a la comunidad. Algo que resulta extraño es que los pocos cambios que hubo en el aspecto de dedicación al voluntariado muestran que están menos seguros de querer hacer un trabajo en el futuro que ayude a los demás. Como se verá en el capítulo de datos cualitativos, esto es contradictorio a lo que dicen los estudiantes en sus diarios, conversaciones y respuestas abiertas a la encuesta, entonces es difícil explicar este resultado de la encuesta.

3.6 Conclusión y Análisis

En conclusión, los resultados de la comparación de las encuestas antes del PABV y después del PABV responden la primera pregunta de investigación: ¿resultan los PABV en crecimiento personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades? En el primer estándar, la C de comunicación, los resultados muestran que la experiencia del PABV les dio a casi todos los participantes una confianza más alta en sus habilidades de expresarse en español y les ofreció a muchos la oportunidad de ver que el simple acto de traducir sus ideas de inglés al español a veces resulta en un habla inapropiada, lo cual es un paso importante hacia un

dominio lingüístico alto. Los resultados de las encuestas mostraron que los estudiantes tenían una alta motivación de aprender la lengua antes del PABV, y entonces no era posible mostrar muchos cambios positivos de motivación a través del PABV. Por último, los resultados sobre tener oportunidades de usar la lengua fuera del aula y sobre buscar oportunidades de hablar la lengua fuera del aula muestran cambios ligeros. Tres de los estudiantes no cambiaron de opinión con estas afirmaciones pero dos de los estudiantes dicen que han tenido más oportunidades de hablar la lengua fuera del aula, pero que ahora buscan menos oportunidades en su propia comunidad que antes. Es difícil saber a qué atribuir estos resultados, pero ya que estos dos estudiantes eran los que menos interactuaban con costarricenses, es posible que se sintieran frustrados con sus habilidades de expresarse en Costa Rica y no querían sentirse así al regresar a su hogar. En el futuro sería interesante hacer estas mismas preguntas a un grupo de estudiantes que no haya tenido mucha oportunidad de interactuar con hispanohablantes fuera del aula. Los estudiantes en este estudio viven en una ciudad multicultural y sus maestros les dan tareas en las que tienen que usar la lengua fuera del aula.

En el estándar de cultura, los resultados de las encuestas muestran que cuatro de los cinco estudiantes mejoraron en su habilidad de ver desde la perspectiva de otros, aunque los cambios no eran grandes. Se atribuyen estos resultados mínimos al hecho de que los estudiantes asisten a una escuela grande y diversa. Sería interesante hacer la misma encuesta con estudiantes que no tienen la oportunidad de sentirse como minoría ni de conversar con gente muy distinta de ellos mismos con tanta frecuencia.

En el estándar de conexiones, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se sintieron más ligados a sus responsabilidades cívicas y sociales en todos los casos menos en una pregunta. Sería interesante cambiar la manera en que se expresaba esta pregunta para saber si había un error en cuanto a la pregunta. Los resultados de las preguntas que trataban de eficacia personal no muestran cambios claros en la comparación de la encuesta antes y después del PABV. Había unos cambios positivos pero también unos cambios negativos en la percepción de poder efectuar cambios en el mundo personalmente. Se puede atribuir esto al hecho de que después de que hicieron el trabajo voluntario, todavía había muchos problemas en la escuela en que se hizo el voluntariado. Tampoco hay cambios claros en cuanto a cambios positivos en

sus destrezas de liderar o pensar críticamente. Se atribuye esto al hecho de que los estudiantes no pudieron hacer el papel de líderes ni solucionar problemas porque el trabajo voluntario había sido decidido de antemano. Sería interesante hacer las mismas preguntas a un grupo de estudiantes que hizo un trabajo en que eran líderes creativos en el proyecto. Además hay una multitud de Conexiones que uno podría hacer entre una experiencia en un PABV y otras destrezas. En futuras investigaciones, también se podría pensar en más preguntas que harían otras conexiones.

En el campo de comparaciones, tres de los cinco estudiantes muestran cambios positivos en su habilidad de ver la desigualdad y la injusticia en el mundo. Por otro lado, las comparaciones que obviamente hicieron entre su cultura y la cultura costarricense no funcionaron para disminuir estereotipos, sino algunos se reforzaron a través del PABV. Se puede atribuir esto al corto plazo de este programa y a la selección de familias anfitrionas que tenían más tiempo libre que una familia normal. En futuros estudios, sería difícil cambiar esta situación, porque un estudiante siempre se sentirá más a gusto con una familia que tiene tiempo para él o ella, pero viviendo esta realidad un estudiante puede crear el estereotipo que la cultura nueva trabaja menos y vive una vida más relajada que la suya. Una buena manera de cambiar estos estereotipos sería con un programa de un plazo más largo para que los estudiantes puedan experimentar más la vida real de la cultura extranjera.

En el quinto estándar de comunidades, los resultados de la encuesta muestran que todos los estudiantes realmente convivieron con la comunidad porque vieron la reciprocidad en su trabajo voluntario: que ellos mismos se beneficiaron tanto del trabajo como de la comunidad. Por otro lado, ellos ya se sentían así antes del PABV y no hubo muchos cambios después del PABV. El otro aspecto del estándar de Comunidades es que los estudiantes sean parte de una comunidad multicultural en sus propias comunidades. La mayoría de estos estudiantes sintieron una gran dedicación hacia el voluntariado antes y después del PABV: lo cual no demuestra que el PABV causó más interés o dedicación a su comunidad. En un caso, varios estudiantes estuvieron menos seguros después del PABV de que quisieran carreras de servicio en sus futuros. En futuros estudios, sería útil tener un grupo más grande de estudio para poder ver más cambios porque tal vez tendrían perspectivas más distintas antes del programa.

Con un grupo de solamente cinco participantes, los resultados están limitados por el tamaño de la muestra. También la historia personal de cada estudiante cambiaría los resultados más de lo que se vería con una muestra más amplia. Para ganar una visión más profunda, hay que hacer investigación cualitativa también. Por eso, en el siguiente capítulo se estudiarán los datos cualitativos para ver si hay más evidencia del llegar a las cinco C's de ACTFL. Se analizarán los comentarios de las conversaciones grabadas y de los diarios para demostrar si los estudiantes llegan a las expectativas de las cinco C's y cuáles actividades les ayudan a alcanzarlas.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS CUALITATIVOS Y ANÁLISIS

En el capítulo anterior, se presentaron los cambios en las perspectivas de los estudiantes según sus respuestas a la encuesta antes del programa de aprendizaje basado en el voluntariado (PABV) comparadas con sus respuestas a una encuesta similar después del PABV. De esta manera se demostraron en qué aspectos de las cinco C's mejoraron gracias a la experiencia del PABV. Con un grupo de muestra de sólo cinco estudiantes, es importante mirar con más profundidad los cambios personales a través de las observaciones de los participantes y los comentarios de ellos mismos durante las sesiones de auto-reflexión.

Hay cuatro maneras en que la autora recogió datos cualitativos. Primero, observó a los estudiantes en sus interacciones y sus conversaciones antes, durante y después del PABV y tomó nota de cambios y/o comentarios interesantes. Segundo, se grabaron las conversaciones que el grupo tenía frecuentemente durante el PABV, usando unas preguntas de discusión que hacían que los estudiantes reflexionaran sobre aspectos importantes del PABV y los cinco estándares de ACTFL. Tercero, se tomaron comentarios de los diarios de los estudiantes. Estos diarios contienen respuestas que contestan unas preguntas de reflexión que les dio la autora. Todas estas preguntas de discusión y preguntas de reflexión se pueden encontrar en Apéndice B. Finalmente, la autora recogió las respuestas a una pregunta abierta en las encuestas antes y después del PABV.

En este capítulo, se visitará cada una de las cinco C's de los estándares de ACTFL y se presentarán las observaciones que notó la autora durante el PABV, las respuestas abiertas en la encuestas y los comentarios de los estudiantes/participantes en el PABV durante las conversaciones grabadas o los que fueron tomados de sus diarios que tratan un aspecto de ese estándar. Finalmente se analizarán para tratar de contestar las tres primeras preguntas de la investigación:

1. ¿Producen los PABV desarrollo personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?
2. ¿Qué evidencia hay de que las actividades de auto-reflexión y de preparación resulten en la percepción consciente del desarrollo personal y aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?

3. ¿Qué evidencia proveen la auto-reflexión y el auto-análisis de una correlación del voluntariado con el desarrollo personal y aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades?

4.1 Comunicación

Para los cinco participantes en el PABV, una de las metas principales de participar en este programa fue la de mejorar su habilidad de hablar y entender español. Este estándar de ACTFL es el más obvio en la enseñanza del español, pero, como profesionales en el campo, hay que entender que la comunicación no es simplemente la habilidad de decir exactamente lo que uno quiere decir con gramática perfecta. El estándar de la Comunicación manda que los estudiantes reciban input y práctica real en situaciones auténticas que integran la lengua con la cultura de las comunidades que la hablan y las reglas que la gobiernan. En esta sección se presentarán las observaciones de la autora antes, durante y después del PABV, los comentarios de los diarios y de las discusiones de los estudiantes durante el PABV y las respuestas abiertas a las preguntas en las encuestas para ver si algunas muestran que la experiencia del PABV y la reflexión ayudaron a estos estudiantes a llegar a la primera C: el estándar de comunicación. En todos los casos, se incluye el comentario del estudiante tal como se expresó, sin importar si el estudiante habló o escribió en inglés o con español erróneo o en una mezcla de los dos. Si es necesario, habrá una traducción o una clarificación en letra cursiva, entre corchetes.

4.1.1 La integración de lengua y cultura

Como ya se ha mencionado, es casi imposible aprender a usar una lengua en maneras culturalmente apropiadas si se estudian el vocabulario y la gramática completamente separados de la cultura. Los participantes en este PABV solamente habían aprendido español en clases tradicionales. En su escuela muchas veces la cultura se enseña aparte de la gramática y vocabulario porque los profesores no quieren enseñarla con enfoque en *una sola* cultura cuando hay tanta diversidad en el mundo hispanohablante, no exclusivamente en las costumbres, la historia y los vocablos sino también en las normas que la gobiernan. Es obvio que los estudiantes empezaron a darse cuenta de que la manera en que han aprendido a decir algo en los libros de texto en las clases tradicionales a veces tiene que modificarse cuando se usa la lengua dentro de la

cultura. Con la ayuda de la pregunta guiada “Piensa en una situación específica cuando no entendiste lo que otros dijeron o cuando otros no entendieron lo que dijiste. Describe lo que hiciste o lo que hicieron ellos o cómo reaccionaron ellos,” los estudiantes comentaron sobre el nuevo conocimiento de que lo que habían aprendido en el aula no es la única manera de hablar el español.

La estudiante D escribió en su diario que una vez unos de los niños en la escuela donde trabajaban le preguntaron algo y ella no entendió. Ella escribió:

Primero I had them repeat, slow down, then I tried to repeat la pregunta to them to see if I had it right. It ended up being something really fácil como what is your name but they asked it in a different way and really really rápido.

[Les pedí que lo repitieran, que lo dijeran más despacio, y traté de repetir la pregunta para ver si entendí. En fin, me di cuenta de que era algo muy fácil como cuál es tu nombre, pero lo dijeron de una manera diferente y lo dijeron muy, muy rápido.]

Esto muestra que la estudiante D ahora entiende que hay muchas maneras de decir la misma cosa y a veces la manera que se aprendió en el libro de texto no es la manera más común para un hablante nativo. Otro ejemplo de este conocimiento nuevo de la diversidad de la lengua española viene de las estudiantes A y C que vivían con la misma familia. Las dos expresaron su frustración en nuestra conversación guiada el primer día con las familias (Día 2) porque podían comprender y conversar con la mamá y la hermana de la familia anfitriona, pero no pudieron entender nada de lo que dijo el otro ‘hermano’, Marc, que vivía con la familia que era de la costa atlántica de Costa Rica. Las dos dijeron que al principio ni se daban cuenta que Marc estaba hablando español porque su pronunciación era tan diferente y no enunciaba como lo hacían la mamá y la hermana de la familia. Él tenía un acento más caribeño y suprimía las eses finales de sus palabras. Las dos estaban muy felices el último día de su estancia con las familias porque habían pasado horas charlando con Marc la última noche con las familias. La estudiante A dijo en una de las conversaciones grabadas: “Estaba muy feliz porque pude comprender mucho más que el primer día [*cuando hablamos con Marc*].” La estudiante C dijo: “Los primeros días no entendemos nada y el último noche (*sic*) podemos entender todo.” Para ellos, esta experiencia les brindó la oportunidad de ver que la manera de pronunciar el

español varía de lugar en lugar, aún dentro del mismo país. Además, asimilaron que la manera que ellos han aprendido no es la única manera de pronunciar el español y que para poder comunicarse con gente nueva hay que adaptarse a nuevos acentos y diferentes maneras de hablar.

En la última conversación en el día 12, respondiendo a la pregunta sobre cómo se sienten ahora sobre sus habilidades de hablar el español, la estudiante C dijo: “Es cómico como we picked up...uh...aprendimos frases como “sí sí sí” y “claro, claro” de los ticos. Nunca hay esas cosas en los textbooks [*libros de texto*].” Todos los estudiantes podían pensar en más ejemplos de frases que utilizaron mucho aquí en Costa Rica pero nunca las habían escuchado antes, como “¡Qué lindo!” “Pura Vida!” y “¡Tuanis!” (el equivalente costarricense de ¡Guay! en España). De esta manera todos los estudiantes mostraron que habían hecho conexiones entre la cultura específica de los ‘ticos’ (costarricenses) y la lengua.

4.1.2 La negociación del input

La teoría interaccionalista de Long propone que un estudiante no puede realmente aprender a comunicarse en la lengua meta sin la oportunidad de interactuar y negociar el input que recibe (Mullaney 1999). Todos los estudiantes hablaron o escribieron sobre la experiencia de negociar input y las estrategias que desarrollaron para poder comunicarse. Para contestar la pregunta de discusión y la pregunta de reflexión en los diarios de: ¿Qué estrategias usas cuando no entiendes o no sabes decir algo?, casi todos dieron ejemplos de su experiencia en el voluntariado. Cada una de los estudiantes escribió o mencionó que los niños en la escuela Carmen Lyra donde trabajaban hablaban “muy rápido.” La mayoría no tuvieron tantos problemas en hablar con sus familias anfitrionas. El estudiante B dijo que su mamá anfitriona hablaba el inglés entonces si él no sabía expresarse, pudo decirlo en inglés. La estudiante E dijo que ella no tuvo tantos problemas con expresarse con la familia tampoco porque vivía con La estudiante D y una pudo ayudar a la otra si no sabía expresarse. Los estudiantes B y E mencionaron la facilidad de comunicarse con el uso de gestos con las manos con la familia, porque estas familias están acostumbradas a hospedar a estudiantes extranjeros que hablan mucho menos español y entonces ellos saben descifrar los gestos muy bien por esta experiencia frecuente. Por otro lado, los niños y los otros miembros de la comunidad con los que

trabajaban en la Escuela Carmen Lyra no estaban acostumbrados a esta experiencia. Como querían comunicarse con los niños y los otros trabajadores, los participantes desarrollaron unas estrategias excelentes. La estudiante D escribió:

Cuando no entiendo lo que una persona dicen, I ask them to repeat themselves or slow down como <<¿Qué?, no sé, otra vez por favor, o No puedo escuchar Ud., más despacio por favor.>> or when I don't want to be a bother I just muevo mi cabeza y sonrisa!

[Cuando no entiendo lo que una persona dice, pido que lo repita o que lo diga más despacio como <<¿Qué?, no sé, otra vez por favor, o No puedo escucharlo a Ud., más despacio por favor>> pero si no quiero molestarles asiento con la cabeza y me sonrío.]

La estudiante D también explicó otra estrategia en que ella repetía la pregunta de la otra persona para ver si ella entendió bien. La estudiante A dijo que siempre pedía que los niños repitieran, pero a veces no querían repetir y ella sentía mucha frustración con eso porque realmente quería saber lo que decían. La estudiante E indicó que tuvo muchas dificultades en entender a los niños y dijo que muchas veces se quedaba callada y dejaba que los otros participantes en el PABV respondieran para ver si podía entender mejor y después dar una respuesta propia. Otra estrategia que la estudiante E desarrolló es que aunque no entendiera, ella movía la cabeza y decía “Sí” hasta que ellos preguntaran otra vez o lo explicaran de otra manera.

Los estudiantes B y C indicaron varias veces que aprendieron a “hablar alrededor de una palabra que no sé.” Esta habilidad de circunlocución es muy importante para la meta de comunicación y la observación de la autora es que los estudiantes desarrollaron esta habilidad mucho en el trabajo voluntario porque había muchas palabras nuevas para las herramientas y las acciones que hacían en el voluntariado que nunca habían aprendido en el aula. En cambio, muchas de las palabras usadas en las casas de las familias anfitrionas eran mucho más conocidas y no necesitaban “hablar alrededor de las palabras” tanto en ese ambiente.

4.1.3 La motivación

Dornyei y Csizér (2005) y otros investigadores de la adquisición de lenguas extranjeras saben que uno de los aspectos más importantes para llegar a la C de

comunicación es la motivación. A través de sus comentarios, los estudiantes muestran que la experiencia del PABV mejoró su motivación, que ya era muy alta.

En las reuniones de preparación antes del PABV la autora notó la alta motivación que ya tenían los estudiantes porque todos trataban de hablar en español cuando estaban juntos, aunque muchas veces tenían que volver a hablar en inglés porque querían verificar que entendían bien. También todos tomaron en serio la tarea de preparar ‘obritas de teatro’ en que presentaron una situación que tal vez encontrarían en la experiencia en el extranjero, y todos escribieron en un cuadernito las frases y el vocabulario que cada grupo presentó. En el primer día en Costa Rica, una de las actividades de preparación fue escribir sus metas personales para este programa. Todos los estudiantes escribieron una variación de “Quiero aprender a hablar mejor y entender mejor el español.” Varios estudiantes fueron más allá con sus metas, diciendo que les gustaría soñar en español durante la experiencia en el extranjero, o que querían casi olvidarse del inglés porque habían hablado solamente en español por dos semanas.

Después del PABV su auto-confianza de poder comunicarse en la lengua era mucho más alta aunque ninguno podía decir que solamente hablaban en español (una razón es que la asistente del programa que siempre estaba con ellos en el trabajo voluntario no hablaba mucho el español y tenían que conversar con ella.) No es probable que hubiera un cambio grande entre su nivel de dominio lingüístico antes del PABV y después del PABV, pero todos los estudiantes percibieron una diferencia. Después del PABV, la estudiante A respondió de esta manera a la pregunta abierta de la encuesta: ¿Cómo te has beneficiado o crecido personalmente de esta experiencia?: “I feel as though I can carry a conversation with anyone who speaks Spanish.” [*Pienso que ahora puedo tener una conversación con cualquier persona que hable español.*]

La estudiante C mencionó en la última conversación grabada que sus habilidades en español son mucho mejores y que “es mucho más fácil hablar y pensar en español.” El estudiante B respondió a la misma pregunta con: “Tengo más confidence, uh, confianza en hablar con los [*hablantes*] nativos.” La estudiante E dijo que estar en el ambiente la empujó a tratar de hablar en español y fue mucho más fácil entender cuando pudo conectar lo que estaba pasando (el contexto real) con lo que decía alguien.

Además de la auto-confianza, los estudiantes demostraron otras actitudes que corresponden a una motivación alta. Muchos de los estudiantes escribieron o comentaron sobre sus actitudes mucho más positivamente hacia los ‘ticos’ durante y después del PABV. El estudiante B escribió en su diario en los últimos días que la cosa más sorprendente para él fue: “La simpatía de la gente aquí es sorprendente porque expecto [*esperaba*] que ellos creen (*sic*) que nosotros gringos son (*sic*) malas o demasiado rico (*sic*). Pero la gente nos aceptan y son (*sic*) muy simpática.” La estudiante A, respondiendo a la pregunta guiada de “¿Qué has aprendido de los costarricenses?”, dijo: “Los ticos en general son las mejores personas que conozco. Son como nadie más en el mundo. Son súper amable y divertido (*sic*). Viven una vida muy pura y más tranquila. Yo quiero aprender a ser más tranquila y abierta, como ellos.” La estudiante E escribió:

Los ticos son muy divertidos y gente que cariñosa. They live on the flip side of life, always pensar de las cosas positivas to take away the negatives.

[Los ticos son muy divertidos y cariñosos. Viven de otra manera, siempre pensando en lo positivo para quitar lo negativo.]

La estudiante D escribió:

Toda la gente están muy simpática aquí en Costa Rica es diferente que los Estados Unidos porque muchas veces los personas [*en EEUU*] cuando usted cruzarse en los calles no sonrisa, no habla hola...no tiene tiempo para usted pero en Costa Rica los persona dicen Hola o ¡Pura Vida!

[Toda la gente es muy simpática aquí en Costa Rica, a diferencia de los estadounidenses que cuando se les cruza en la calle no sonrían ni dicen hola ni tienen tiempo para Ud. Pero en Costa Rica las personas dicen Hola o ¡Pura Vida!"]

Con estas actitudes positivas acerca de los Ticos, su motivación de aprender definitivamente aumentó. Es posible que esta actitud pudiera haber cambiado si ellos se hubieran quedado en Costa Rica por más tiempo, porque muchos investigadores han escrito sobre el periodo de “luna de miel.” Isabelli-Garcia (2004) explica que hay varias etapas en el proceso de aculturación, empezando con una etapa de “luna de miel” en que todo lo que experimentan u observan es algo para alabar y algo positivo. Cuando pasan más tiempo en la cultura nueva, pasan por otras etapas de aculturación como el choque

cultural. Tal vez para subir la motivación intrínseca de los estudiantes novicios o intermedios un PABV corto de unas semanas es mejor porque todavía tienen buenas perspectivas hacia casi todo lo diferente de la nueva cultura.

Otros aspectos de la motivación según Dornyei y Csizér (2005) se ven en los comentarios de los participantes. La habilidad de integrarse es algo que los estudiantes parecen haber podido hacer. La estudiante E respondió así a la pregunta abierta en la encuesta después del PABV de ¿Cómo te has beneficiado de la experiencia?: “I feel that I can see different cultures now and be a part of it.” [*Siento que ahora puedo ser parte de una cultura diferente.*]

El estudiante B escribió:

“Primero yo creo que mi familia tica eran un poco extraña y que no puedo conectar con ellos mucho pero cuando yo me abiero, puedo conectar con ellos y desarrollar una relación fuerte. Ahora ellos son como mi familia de los Estados Unidos.”

[Primero yo creía que mi familia tica era un poco extraña y que no iba a poder conectarme con ellos mucho pero cuando me permití ser más abierta, pude conectarme con ellos y pude desarrollar una relación fuerte. Ahora ellos son como mi familia de los Estados Unidos.]

Por fin, algunos estudiantes han podido usar su auto-confianza y motivación adquiridas en el PABV para descubrir la utilidad del español y la vitalidad de la comunidad de hablantes en su comunidad aquí en los Estados Unidos. La estudiante C escribió en su respuesta abierta en la encuesta después del PABV, “I’m not afraid to use my Spanish and I look for Spanish speakers to talk with.” [*Ya no tengo miedo de hablar en español y busco a hablantes nativos con los que puedo hablar en español.*]

Ella y otros contaron anécdotas unos meses después del PABV sobre situaciones en que habían ayudado a dar direcciones o a traducir para un hispanohablante aquí en su comunidad natal en los meses que seguían el PABV.

4.1.4 Conclusión

Los estudiantes en el PABV tuvieron la oportunidad de negociar el input, integrar la lengua con la cultura, y percibir mejorías que produjeron más auto-confianza, mejores actitudes hacia la cultura y un sentimiento de poder integrarse en la cultura: pasos importantes para tener una alta motivación que les ayudará a seguir desarrollándola en la

comunicación del español. En la siguiente sección, se estudiarán los comentarios que muestran que los estudiantes hicieron comparaciones que les han dado mayor comprensión, respeto y aceptación de la cultura ajena de Costa Rica.

4.2 Cultura y Comparaciones

En esta sección se presentarán y se analizarán las reflexiones que tienen que ver con dos estándares nacionales: Cultura y Comparaciones. Como no había comentarios en que hicieron comparaciones lingüísticas entre el inglés y el español, es difícil separar estos dos estándares. Gracias a las preguntas guiadas en las discusiones grabadas y en los temas para los diarios, cada vez que los estudiantes escribieron o hablaron sobre una práctica o producto de Costa Rica, también lo compararon con el equivalente en los Estados Unidos y pensaron sobre cuál era mejor o cuál preferirían. Las metas del desarrollo de Cultura y Comparaciones son similares: un propósito es fomentar respeto por otras culturas, otro es tener una perspectiva global y comprensión intercultural, lo que significaría que los estudiantes pueden ver desde las perspectivas de otros y entender por qué lo hacen de esa manera y la última meta es disminuir estereotipos. En esta sección se presentarán los comentarios de los estudiantes en relación con cada una de estas metas.

Las conversaciones y entradas en los diarios que venían de las preguntas de discusión de “¿Cuál es la cosa más extraña o sorprendente de Costa Rica?” y “¿Cuáles son sus primeras reacciones a la familia, la casa, la escuela en que van a trabajar, etcétera?” de las primeras conversaciones junto con las preguntas para las primeras entradas en los diarios de: “¿Qué te ha sorprendido de la cultura, la gente y el país y por qué es sorprendente?”, “¿Hay algo extraño o sorprendente sobre tu nueva familia?” y “¿Hay algo que tenemos o hacemos en los Estados Unidos que no tienen o no hacen aquí? ¿Los costarricenses vivirían mejor si lo tuvieran o hicieran?” servían como una base para ver las partes de la cultura que eran más chocantes para los estudiantes. Los estudiantes desarrollaron sus pensamientos sobre estos aspectos durante su estancia, su trabajo y en las conversaciones y los diarios, y al final era muy interesante comparar sus primeras reacciones con las respuestas de las preguntas de las últimas entradas en sus diarios como: “¿Cómo cambiaron tus primeras reacciones a tu familia, la cultura, la gente? ¿Por qué cambiaron?”, “¿Eran los costarricenses como tú esperabas? ¿Qué era sorprendente?” y “¿Qué has aprendido de los costarricenses? ¿Hay algo que vas a

cambiar en tu vida que aprendiste de ellos?” y las últimas preguntas de discusión como “¿Hay más similitudes o diferencias entre Uds. y los costarricenses?” Se analizarán sus comentarios para ver si hay más respeto por esta cultura después de la experiencia en el PABV y si se habían disminuido los estereotipos, y para ver si los estudiantes habían desarrollado comprensión intercultural que los dejaría ver que su perspectiva no es la única, y que es importante ver desde las perspectivas de otros para entenderlos.

4.2.1 Respeto hacia una cultura ajena

La primera pregunta de discusión y de los diarios: “¿Cuál es la cosa más extraña o sorprendente de Costa Rica?” produjo muchas observaciones de los estudiantes. Los estudiantes solamente habían llegado, comido, caminado en una excursión por la naturaleza y pasado una tarde en el pueblo interactuando con la gente tica estos primeros días, pero ya habían notado muchas diferencias. La estudiante A escribió:

Quando una persona está en la calle aquí y un carro viene, usa el ‘horn’ como “Cuidado,” no como nosotros en los Estados Unidos que es más rude como Get out of the way! Es más simpático aquí.

[Cuando una persona está en la calle aquí y un carro viene, la gente toca su claxon para decir “Cuidado, estoy aquí” no como nosotros lo hacemos en los Estados Unidos que es más grosero como “¡Quítate de la calle!” Es más simpático aquí.]

Otra observación de la estudiante C fue: “Todos los estudiantes estaban en el parque después de clases, no están en casa mirando la televisión como todos hacen en los Estados Unidos.” El estudiante B dijo: “Me gusta como ellos tratan de usar todas las cosas más que una vez. Usan árboles como un fence?...cerca. El arroz y los frijoles de anoche, después comemos en el desayuno.” La estudiante D estuvo de acuerdo y dijo, “Reciclan en maneras más naturales.” Cada estudiante vio en los primeros días unas diferencias en las prácticas y productos de la cultura y los compararon con el equivalente en los Estados Unidos, terminando con la conclusión de que las prácticas de Costa Rica son cosas admirables y algo que respetar.

El tercer y cuarto día, cuando los estudiantes escribieron sobre sus primeras reacciones a las familias, la escuela y el trabajo que harían, había aún más muestras de respeto de la cultura y de la habilidad de ver algo desde la perspectiva de otros. La estudiante E notó que en el barrio de la ciudad donde se quedaban las casas están más

cerca una de otra que en los Estados Unidos y no había jardines detrás de las casa como hay en los Estados Unidos. La coordinadora guió esta conversación y preguntó: “¿Por qué no tienen más espacio entre las casas?” La estudiante A primero contestó: “Porque no hay espacio,” pero después de que los otros dijeron que sí hay mucho espacio en Costa Rica y se dio cuenta de que no es por eso. Entonces la estudiante A cambió su respuesta y dijo: “Sí, hay espacio pero es porque es una comunidad y las personas quieren vivir juntos.” La estudiante C estuvo de acuerdo con eso y dijo:

“Sí, en los Estados Unidos like hay una casa y jardín, arboles y otro un como se dice fence, y otro jardín y otra casa. Todo es muy separado. No es casa, casa, casa como aquí. En los Estados Unidos hay edificios de apartamentos con puerta, puerta puerta, pero it’s like not connected, you know no es necesario hablar con los vecinos. ”

[Sí, en los Estados Unidos hay una casa con un jardín grande después una cerca para dividirla de la siguiente casa, y después más jardín y una casa, todo muy separado. No es casa, casa, casa, todos juntos como aquí. Aun en los edificios de apartamentos donde las puertas de las casas están muy cerca una de la otra, no hay conexión y no es necesario hablar con los vecinos.]

La estudiante A añadió: “Si es evidente que hay mucha más comunidad aquí porque los vecinos siempre están hablando en la calle y los techos de las casas son casi conectadas. Eso crea comunidad.” La estudiante D escribió algo en su diario que fue conectado con esta conversación: “[Como todo está más cerca y conectada] mucha gente caminar (*sic*) para ir a los lugares pero en los Estados Unidos todos usan carros.” Estos comentarios manifiestan que estos estudiantes pudieron comparar estas prácticas con las de los Estados Unidos y ver la perspectiva de otra cultura y los beneficios de no tener algo que normalmente es muy valorado en los Estados Unidos: el espacio personal.

Todavía percibieron unas cosas extrañas que no podían entender ni valorar en sus primeras reacciones. La estudiante C notó que la biblioteca (donde hacían la mayoría de su trabajo en la Escuela Carmen Lyra) era muy pequeña. El estudiante B escribió que los conductores de los carros eran mucho más “locos” que en los Estados Unidos y también dijo que nadie miraba la televisión en su casa, algo que le pareció raro los primeros días. La estudiante D escribió sobre una situación incómoda para ella, y la estudiante E cuando sus ‘padres’ anfitriones hicieron unas insinuaciones sexuales enfrente de ellas. Ellas se

sintieron muy incómodas que los ‘padres’ fueran tan abiertos sobre su sexualidad. Todos los estudiantes estaban muy frustrados con el patio de recreo que tenían los estudiantes de la Escuela Carmen Lyra. Cada vez que intentaban jugar al fútbol, el balón se rompía a causa de una cerca o un poste peligroso en el suelo. Obviamente estas observaciones mencionan aspectos de la cultura que los estudiantes no vieron como aceptables.

Otro tema sobre el que muchos estudiantes comentaron fue la falta de agua caliente en las duchas de las casas. La estudiante A escribió en la primera entrada en su diario: “¡Las personas en Turrialba no tienen agua caliente para ducharse! Me dolió (*sic*) mucho cuando me duché. ¡Pienso que ellos serían más felices con agua caliente!” El estudiante B hizo casi el mismo comentario sobre las duchas pero escribió: “Pero al mismo tiempo creo que ellos no se importa. Ellos están acostumbrado a lo.” [*Pero al mismo tiempo creo que no les importa. Ellos están acostumbrados a ello.*]

Este comentario prueba que el estudiante B ha abierto su perspectiva para poder ver cómo los costarricenses ven el mundo. Él entiende que la única razón por la que no es aceptable para él es que no está acostumbrado, y si nunca hubiera tenido agua caliente para ducharse ni le importaría, como a los ticos.

4.2.2 Solidaridad y Empatía / Reconocimiento de Desigualdad en el mundo

Al final del trabajo voluntario en la escuela y las estancias con las familias anfitrionas, los estudiantes habían aceptado más la cultura costarricense y también se habían dado cuenta de que lo que antes les parecía tan distinto y diferente de la cultura estadounidense realmente es más similar de lo que habían pensado. En la última conversación guiada, la mayoría de los estudiantes dijo que hay más similitudes que diferencias entre los costarricenses y ellos mismos. La estudiante C, una estudiante que nunca había visitado otro país, estaba muy afectada con una observación el primer día en la Escuela Carmen Lyra. Ella dijo:

It was que interesante porque it was un diferente lengua pero los mismos chicos como en los Estados. Muchas preguntas y todos quieren jugar contigo y hablar al mismo tiempo.

[*Era muy interesante porque los niños hablaban una lengua diferente pero eran iguales a los niños estadounidenses. Todos hacían muchas preguntas y todos querían jugar con nosotros y hablar al mismo tiempo.*]

La estudiante D estuvo de acuerdo y dijo: “Personas son personas, hay no (*sic*) mas diferencias, sólo es diferentes lugares. Hay muchas diferencias en la cultura etcétera pero [*sobre todo*] somos humanos. Todas las personas quieren las mismas cosas.”

Para contestar la pregunta “¿Qué diferencias vieron entre el barrio de Carmen Lyra y el barrio donde vivían en Costa Rica?”, la estudiante C dijo, “En todos los países y las ciudades hay barrios donde hay dinero y los donde no hay. Es triste pero es la verdad.” Esto significa que ella nota que hay desigualdad en todo el mundo, y que Costa Rica tiene mucho en común con los Estados Unidos porque los Estados Unidos también es así. La estudiante A escribió:

Los maestros y los estudiantes al principio no entendieron porque estuvimos allí. Yo estaba un poco enfadada porque quiero ellos entender [*quería que ellos entendieran*] que personas pueden estar aquí para ayudar sin otro motivo. Pero cuando empezamos a trabajar, los niños se quedaron después de la escuela porque quieren (*sic*) ayudarnos a pintar y trabajar. Es increíble como los niños quieren ayudar a hacer su escuela más bonita.

Durante todo el trabajo voluntario los niños ayudaban después de sus clases y varias maestras y miembros de la comunidad trabajaban también. Esto ayudó a crear un ambiente de solidaridad y les demostró a los participantes en el PABV que, aun cuando hay desigualdad, la gente puede trabajar junta para mejorar la situación. Se hablará más de esto en la sección de Conexiones y eficacia personal. Gracias a todas estas experiencias, casi todos los estudiantes habían desarrollado la solidaridad con una población ajena y una mejor comprensión de la desigualdad en el mundo—una de las metas del estándar de Comparaciones.

4.2.3 Perspectivas globales y Comprensión Intercultural

Los estudiantes compararon sus primeras reacciones con sus familias con cómo se sentían al final del PABV y descubrieron aún más comparaciones y maneras en que su perspectiva había cambiado a algo más global y tolerante. Es obvio ver que no solamente respetaban esta cultura y a esta familia, sino que querían llevar algunas de sus prácticas a sus vidas en los Estados Unidos para mejorar sus vidas. El estudiante B escribió sobre las personas en su familia anfitriona:

Estoy conectando con mi madre muy bien porque hablamos mucho y tenemos mucho en común. Mi familia [*costarricense*] no miran (*sic*) la televisión mucho porque ellos pasan mucho tiempo con los otros vecinos y

amigos. Voy a tratar de pasar más de mi tiempo libre con mis amigos y mi familia y sin mi televisor [*en los Estados Unidos*]. Voy a extrañar la tranquilidad de la familia aquí. En mi familia en los Estados Unidos todo es rápido. He aprendido que debo ser abierto a gente y que puedo vivir y tener divertido [*divertirme*] con menos.”

La estudiante D escribió en una de las últimas entradas en su diario sobre cómo cambiaron sus primeras reacciones a la familia con:

Al principio, yo no me sentía muy cerca de [*unida con*] mis padres pero en los últimos días empezamos a conectarnos más. Entendí que ellos no tienen miedo de mostrar su afección y eso muestra que se sienten muy cómodos el uno con la otra, y también con nosotras.

La estudiante D ahora no solamente se siente más cómoda con el hecho que su familia es más abierta sobre su sexualidad, sino también entiende ahora que es bueno porque puede mostrar sus sentimientos más abiertamente. La estudiante E contestó la pregunta sobre si los costarricenses eran como ella esperaba así:

(Ticos are) people that work hard, live well and pass knowledge down to future generations. It's an incredible life and Ticos take nothing for granted. I will return home with a perspective completely different. And things I take for granted every day I will try to be more aware of. I will change the way I spend money and food and energy.

[*(Los Ticos son) personas que trabajan mucho, viven bien y les pasan su conocimiento a generaciones futuras. No toman nada por sentado. Voy a volver con una perspectiva diferente. Voy a tratar de estar más consciente de las cosas que tomo por sentado. Voy a cambiar la manera en que gasto energía, dinero y comida.*]

Otros estudiantes se dieron cuenta de su perspectiva etnocéntrica—algo que antes nunca habían reconocido—y la cambiaron. Las estudiantes A y C habían hablado por mucho tiempo con su “hermano” Marc la noche antes de la salida de Turrialba. Las chicas le habían contado que normalmente no dicen que su país se llama “Los Estados Unidos” sino “América.” Marc les había dicho que “América” incluye Costa Rica y todos los países en Norte, Centro y Sur América. La estudiante C dijo: “Yo nunca pensaba en eso antes.” La estudiante C también tuvo otra experiencia reveladora en Costa Rica. En la última conversación, dijo:

Es raro por White people to feel...sentir como minority. Es muy raro, es una experiencia muy diferente. Es como people stare and you don't see people that look like us. Es muy yo no sé....eye opening?

[Es muy raro para las personas blancas sentirse como la minoría. Fue una experiencia muy diferente para mí. Aquí la gente nos mira fijamente y no vemos a muchos otros que se ven como nosotros. Es una experiencia que me abre los ojos.]

Todos los otros estudiantes estaban de acuerdo menos la estudiante D que es de herencia mixta, es morena y muy baja. “Para mí, puedo estar en muchos lugares y países y es fácil para mí mezclarme entre cualquier población,” dijo la estudiante D.

4.2.4 Los Estereotipos

Otras opiniones habían cambiado también al final del PABV y también se eliminaron estereotipos. Los estudiantes antes no entendían por qué era tan pequeña la biblioteca o por qué estaba en tan malas condiciones el patio de recreo. Estos estudiantes asisten a una escuela grande y muy bonita y no podían entender que esta escuela fuera tan pobre. Para el final del PABV, los participantes también habían visitado una escuela privada en Turrialba que tenía todo muy nuevo y lujoso—¡con piscina propia en la escuela! La estudiante A, hablando de los niños de la Escuela Carmen Lyra, dijo: “Jugar con ellos fue mi parte favorito. Ellos simplemente quisieron jugar con nosotros. Todos eran muy contentos sin tener mucho.” La estudiante D estuvo de acuerdo y dijo: “Muchas veces cuando las personas tienen muchas cosas, como una buena escuela como CATIE (la escuela privada que visitaron), es como no [*les*] importa aprender mucho en la escuela. Pero los chicos de Carmen Lyra no tienen mucho pero les encantan (*sic*) venir a la escuela y aprender todo que pueden.” Su estereotipo de que los niños solamente pueden aprender en una escuela grande y lujosa, como la suya, se había quebrado.

La estudiante E habló de su comprensión en los últimos días de que ella había pensado que los costarricenses eran muy similares, pero se dio cuenta de que eso era un estereotipo. En la última conversación guiada, dijo:

Yo encontré mucho interesante ver la relación de Uds. Familia y como nuestra familia, ellos tienen two different viewpoint. Nuestros padres ellos eran muy protección y sus padres eran looser. It was just very interesting to see the differences in the families.

[Yo lo encontré muy interesante ver las diferencias entre su familia (la familia de estudiantes A y C) y nuestra familia (la familia de D y E). Nuestros padres eran muy protectores y sus padres eran más abiertos. Es interesante ver las diferencias entre diferentes familias.]

Por otro lado, parece que la experiencia en el PABV había creado algunos estereotipos—pero cada uno era una característica que los estudiantes en el programa veían como positiva. Las estudiantes D y C dijeron, “Los hombres y chicos aquí son más polite..uh..cortés (*sic*) que en los Estados Unidos.” La estudiante A escribió que todos saben bailar y son muy tranquilos. Ella añadió, “Voy a tratar de ser más abierta y tranquila como ellos. Necesito aprender a relajarme.” La estudiante D escribió: “Un tico es una persona que siempre llega tarde porque no viven (*sic*) por el reloj. Ellos viven en el momento. La gente en los Estados Unidos deben (*sic*) aprender eso.” La estudiante C estuvo muy orgullosa del hecho que ella ya no se levanta a tiempo porque no le importa si llega unos minutos tarde, como hacen los costarricenses. Aun si estos estereotipos no son ciertos para toda la población entera de Costa Rica, los estudiantes notaron estas costumbres de algunas personas y las vieron como algo positivo que imitar para mejorar la vida, no algo peyorativo. Esto es un ejemplo de respetar la cultura e integrarse en una perspectiva ajena.

4.2.5 Conclusión

Estos estudiantes alcanzaron muchas de las metas de los estándares de Cultura y Comparaciones. Ellos llegaron a respetar una cultura ajena y a entender las perspectivas, prácticas y productos que trae consigo. Muchos reconocieron sus perspectivas etnocéntricas y las cambiaron a perspectivas globales y otros desarrollaron una solidaridad y empatía con los costarricenses con quienes trabajaban y vivían. Por fin, muchos rompieron estereotipos o quisieron adoptar unas prácticas estereotípicas de los costarricenses. En la siguiente sección se verán las conexiones que los estudiantes pudieron hacer entre lo que experimentaban y diferentes disciplinas para alcanzar la meta de la tercera C: Conexiones.

4.3 Conexiones

El estándar de conexiones es muy abierto a la interpretación. El motivo de este estándar es que los estudiantes hagan conexiones entre lo que aprenden y otras disciplinas de estudio, especialmente los que estudiaban como parte de la preparación antes del

PABV o durante el PABV. Otros propósitos de este estándar son que los estudiantes desarrollen otras destrezas personales de liderar y pensar críticamente e ideas sobre su responsabilidad social y cívica, y que crean que ellos mismos pueden hacer diferencia: la eficacia personal.

En esta sección se presentarán los comentarios de los estudiantes a las preguntas de discusión que se trataban de las conexiones: “¿Cuáles son sus primeras reacciones hacia la escuela en que trabajan?” y “¿Cuáles son sus primeras reacciones al trabajo que vamos a hacer?”, respuestas a la pregunta abierta de la encuesta: “¿Cómo vas a beneficiarte/ cómo te has beneficiado de esta experiencia?” y los temas que escribieron en los diarios: “¿Qué metas tienes para nuestro trabajo en la escuela?” y “¿Cómo te sientes sobre el trabajo que hemos hecho en la Escuela Carmen Lyra? ¿Hemos cumplido lo que tú esperabas? ¿Hemos hecho lo suficiente para ellos?” Se analizarán sus respuestas junto con las observaciones de la coordinadora para encontrar pruebas del desarrollo de conexiones a otras disciplinas, destrezas personales, responsabilidad social y/o eficacia personal.

4.3.1 Conexiones a otras disciplinas y el desarrollo de destrezas personales como el pensamiento crítico y el liderazgo

Las reuniones de preparación antes del PABV se enfocaron mucho en la importancia del medio ambiente de Costa Rica. Los estudiantes aprendieron la importancia que tienen los cafetales para las aves variadas que viven en su sombra y cómo la reducción en el precio que nosotros en los Estados Unidos pagamos por el café hace la producción del café menos rentable. Por otro lado, la demanda que los estadounidenses creamos por la carne de res hace la ganadería mucho más rentable y muchos agricultores están cortando o quemando sus cafetales y/o los árboles naturales en sus terrenos para alistar el terreno para el ganado. Los estudiantes vieron esta realidad en Costa Rica. El primer día del programa, caminaron por un cafetal abandonado para llegar a una catarata y vieron la gran cantidad de aves y plantas exóticas que todavía vivían en el área. Los estudiantes no pudieron entender por qué un agricultor abandonaba sus plantas de café. El guía costarricense era agricultor de tiempo parcial y él había cultivado café antes de la crisis del precio de café de los últimos años. Los estudiantes le pidieron al guía que explicara este fenómeno más. Como ellos habían pedido más información, el

guía les enseñó cómo se tenía que recoger el café y después los llevó a la cooperativa donde antes él había vendido su café. Les explicó la cantidad de café que uno tiene que recoger y vender, el precio que reciben ahora, y cómo los agricultores tienen que esperar hasta que se seque para recibir su parte de las ganancias (después de pagarles a los recolectores y a los de la cooperativa que lo secan). Todos los estudiantes comentaron que no vale la pena por lo que se gana. La estudiante E mencionó que si ella paga tanto por una taza de café de Starbucks, que no entendía por qué no podían pagarles más a los agricultores. De esta manera, todos los estudiantes hicieron una conexión entre la economía estadounidense y la agricultura y la economía de Costa Rica y pensaron críticamente sobre cómo sus propias acciones afectan al bienestar de los agricultores aquí en Costa Rica.

Unos días después, los estudiantes hicieron una caminata al cráter del volcán Turrialba. En el camino, los estudiantes mencionaron que había sitios de bosque tropical increíbles, pero en muchos sitios del camino no había nada más que pasto. Vieron las vacas y los bueyes comiendo el pasto en la montaña y preguntaron si esto antes había sido bosque tropical también y el guía les dijo que sí. Los estudiantes empezaron a conversar juntos sobre la lástima que era que la demanda de carne de los Estados Unidos hubiera destruido la naturaleza tan increíble de esta parte del mundo. La estudiante A, vegetariana, empezó a animar a los otros estudiantes a que dejaran de comer carne como muestra de su apoyo por el medio ambiente de Costa Rica, tomando el rol de líder al tratar de cambiar por lo menos los hábitos de este pequeño grupo de estadounidenses para entonces mejorar el medio ambiente de Costa Rica. Los estudiantes empezaron a ver una conexión entre sus propios hábitos de comer y la deforestación de Costa Rica.

Unos días después, los estudiantes participaron en un estudio de las aves migratorias en esta parte de Costa Rica. Con un grupo de científicos, sacaron unas aves de unas redes y las identificaron. Los científicos les contaban que la diversidad de las especies que ahora encuentran en esta parte de Costa Rica ha disminuido mucho en los últimos años. La estudiante C preguntó si esto es porque hay menos cafetales ahora, pensando en el video que había visto en las reuniones de preparación y en lo que el guía había explicado en la cooperativa. Los científicos dijeron que no sabían exactamente las causas pero que ésa definitivamente puede ser una. De esta manera, la estudiante C hizo

una conexión entre la biodiversidad y la deforestación de Costa Rica con la economía de los Estados Unidos. Después, cuando estaban de regreso a la Escuela Carmen Lyra, la estudiante E dijo que ya no iba a tomar el café de Starbucks. Los otros estudiantes replicaron que dejar de comprar el café de allí no ayudaría la situación porque sin la demanda de café les pagarían a los agricultores aún menos. Los estudiantes se quedaron callados pensando en cómo se podría cambiar este ciclo de bajos precios del café, demanda de carne, deforestación, y menos biodiversidad. Aunque nadie pensó en una buena solución, fue importante que estos estudiantes vieran las conexiones que ellos mismos tienen con las situaciones en sitios lejos de casa.

En otro tema, respondiendo a la pregunta de ¿Qué era sorprendente sobre la escuela donde están trabajando?, la estudiante C notó que la Escuela Carmen Lyra era muy diferente de las escuelas primarias en Indiana. En una conversación grabada dijo: “Aquí son más *colorful*...uh..colorido (*sic*).” La estudiante A concordó, diciendo, “Sí, y más está afuera porque aquí hace más calor.” El estudiante B dijo, “Hay diferentes edificios pequeños y no están conectados.” La estudiante C concordó, diciendo, “Sí y los edificios tienen cerámica en el suelo, no *carpet*?...uh...alfombra como en los Estados Unidos.” La estudiante A dijo, “Sí, ellos pueden ir de edificio a edificio porque nunca hace mucho frío y no necesitan la alfombra porque no hace frío.” Con esta conversación, se puede ver que todos los estudiantes contribuyeron con sus observaciones, pero solamente juntos pudieron conectar la razón de la construcción de la escuela con el clima de Costa Rica. Así los estudiantes hicieron conexiones entre el clima y la construcción variada en el mundo.

En todos estos casos, la discusión fue muy importante para desarrollar el pensamiento crítico sobre los enlaces entre la economía de Costa Rica y la economía de los Estados Unidos. Sin ver el documental ni leer el artículo sobre esfuerzos de conservación, habría sido mucho más difícil que los estudiantes hicieran estos tipos de conexiones entre las disciplinas. La preparación fue muy importante para este aspecto de las cinco C's.

4.3.2 La eficacia personal

La eficacia personal es algo importante para ocasionar la dedicación a trabajar voluntariamente. Si un estudiante no opina que puede hacer diferencia con el trabajo que

hace, no seguirá buscando oportunidades para trabajar en el voluntariado en el futuro. Las preguntas que corresponden con esta meta fueron éstas de los diarios: “¿Cómo te sientes sobre el trabajo que hemos hecho en la Escuela Carmen Lyra? ¿Hemos cumplido con lo que tú esperabas? ¿Hemos hecho suficiente por ellos?”

Cuatro estudiantes contestaron esta pregunta. La estudiante A escribió: “Esperé que pudimos hacer (*sic*) más porque la gente allí merece lo (*sic*). Siempre va a ser cosas que podemos ayudarles con (*sic*) pero siento que hemos cumplido mucho.” El estudiante B escribió: “Hemos hecho lo suficiente para ellos por ahora pero ellos todavía necesitan cosas que podemos y debemos darles.” La estudiante D escribió: “Soy orgulloso for all that we accomplished, which is more than I thought we could do in sólo una semana.” [*Estoy muy orgullosa por lo que hemos conseguido porque hicimos más de lo que yo esperaba poder hacer en sólo una semana.*]

Parece que todos los estudiantes opinaron que ayudaron por lo menos un poco y que sus esfuerzos hicieron diferencia. En la siguiente sección, se analizarán los comentarios de los estudiantes en otras preguntas para ver si esta experiencia y la eficacia personal resultaron en una dedicación a servir en el voluntariado.

4.3.3 La responsabilidad social y cívica y la dedicación a servir voluntariamente

No había muchas preguntas específicas que tenían que ver con el desarrollo de una responsabilidad social o cívica o la dedicación a servir voluntariamente. Se puede ver el desarrollo de la responsabilidad de cuidar el medio ambiente y de ayudar a la economía de Costa Rica en los comentarios de los estudiantes en la sección 4.3.1 sobre la deforestación, la biodiversidad y la producción de café y carne. El estudiante A tomó la responsabilidad de animar a que otros hagan cambios en sus propios hábitos con sus comentarios. La pregunta en los diarios de qué podría aprender el país, la sociedad y el gobierno de los Estados Unidos de los costarricenses solicitó unas muestras de responsabilidad cívica y social. El estudiante E dijo que debemos aprender a pensar antes de gastar comida, energía y dinero. El estudiante B dijo: “Necesitamos pensar en la naturaleza más.”

La pregunta de la encuesta cómo te has beneficiado de la experiencia hizo que varios estudiantes pensaran en su futuro y cómo lo ven ahora que han hecho el trabajo voluntario. El estudiante B escribió: “I want to someday go there to live, teach and

maybe practice medicine there. And I want to keep doing volunteer work.” [*Quiero regresar allí para vivir y enseñar o tal vez ser doctor. Quiero seguir haciendo trabajo voluntario en la comunidad.*]

La estudiante D escribió: “Esta experiencia me ha hecho pensar que quiero hacer trabajo voluntario en el futuro.” La estudiante E escribió: “This trip has opened my eyes to another culture and has made me aware that I want to have a job working with different people and helping out.” [*Esta experiencia me ha abierto los ojos a ver y entender otra cultura, y me ha hecho entender que quiero tener una carrera en la que pueda ayudar a otros.*]

Como se puede ver, el trabajo voluntario que hicieron los estudiantes en el PABV ha ayudado a que muchos desarrollaran un sentido de responsabilidad de ayudar a gente menos afortunada en el futuro.

4.3.4 Conclusión

En todos los aspectos del estándar de conexiones estudiados aquí, los estudiantes muestran cambios positivos. A través de la preparación del PABV, las experiencias en la naturaleza, la conversación y la reflexión, los estudiantes hicieron conexiones entre la economía de los Estados Unidos y la economía y la biodiversidad de Costa Rica, y entre el clima y el tipo de construcción en Costa Rica. Como maestros, es importante para nosotros que los estudiantes no solamente noten las diferencias y los problemas, sino que hagan conexiones que les hagan pensar en por qué la situación es así y cuáles de sus propias actitudes y acciones podrían cambiar la situación. Ésta es una manera de crear ciudadanos globales. Además, la mayoría de los estudiantes aumentaron su eficacia personal, su responsabilidad cívica y su dedicación al voluntariado. En la siguiente sección se estudiarán los comentarios de los estudiantes que muestran una dedicación a integrarse en varias comunidades multilingües.

4.4 Comunidades

El estándar de comunidades de ACTFL dice que los estudiantes de español deben participar en comunidades multilingües en sus propias comunidades y en otras comunidades del mundo. A primera vista, parece que hacer cualquier tipo de trabajo voluntario para una comunidad de habla española cumpliría esta meta. Sin embargo, cuando se mira con más profundidad, se ve que hacer trabajo voluntario *para* una

comunidad no significa que se participe *en* las comunidades. Solamente cuando los estudiantes realmente trabajan *con* los miembros de la comunidad y reflexionan sobre la experiencia puede existir un aspecto muy importante de este estándar: la reciprocidad. La reciprocidad significa que los estudiantes entienden que ellos mismos se benefician de la experiencia del voluntariado tanto como o más que la comunidad que ayudan. Otra esperanza de este estándar de comunidades es que los estudiantes sigan buscando oportunidades de ayudar en sus propias comunidades y de interactuar con la comunidad hispanohablante en su país natal y en el extranjero por el resto de su vida.

4.4.1 Interactuar con la comunidad y la reciprocidad

En este PABV, ya era una realidad que los estudiantes participaban *con* la comunidad en Turrialba, Costa Rica. Cada día, trabajaban con otros maestros, estudiantes ya graduados, miembros de la comunidad, obreros, y aún los mismos niños de la escuela en su trabajo voluntario de renovar la biblioteca escolar. De esta manera, los estudiantes tuvieron que interactuar y escuchar a los otros maestros y trabajadores de la comunidad. Así, desarrollaron un respeto mutuo porque los dos grupos trabajaron juntos para cumplir un objetivo que mejoraría la escuela y la experiencia de leer e ir a la biblioteca para los niños en el barrio.

Las únicas preguntas de los diarios que trataban de este estándar fueron:

“¿Quiénes van a estar afectados más a causa de este programa? ¿Por qué piensas esto?”; “¿Cómo te sientes sobre el trabajo que hemos hecho en la Escuela Carmen Lyra?” y “¿Cuál fue tu parte favorita del PABV? ¿Por qué?” La estudiante D escribió que su parte favorita de todo el PABV fue el trabajo en la escuela porque era una experiencia que le abrió los ojos (“an eye-opening experience”). El estudiante B dijo que su parte favorita fue interactuar con la gente de la comunidad. La estudiante A dijo que lo que más le gustó fue jugar e interactuar con los niños en la escuela Carmen Lyra. Estaba muy impresionada con el hecho de que los niños se quedaron después de la escuela para participar en el trabajo. Ella escribió: “Los niños se quedaron después de la escuela porque quieren [*sic*] ayudarnos a pintar y trabajar. Es increíble como los niños quieren ayudar a hacer su escuela más bonita.” La estudiante E escribió esto sobre su parte favorita:

My favorite part was...seeing all the smiling faces de los niños and having other people such as Gato, Nina, Ingra (otras personas en la escuela) that helped and took part in a greater connection where toda gente se reúnen y really hacemos una diferencia.

[Lo que más me gustó fue...ver las sonrisas de los niños y el hecho de que otras personas de la escuela y la comunidad (Gato, Nina, Ingra, otros) ayudaron y tomaron parte, porque cuando toda la gente se reúne realmente hacemos diferencia juntos.]

Con estos comentarios, se puede ver que la mayoría de los estudiantes dirían que su parte favorita de todo el viaje y el PABV fue el trabajo voluntario en que interactuaban y trabajaban con la gente de la comunidad.

Ahora se mirarán los comentarios sobre quiénes van a estar más afectados por esta experiencia. De esta pregunta, se puede ver si los estudiantes entendieron que ellos recibieron mucho a cambio por el trabajo que hicieron, haciendo de este PABV algo más que simple filantropía. La estudiante E escribió: “I know this experience has broaden (*sic*) the horizon for the kids and now they can know more of another culture as well as me.” *[Yo sé que esta experiencia les ha dado a los niños la oportunidad de conocer a gente diferente y una cultura diferente. Me ha dado esa oportunidad también.]*

El estudiante B contestó la pregunta sobre quién va a estar más afectado por esta experiencia en esta manera: “Yo voy a estar más afectado porque yo aprendí mucho [de los niños y otros miembros de la comunidad] y sólo les enseñé un poco.” La estudiante D tal vez no vio tanta reciprocidad porque contestó la misma pregunta con: “Los niños en la escuela van a estar más afectados porque nosotros son (*sic*) los primeros extranjeros en sus escuela (*sic*). Ahora los niños de este escuela puedan saber que personas de los Estados Unidos pueden ser simpáticas y no [*todos*] son codiciosos y quizá ellos pueden aprender (*sic*) de esta experiencia y querrían ayudar a otras personas también.” Aunque no todos contestaron en maneras que muestran un sentido de reciprocidad, la autora observó otras acciones que señalan que los estudiantes sentían la reciprocidad. El último día en el voluntariado había muchas cámaras digitales para tomar fotos de nuestro trabajo hecho. La estudiante A se negó a tomar una foto sin que un estudiante u otro miembro de la comunidad estuviera en la foto con ella, casi como muestra de que ella no hizo todo ese trabajo sola.

4.4.2 Seguir buscando oportunidades en el futuro

Otro objetivo del estándar de comunidades es que los estudiantes sigan buscando oportunidades de interactuar con comunidades multilingües en su propio país o en el extranjero en el futuro. Como se puede ver en unas respuestas en la pregunta abierta de la encuesta “¿Cómo te has beneficiado de esta experiencia?”, los estudiantes piensan seguir interactuando con la comunidad de hispanohablantes dentro y fuera de su comunidad. La estudiante A escribió: “I feel as though I can carry a conversation with anyone who speaks Spanish.” [*Siento que ahora puedo tener una conversación con cualquier persona que hable el español.*]

Además, la autora ha observado en el último año escolar que la estudiante A ha desarrollado amistades con muchos de los hispanos en la escuela gracias a la confianza y dedicación que el PABV le otorgó. El estudiante B escribió: “En el futuro voy a regresar y darles (a los niños en Carmen Lyra) más y espero hacer lo mismo en otras escuelas en otros países.” La estudiante C escribió: “I’m not afraid to use my Spanish and I look for Spanish speakers to talk with.” [*Ya no tengo miedo de hablar en español y busco a hablantes nativos con los que puedo hablar en español.*]

La estudiante D escribió: “Esta experiencia me hace pensar que quiero hacer trabajo voluntario más en el futuro.” La estudiante E escribió: “This trip has opened my eyes to another culture, and has made me aware that I want to have a job working with different people, and helping out.” [*Esta experiencia me ha abierto los ojos para ver y entender otra cultura, y me ha hecho entender que quiero tener una carrera en la que pueda ayudar a otros.*]

Es obvio con estos comentarios y observaciones que todos los estudiantes desarrollaron interés en seguir buscando oportunidades de interactuar y/o ayudar a las comunidades multilingües aquí en los Estados Unidos y/o en el extranjero—uno de los motivos más importantes del estándar de comunidades.

4.4.3 Conclusión

Para el estándar de comunidades, todos los estudiantes disfrutaron de nuestro trabajo en el voluntariado y les gustó la experiencia de trabajar *con* la comunidad. Sólo tres de los cinco estudiantes mostraron evidencia que sentían reciprocidad sobre el trabajo. Tal vez se necesitaba más reflexión en conversaciones sobre este aspecto,

porque no había preguntas de conversación sobre este tema que hubieran ayudado a desarrollar sus ideas/opiniones acerca de la reciprocidad. Cada estudiante es prueba de que se siente más dedicado/a a ayudar en su comunidad y/o interactuar con comunidades multiculturales y multilingües en su comunidad y en el extranjero, cumpliendo el aspecto del estándar que pide que los estudiantes lleguen a ser “aprendices de la vida.”

4.5 Conclusión

Es claro con estos datos cualitativos que los estudiantes en este PABV experimentaron unos de los pasos necesarios de desarrollar una habilidad alta de comunicarse en el español, algo que les dio la percepción de mejorar sus habilidades de comunicarse. Se podría discutir que cualquier viaje al extranjero le otorgaría a un estudiante la oportunidad de negociar input, integrar la lengua con la cultura, y percibir mejorías que resultan en más auto-confianza, mejores actitudes hacia la cultura ajena y un sentimiento de poder integrarse en la cultura. Sin embargo, es obvio, cuando se estudian los comentarios de estos cinco estudiantes, que estas oportunidades no se habrían dado tan fácilmente si los estudiantes simplemente hubieran visitado Costa Rica en un viaje turístico. En las reflexiones de los estudiantes, la negociación de significado fue más fuerte en las situaciones en su trabajo voluntario, donde tuvieron que interactuar con gente hispanohablante que nunca había tenido la experiencia de interactuar con estudiantes extranjeros o aprendices de la lengua. Finalmente, según los comentarios de los participantes, el trabajo voluntario del PABV ofrece más oportunidades que conducen al estándar de Comunicación que cualquier otra experiencia en el extranjero.

En el campo de cultura y comparaciones, según sus comentarios, los participantes en el PABV llegaron a respetar una cultura ajena y a entender las perspectivas, prácticas y productos que trae consigo. Muchos reconocieron sus perspectivas etnocéntricas y las cambiaron a perspectivas globales y otros desarrollaron solidaridad y empatía con los costarricenses con quienes trabajaban y vivían. Finalmente, muchos rompieron estereotipos o quisieron adoptar algunas prácticas estereotípicas de los costarricenses en general, como la hora latina. En mi opinión, muchos de estos pasos importantes hacia los estándares de cultura y comparaciones fueron facilitados por el voluntariado y la reflexión. En un viaje turístico, los estudiantes ven superficialmente las costumbres y prácticas diferentes en la cultura, pero no viven ni trabajan con la población que las

práctica para poder entender por qué es así y para llegar a respetar las costumbres tanto que quisieran imitarlas. Mediante la convivencia, el trabajo y la conversación con la población y la reflexión y comparación de las experiencias se puede llegar a este nivel de aceptación y respeto de culturas. Además, sin el aspecto del trabajo voluntario en una escuela pública, muchos estudiantes no hubieran podido ver una población un poco menos afortunada. Aun cuando un viaje incluye estancia en familias, normalmente las familias son de clase media alta porque tienen que tener el espacio extra para otra persona. Un estudiante normalmente no habría visto ni interactuado con esta población para poder hacer comparaciones y entender su perspectiva sin que el programa sea un PABV con elementos de reflexión.

En el campo de conexiones, los estudiantes mostraron en sus comentarios que no solamente notaron las diferencias o los problemas en Costa Rica, sino hicieron conexiones que les hicieron pensar en por qué la situación era así y cómo podrían ayudar a cambiarla. Además, el trabajo voluntario, el proyecto principal del PABV, ayudó a que los estudiantes desarrollaran su responsabilidad cívica, eficacia personal y su dedicación al voluntariado. La reflexión en grupos, oralmente, hizo posible que pudieran compartir conexiones y llegar a una comprensión más profunda con la ayuda de las perspectivas de todos. Sin estos aspectos integrales del PABV, la preparación y el trabajo voluntario, es poco probable que hubiera tanto desarrollo en el estándar de conexiones.

Para el estándar de comunidades, casi todos los pasos importantes de interactuar con una comunidad ajena, sentir la reciprocidad en la experiencia, y desarrollar el deseo de seguir buscando oportunidades de interactuar con comunidades multilingües el resto de la vida se llevaron a cabo en el voluntariado. Sin el voluntariado, los estudiantes sólo hubieran interactuado con sus familias anfitrionas. Con el PABV, llegaron a ser parte de una comunidad mucho más amplia que trabajaba junta para alcanzar la meta de mejorar la escuela pública de este barrio pobre. Según sus comentarios, los sentimientos de orgullo, satisfacción y reciprocidad del voluntariado eran los elementos responsables de la nueva actitud de seguir buscando oportunidades de hacer trabajo voluntario o interactuar con comunidades ajenas en el futuro.

En fin, los datos cualitativos muestran que es obvio que el PABV mismo causó desarrollo personal y aprendizaje percibido en cada una de las cinco C's de

Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones y Comunidades para todos los estudiantes cuando se estudian los datos cualitativos.

En el capítulo siguiente, se considerarán los datos cuantitativos y cualitativos para ver dónde hubo contradicciones o evidencia de que los estudiantes experimentaron cambios en las cinco C's gracias a su participación en el PABV. También se demostrarán las implicaciones pedagógicas para futuros programas de aprendizaje basados en el voluntariado e ideas para futuras investigaciones.

CONCLUSIÓN

En esta obra, se han examinado los estudios previos sobre los programas de aprendizaje basado en el voluntariado para encontrar un vacío de estudio y para poder crear un PABV internacional y unas actividades de análisis basados en las recomendaciones de los investigadores más respetados en el campo. Las metas de este trabajo eran 1) demostrar que los PABV internacionales conduzcan al aprendizaje percibido en los cinco estándares de ACTFL (comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades), 2) encontrar evidencia de que las actividades de reflexión y preparación resulten en este aprendizaje percibido, 3) encontrar una correlación entre el voluntariado y el aprendizaje percibido en estas áreas y 4) decidir si las comunidades que reciben la ayuda de un PABV tengan beneficios permanentes por el trabajo hecho. Si se puede demostrar afirmativamente estos componentes en este PABV, se espera poder motivar a maestros de español y de otras lenguas a crear sus propios PABV siguiendo las recomendaciones de los investigadores que guiaron este programa.

A través del análisis cuantitativo y cualitativo, se ha contestado afirmativamente la primera pregunta de la investigación indicando que la experiencia de un programa de aprendizaje basado en el voluntariado parece causar desarrollo personal y aprendizaje percibido en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades. Los datos cualitativos son los que más muestran este desarrollo personal y aprendizaje percibido en las cinco C's porque muchas veces los resultados de la encuesta (datos cuantitativos) mostraron cambios sutiles o contradictorios. Varios ejemplos en los datos cualitativos también están en conflicto con los resultados de los datos cuantitativos. Por ejemplo, los resultados de la encuesta muestran que los estudiantes A, B y E estaban un poco menos de acuerdo en considerar importante trabajar en una carrera que les dé la oportunidad de ayudar a otros, algo que debería haber sido más fuerte si decimos que alcanzaron las metas de comunidades y conexiones. En los datos cualitativos, los estudiantes B, D y E escribieron o dijeron específicamente que quieren tener una carrera en que puedan ayudar a otros o que quieren hacer algo similar a esto en el futuro, mostrando que todos los estudiantes, menos la estudiante A, alcanzaron estas metas. Otro ejemplo de contradicción está en el estándar de cultura: específicamente la meta de disminuir estereotipos. Las encuestas muestran que es posible que el PABV les haya

ayudado a creer más en estereotipos; por ejemplo, todos los estudiantes después del PABV estaban más de acuerdo en que la gente rural vive una vida más relajada que la suya, un estereotipo obvio, pero la estudiante E escribió una vez en su diario que los ticos son gente que trabaja muy duro, y el estudiante B dijo en una conversación que sus ‘hermanos’ en Costa Rica no hacen más que trabajar. El estudiante E muestra otra contradicción en el estándar de cultura. Él es el único que estuvo más de acuerdo con la afirmación que le es difícil ver de la perspectiva de otro después del PABV, pero él es quizá el estudiante que más mostró esa habilidad con su comentario en que decía que tal vez los ticos no estarían más felices con agua caliente en la ducha porque ya están acostumbrados a ducharse con agua fría. Todas estas contradicciones nos llevan a pensar que los cambios sutiles en las encuestas no son tan significativos como parecen ser, especialmente con un grupo de muestra tan pequeño. En futuras investigaciones sería interesante usar casi las mismas encuestas con una muestra más grande para que la historia personal de cada estudiante no influyera tanto en los datos cuantitativos. También sería interesante estudiar las respuestas de la encuesta de un grupo que nunca haya tenido mucha experiencia en sentirse como minoría ni haya tenido muchas oportunidades de usar la lengua fuera del aula, porque los cambios en los estándares de comunicación y cultura quizá sean más obvios.

También se pueden contestar afirmativamente a la segunda y la tercera pregunta de investigación. Después de analizar los datos cualitativos escritos, grabados y observados por la coordinadora, es claro que los PABV, cuando incluyen la preparación y reflexión necesaria, proveen mucha evidencia de que las actividades de auto-reflexión y de preparación resultan en la percepción consciente del desarrollo personal y el aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades. Los comentarios de reflexión también dan evidencia de que el voluntariado mismo causa el desarrollo personal y aprendizaje en las áreas de comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades, y que no parece que cualquier viaje al extranjero daría las oportunidades que conducen a una mejoría en estos aspectos.

Según estas conclusiones, hay varias implicaciones pedagógicas para los que quisieran implementar un programa de aprendizaje basado en el voluntariado:

1) Se debe tener preparación profunda.

Para que los estudiantes estén listos para participar en una nueva cultura y ampliar su perspectiva y aceptarla en vez de cerrarse ante una cultura ajena, hay varios pasos necesarios de preparación para un PABV. Unas buenas recomendaciones para esta preparación incluyen el leer literatura o ver documentales sobre la realidad social en el país en el que van a trabajar (Tilley-Lubbs 2004) y/o la literatura o documentales sobre cómo la política o la demanda económica del país nativo de los estudiantes afecta la situación y la economía del país que van a visitar (Grusky 2000). Otras recomendaciones de esta autora son que practiquen posibles situaciones antes del viaje para que estén listos para situaciones difíciles o choques culturales y que tomen parte en recaudar los fondos necesarios para poder hacer el voluntariado, para que se sientan más conectados con el trabajo que hacen. En este estudio, la preparación fue una parte importante, sin la que los estudiantes no hubieran podido hacer las conexiones y las comparaciones que hicieron.

2) Se debe incluir la reflexión oral y escrita.

Todos los investigadores de los PABVs advierten que sin la reflexión, el voluntariado se convierte en simple filantropía o puede servir para reforzar estereotipos (Boyle y Overfield 1999). El estudio presentado aquí muestra que fue en las conversaciones guiadas o en los diarios donde los estudiantes desarrollaron la comprensión necesaria para hacer conexiones y comparaciones que los llevaron a respetar la cultura y querer interactuar más con esta comunidad en el futuro, lo que los llevará a un dominio más alto de la comunicación. La reflexión, necesaria para que los estudiantes aprendan de la experiencia y para que alcancen las metas de las cinco C's, fue recomendada por Bringle y Hatcher (1995) y Eyler y Giles (1999). Según Bringle y Hatcher, las actividades de reflexión deben conectarse con lo que los estudiantes habían estudiado en las sesiones de preparación, deben ser guiadas y deben ocurrir con frecuencia durante el PABV. Según Eyler y Giles, la reflexión debe constar de reflexión escrita para poder desarrollar las ideas propias del participante y también reflexión oral en grupos para poder desarrollar las ideas en más profundidad con la ayuda de las diferentes perspectivas y experiencias de los otros participantes y el/la coordinador/a. Es la recomendación de la autora que no haya un requisito de que los estudiantes hablen o escriban completamente en la lengua meta en sus diarios o conversaciones, especialmente

en los niveles novicio o intermedio, para que puedan expresar sus pensamientos sin la barrera de la lengua meta. El apéndice C incluye una buena recomendación para la reflexión escrita de los estudiantes: un diario doble, recomendado por Bringle y Hatcher (1995).

3) En el voluntariado, los estudiantes deben trabajar juntos con la comunidad que ayudan.

Para llegar a la meta de la reciprocidad, es necesario que los estudiantes trabajen *con* la comunidad que va beneficiarse del voluntariado (Weah, Simmons y Hall 2000). Sólo así pueden los estudiantes interactuar con la comunidad suficientemente para poder aprender de ellos y realmente entender la situación en que viven. En los datos cualitativos de este estudio, la autora vio varios ejemplos en que los estudiantes se dieron cuenta de lo que ellos mismos habían aprendido de los otros miembros de la comunidad cuando tuvieron la oportunidad de trabajar juntos con ellos. Con esta experiencia de trabajar con la comunidad que ayudaban y reflexionar sobre ella, los estudiantes no regresan a su país natal con la ilusión de superioridad de haber hecho algo *para* una comunidad ajena, una experiencia muy frecuente en los PABV sin estos aspectos (Boyle y Overfield 1999); sino que regresan a su país natal con una apreciación por la comunidad que con la que trabajaron juntos para mejorar algo.

4) Hay que elegir el trabajo voluntario pensando en las necesidades de la comunidad, no en las necesidades de los estudiantes.

Kraft (2002) pide que el/la coordinador/a de un PABV elija un trabajo voluntario que solucione un problema o llene una necesidad en la comunidad en que van a trabajar los estudiantes. En este estudio, el voluntariado ayudó a una escuela que tenía una necesidad de mejorar su biblioteca, aunque los estudiantes quizá se hubieran beneficiado de un tipo de voluntariado en que podrían tomar papeles de liderar o un voluntariado que trataría de los problemas del medio ambiente y de la deforestación que ellos habían estudiado en las actividades de preparación. Es claro que el voluntariado es mucho más auténtico cuando el trabajo que hace es algo que la comunidad necesita, no algo creado por las necesidades de los participantes en el PABV. Cuando se estudia la situación económica o política del país, siempre se puede encontrar conexiones con lo que están haciendo en el voluntariado para mejorar la comunidad con algo que se estudió en las sesiones de preparación. También, se puede añadir componentes al programa que se

estudiaron en la preparación, como este PABV con las caminatas en la naturaleza y el estudio de aves migratorias.

5) La investigación de los PABV debe incluir datos cuantitativos y cualitativos orales, escritos y las observaciones de la coordinador/a y los comentarios de la comunidad que fue ayudada.

Para realmente ver si los PABV ocasionan los beneficios que se proponen, hay que hacer más que una simple descripción del PABV, como tantos han hecho. Kiely y Hartman (2008) recomiendan que futuras investigaciones se basen en estudios previos y recomendaciones sobre el voluntariado eficaz, y que presenten sus resultados con datos empíricos tanto cuantitativos como cualitativos. Butín (2003) recomienda que la coordinadora escriba sobre sus propias observaciones de los estudiantes, además de incluir las percepciones y comentarios de los estudiantes mismos. Para asegurar de que el voluntariado causará beneficios reales para la comunidad que ayudaba, hay que incluir el testimonio de unos miembros de la comunidad (Kiely y Hartman 2008). En este estudio, la autora siguió estas recomendaciones, pero no se ha podido contestar la cuarta pregunta de investigación definitivamente: ¿Resultan los programas de voluntariado en beneficios permanentes para la comunidad que ayudan? La razón es que la escuela Carmen Lyra nunca contestó la carta que la autora había mandado, tal vez por problemas con la dirección o el correo. También, para ver que los beneficios del PABV son permanentes para la comunidad que ayudan, hay que esperar más tiempo. La autora espera volver a la comunidad con otro grupo de estudiantes en unos años para hacer una entrevista con los administradores para poder saber sus opiniones sobre el trabajo que los estudiantes hicieron. Para futuras investigaciones, sería interesante seguir en contacto regular con la comunidad y saber sus opiniones poco después y mucho después del proyecto.

Por último, aunque hubo contradicciones en los resultados, se pudo mostrar con suficiente evidencia que los PABV internacionales realmente ocasionan el desarrollo personal y el aprendizaje percibido en las cinco C's de ACTFL. Futuras investigaciones deben seguir estos mismos pasos de investigación para probar si los PABV alcanzan las metas propuestas.

Apéndice A : Las encuestas para los datos cuantitativos

Encuesta antes del PABV

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. We would like you to indicate your opinion about each statement by circling the number that best corresponds to your level of agreement with each statement. We appreciate your honest answers. Thank you for your participation. In the questions that follow, the term “serve” and “service” refers to voluntary or free work that is completed on behalf of the community, either as part of a course or completely on your own.

Information from this survey will be used as part of a research project that studies the effects of International Service Learning. Completing the survey should take a maximum of twenty minutes. All of your answers will be anonymous. This study is designed only to track group patterns, and not to assess individuals alone. If you have any questions about this project, please feel free to call the primary researcher at 317-251-1598.

COMPLETING THIS SURVEY IS ENTIRELY VOLUNTARY
THANK YOU

	Strongly Disagree 1	2	3	4	Strongly Agree 5
1. I feel that people generally get what they deserve and the world is basically a fair place.	1	2	3	4	5
2. I feel that I can make a difference in the world.	1	2	3	4	5
3. People, regardless of whether they’ve been successful or not, ought to help others.	1	2	3	4	5
4. I enjoy having discussions with people whose ideas and values are different from my own.	1	2	3	4	5
5. I feel I can communicate my feelings and needs in Spanish.	1	2	3	4	5
6. People living a rural lifestyle have a more relaxed life than I and my family do.	1	2	3	4	5
7. I feel it is my duty to motivate and encourage my family and peers to serve the community.	1	2	3	4	5
8. I sometimes find it difficult to see things from the “other guy’s” point of view.	1	2	3	4	5
9. Individuals have a responsibility to help solve social problems.	1	2	3	4	5

10. I feel I can communicate my thoughts and opinions in Spanish.	1	2	3	4	5
11. People living in Latin America generally work less than people in the United States.	1	2	3	4	5
12. If I'm sure I'm right about something, I don't waste much time listening to other people's arguments.	1	2	3	4	5
13. It is very important to me to be involved in efforts to improve the community.	1	2	3	4	5
14. It is very important to me to find a career that provides the opportunity to be helpful to others or useful to society.	1	2	3	4	5
15. I feel that when I speak with a native Spanish speaker, I sometimes speak in ways that they consider inappropriate.	1	2	3	4	5
16. When I first meet someone, I tend to notice the differences between myself and the other person first.	1	2	3	4	5
17. I am confident that, through service, I can help in promoting equality or equal opportunity in the world.	1	2	3	4	5
18. I plan to do some kind of voluntary community service in the future, beyond this service learning experience.	1	2	3	4	5
19. I can understand almost anyone because I'm a little like everyone.	1	2	3	4	5
20. I feel confident that I say what I mean to say when I speak Spanish.	1	2	3	4	5
21. When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective toward them.	1	2	3	4	5
22. I am usually able to think up creative and effective alternatives to solve a problem.	1	2	3	4	5
23. Many misfortunes that occur to people are frequently the result of circumstances beyond their control.	1	2	3	4	5
24. I am comfortable in situations where I am a minority.	1	2	3	4	5
25. If I didn't have to take Spanish next year, I wouldn't take it.	1	2	3	4	5
26. Individuals, regardless of their nationality or citizenship, have an obligation to consider how their actions affect people around the world.	1	2	3	4	5

27. In a group situation, I am a leader. I usually help people to get focused and get started working.	1	2	3	4	5
28. People in communities of Latin America that need our service need it because they do not want to do the work themselves.	1	2	3	4	5
29. I believe that the people in the community we will serve will benefit from our work there.	1	2	3	4	5
30. I feel I have gotten to use Spanish I learn in class in real-life situations.	1	2	3	4	5
31. The world is run by a few people in power and there is not much the average person can do about it .	1	2	3	4	5
32. I believe that I will benefit and/or grow from the service work we will perform.	1	2	3	4	5
33. I have done voluntary community service in the past on a frequent basis.	1	2	3	4	5
34. Hispanics living in the U.S. who get into criminal activity do so because they don't want to work hard to succeed.	1	2	3	4	5
35. I seek out opportunities to speak Spanish with native Speakers of Spanish.	1	2	3	4	5

If your answer for #32 was 4, 5 or 6, in what ways do you believe you will benefit/grow?

Encuesta para después del PABV

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. We would like you to indicate your opinion about each statement by circling the number that best corresponds to your level of agreement with each statement. We appreciate your honest answers. Thank you for your participation. In the questions that follow, the term “serve” and “service” refers to voluntary or free work that is completed on behalf of the community, either as part of a course or completely on your own.

Information from this survey will be used as part of a research project that studies the effects of International Service Learning. Completing the survey should take a maximum of twenty minutes. All of your answers will be anonymous. This study is designed only to track group patterns, and not to assess individuals alone. If you have any questions about this project, please feel free to call the primary researcher at 317-251-1598.

COMPLETING THIS SURVEY IS ENTIRELY VOLUNTARY

THANK YOU

	Strongly Disagree 1	2	3	4	Strongly Agree 5
1. I feel that people generally get what they deserve and the world is basically a fair place.	1	2	3	4	5
2. I feel that I can make a difference in the world.	1	2	3	4	5
3. People, regardless of whether they’ve been successful or not, ought to help others.	1	2	3	4	5
4. I enjoy having discussions with people whose ideas and values are different from my own.	1	2	3	4	5
5. I feel I can communicate my feelings and needs in Spanish.	1	2	3	4	5
6. People living a rural lifestyle have a more relaxed life than I and my family do.	1	2	3	4	5
7. I feel it is my duty to motivate and encourage my family and peers to serve the community.	1	2	3	4	5
8. I sometimes find it difficult to see things from the “other guy’s” point of view	1	2	3	4	5
9. Individuals have a responsibility to help solve social problems	1	2	3	4	5
10. I feel I can communicate my thoughts and opinions in Spanish.	1	2	3	4	5
11. People living in Latin America generally work less than people in the United States.	1	2	3	4	5

12. If I'm sure I'm right about something, I don't waste much time listening to other people's arguments.	1	2	3	4	5
13. It is very important to me to be involved in efforts to improve the community.	1	2	3	4	5
14. It is very important to me to find a career that provides the opportunity to be helpful to others or useful to society.	1	2	3	4	5
15. I feel that when I speak with a native Spanish speaker, I sometime speak in ways that they consider inappropriate.	1	2	3	4	5
16. When I first meet someone, I tend to notice the differences between myself and the other person first.	1	2	3	4	5
17. I am confident that, through service, I can help in promoting equality or equal opportunity in the world.	1	2	3	4	5
18. I plan to do some kind of voluntary community service in the future, beyond this service learning experience .	1	2	3	4	5
19. I can understand almost anyone because I'm a little like everyone.	1	2	3	4	5
20. I feel confident that I say what I mean to say when I speak Spanish.	1	2	3	4	5
21. When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective toward them.	1	2	3	4	5
22. I am usually able to think up creative and effective alternatives to solve a problem.	1	2	3	4	5
23. Many misfortunes that occur to people are frequently the result of circumstances beyond their control.	1	2	3	4	5
24. I am comfortable in situations where I am a minority.	1	2	3	4	5
25. If I didn't have to take Spanish next year, I wouldn't take it.	1	2	3	4	5
26. Individuals, regardless of their nationality or citizenship, have an obligation to consider how their actions affect people around the world.	1	2	3	4	5
27. In a group situation, I am a leader. I usually help people to get focused and get started working.	1	2	3	4	5

28. People in communities of Latin America that need our service need it because they do not want to do the work themselves.	1	2	3	4	5
29. I believe that the people in the community we served benefited and will continue to benefit from our work there.	1	2	3	4	5
30. I feel I have gotten to use Spanish I learn in class in real-life situations.	1	2	3	4	5
31. The world is run by a few people in power and there is not much the average person can do about it .	1	2	3	4	5
32. I believe that I have benefited and/or grown from the service work we performed.	1	2	3	4	5
33. I believe that I have benefited and/or grown from my homestay and/or the community members during our trip	1	2	3	4	5
34. Hispanics living in the U.S. who get into criminal activity do so because they don't want to work hard to succeed.	1	2	3	4	5
35. I seek out opportunities to speak Spanish with native Speakers of Spanish	1	2	3	4	5

If your answer for #32 or #33 was 4 or 5, in what ways do you believe you have benefited/grown?

Apéndice B: Preguntas para discusión en grupo

Primera discusión:

¿Qué tal la experiencia de hablar y comprender el español?

¿Cuál es la cosa más extraña o sorprendente de Costa Rica?

¿Cuáles son sus primeras reacciones a la familia, la comida, la casa, etc?

Segunda discusión:

¿Cuáles son sus primeras reacciones a la escuela en que trabajan?

¿Cuáles son sus primeras reacciones al trabajo que van a hacer?

Tercera discusión:

¿Qué van a extrañar de Costa Rica?

¿Hay diferencias entre el barrio donde se están quedando y el barrio en que están trabajando?

Cuarta discusión:

¿Cómo se sienten Uds. ahora sobre sus habilidades de hablar y comprender el español?

¿Piensan que hay más similitudes o diferencias entre Uds. y los adolescentes en Costa Rica?

¿Piensan que han roto algunos estereotipos que tenían los costarricenses sobre los estadounidenses?

¿Piensan que hay más similitudes o diferencias entre Uds. y los adolescentes en Costa Rica?

Apéndice C: El diario doble

Para usar con los estudiantes que participan en un PABV. Con este diario, elaborado por la autora, los estudiantes pueden tomar nota de sus experiencias en el extranjero y también reflexionar sobre la experiencia.

Lo que pasó hoy

Día 1 del PABV: Fecha _____

Mis reflexiones

¿Qué te ha sorprendido de la cultura, la gente, el país, las experiencias que has tenido? ¿Por qué es sorprendente?

Lo que pasó hoy

Día 3 del PABV: Fecha _____

Mis reflexiones

Blank lined writing area for "Lo que pasó hoy".

¿Cuál fue tu primera reacción a nuestro trabajo en la escuela?
¿Qué metas tienes para nuestro trabajo en la escuela?

Blank lined writing area for "Mis reflexiones".

Lo que pasó hoy

Día 4 del PABV: Fecha _____

Mis reflexiones

Blank lined area for writing under "Lo que pasó hoy".

¿Hay algo extraño o sorprendente sobre tu nueva familia?
 ¿Cómo te sientes con ellos? ¿Cómo son ellos?

Lined area for writing under "Mis reflexiones" with the questions above.

Lo que pasó hoy

Día 6 del PABV: Fecha _____

Mis reflexiones

A large rectangular box with a black border, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box.

A large rectangular box with a black border, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box. At the top of the box, there are two lines of text:

¿Hay algo extraño o sorprendente sobre tu nueva familia?
 ¿Cómo te sientes con ellos? ¿Cómo son ellos?

Lo que pasó hoy

Día 9 del PABV: Fecha _____

Mis reflexiones

Blank lined area for writing "Lo que pasó hoy".

¿Qué has aprendido de los costarricenses? ¿Hay algo de lo que aprendiste de ellos que vas a cambiar en tu vida?

Blank lined area for writing reflections.

Lo que pasó hoy

Día 12 del PABV: Fecha _____

Mis reflexiones

Blank lined writing area for "Lo que pasó hoy".

¿Eran los costarricenses como tú esperabas? ¿Qué era sorprendente? _____

Blank lined writing area for "Mis reflexiones" with the question: ¿Eran los costarricenses como tú esperabas? ¿Qué era sorprendente? _____

Lo que pasó hoy

Día 13 del PABV: Fecha _____

Mis reflexiones

¿Qué podría aprender el país, la sociedad y el gobierno de los Estados Unidos de los costarricenses?

OBRAS CITADAS

- ACTFL National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- American Council on Education (ACE). (2002). *Beyond September 11: A Comprehensive National Policy on International Education*. Washington DC: ACE.
http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_beyond_911.pdf
- Beebe, R. and Elena M. de Costa. (1993). Teaching Beyond the Classroom: The Santa Clara University Eastside Project and the Spanish Classroom. *Hispania*. 76(4), 884-891.
- Bennett, Christine H. (2004). The NDNU Community Based Learning Project in Guadalajara Mexico. In Josef Hellebrandt, Jonathan Arries, Lucía Verona (Eds.), *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese* (pp. 62-68). Boston, MA: Thomson Heinle.
- Berry, Howard A. (1990). Service-Learning in International and Intercultural Settings. In J. Kendall (Ed.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service* (pp. 311-313). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Boyle, J. Patrick and Denise M. Overfield. (1999). Community-Based Language Learning: Integrating Language and Service. In J. Hellenbrandt & L. Varona (Eds.), *Construyendo Puentes: Concepts and Models for Service-Learning in Spanish* (pp. 137-147). Washington DC: AAHE.
- Bringle, R. G., and J.A. Hatcher. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Bringle, Robert G., Mindy A. Phillips, and Michael Hudson. (2004). *The Measure of Service Learning*. Washington DC: American Psychological Association.
Learning Across the Disciplines, 4 (3), 76-80.
<http://wac.colostate.edu/llad/v4n3/v4n3.pdf>
- Bruno, Paula. (2004). Nuestra Comunidad: Service-Learning and Communities in Albuquerque, New Mexico. In Josef Hellebrandt, Jonathan Arries, Lucía Verona (Eds.), *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese* (pp. 100-104). Boston, MA: Thomson Heinle.
- Butin, Dan. (2003). Of What Use Is It?: Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105 (9), 1674-1692.

- Clark, Gloria. (2000). Messages from Josefa: Service Learning in Mexico. *Language and Learning Across the Disciplines*, 4 (3), 76-80.
<http://wac.colostate.edu/llad/v4n3/v4n3.pdf>
- Cockerham, Steve, Ardis L. Nelson, and Mary Kay Anderson. (2004). It Takes a Holler Appalachia Goes Hispanic. In Josef Hellebrandt, Jonathan Arries, Lucía Verona (Eds.), *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese* (pp. 83-95). Boston, MA: Thomson Heinle.
- Crabtree, Robbin D. (1998). Mutual Empowerment in Cross-Cultural Participatory Development and Service Learning: Lessons in Communication and Social Justice from Projects in El Salvador and Nicaragua. *Journal of Applied Communication Research*, 26 (2), 182-209.
- Dörnyei, Zoltán and Kata Csizér. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Eby, John W. (1998). Why Service Learning is Bad.
<http://www.sa.utah.edu/bennion/welch/wrongsvc.pdf>
- Erasmus, Mabel. (2004). An International Perspective on North American International Service Learning: Reflections Based on South African Service Learning Experiences. <http://ctl.iupui.edu/common/uploads/library/CSL/CSL851768.pdf>
- Eyler, Janet and Dwight E. Giles, Jr. (1999). *Where is the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Grusky, Sara (2000). International Service Learning: A Critical Guide from an Impassioned Advocate. *The American Behavioral Scientist*, 43 (5), 858-867.
- Hale, Aileen. (1999). Service-Learning and Spanish: A Missing Link. In J. Hellenbrandt & L. Varona (Eds.), *Construyendo Puentes: Concepts and Models for Service-Learning in Spanish* (pp. 9-32). Washington DC: AAHE.
- Hatcher, Julie A. and Robert G. Bringle. (1997). Reflection: bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45(4), 153-156.
- Heinisch, R. and E. Hartman. (2003, August 27). Fostering Civic Attitudes and an Appreciation for Diversity Through International Service-Learning: A Qualitative and Quantitative Analysis. *Conference Papers -- American Political Science Association*.

- Isabelli-Garcia, Christina. (2004). *A case study of the factors in the development of Spanish linguistic accuracy and oral communication skills: motivation and extended interaction in the study abroad context*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mellen Press.
- Jacoby, Barbara. (1996). Service-Learning in Higher Education. In Jacoby and Associates (Eds.), *Service Learning in Higher Education* (pp. 3-25). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kiely, Richard and Eric Hartman. (2008, February 29). *Qualitative Research Methods And International Service-Learning*. Presentation at 3rd Annual ISL Conference at IUPUI.
- Klee, Carol (1998). Communication as an organizing principle in the National Standards: Sociolinguistic aspects of Spanish language teaching. *Hispania*, 81(2), 339-351.
- Kraft, Richard J. (2002). International Service-Learning, University of Colorado, Boulder. In Maureen E. Kenny, Karen Kiley-Brabeck, and Richard M. Lerner (Eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service Learning* (pp. 297-314). Norwells, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Madsen Camacho, Michelle. (2004). Community Service Learning in Tijuana. *Michigan Journal of Community Service Learning*. (2), 31-42.
- Mooney, Linda A and Bob Edwards. (2001). Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives. *Teaching Sociology*, 29 (2), 181-194.
- Mullaney, Jeanne. (1999). Service-Learning and Language-Acquisition Theory and Practice. In J. Hellenbrandt & L. Varona (Eds.), *Construyendo Puentes: Concepts and Models for Service-Learning in Spanish* (pp. 49-58). Washington DC: AAHE.
- Sternberger, Lee G., Karen A. Ford, and Daniel C. Hale. (2005). International Service-Learning: Integrating Academics and Active Learning in the World. *Journal of Public Affairs*, (8), 75-96.
- Tilley-Lubbs, Griselda A. (2004). Crossing the Border through Service-Learning: The Power of Cross-Cultural Relationships. In Josef Hellebrandt, Jonathan Arries, Lucía Verona (Eds.), *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese* (pp. 36-48). Boston, MA: Thomson Heinle.

- Varas, Patricia. (1999). Raising Cultural Awareness Through Service-Learning in Spanish Culture and Conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem. In J. Hellenbrandt & L. Varona (Eds.), *Construyendo Puentes: Concepts and Models for Service-Learning in Spanish* (pp. 123-136). Washington DC: AAHE.
- Varona, Lucía T. and María V. Bauluz. (2004). When everyday life becomes the focus of attention in Intermediate Spanish Courses. In Josef Hellebrandt, Jonathan Arries, Lucía Verona (Eds.), *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese* (pp. 69-82). Boston, MA: Thomson Heinle.
- Weah, Woke, Verna C. Simmons, and McClellan Hall. (2000). Service-Learning and Multicultural/Multiethnic Perspectives: From Diversity to Equity. *Phi Delta Kappan*, 81 (9), 673-675.

CURRICULUM VITAE

Andrea Meyer Smith

EDUCATION

Masters of Arts in the Teaching of Spanish
Indiana University
January 2006–December 2010

Universidad de Salamanca (Salamanca, Spain)
Máster Interuniversitario Hispano–Norteamericano en Lengua Española y Culturas
Hispanas
Summer 2007–Summer 2008

Bachelor of Science
Indiana University
Bloomington, Indiana
Spanish Education
Minors: English and ESL
August 2000–May 2004

RELEVANT EXPERIENCE

North Central High School
Indianapolis, Indiana
Spanish Teacher
Have taught levels I, II honors, III honors,
and created and implemented a Spanish course for Heritage speakers.
August 2004– present

Indiana Department of Education
Migrant Education Program
Recruiter Summer 2003
Tutor Summer 2004

VOLUNTEER EXPERIENCE

Costa Rica Service Learning trip sponsor and coordinator
North Central High School
December 2008–July 2009

Latin Dance Club Creator and Sponsor
North Central High School
August 2008–present

ORGANIZATIONS

IAATSP

(Indiana chapter of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)

Secretary

November 2009–present

Sigma Delta Pi (Spanish Honor Society)

April 2007–present

Presidente 2010

Indiana University School of Education Alumni Board

Bloomington, Indiana

Fall 2005–present

HONORS AND AWARDS

El Premio Gabriela Mistral

de Sigma Delta Pi Spanish Honor Society

For excellence in the study of language, literature and culture

Indiana University–Purdue University of Indianapolis (IUPUI)

Indianapolis, Indiana

April 2010

Blazing Torch Award for educators

From Sigma Gamma Rho Sorority

Butler University

Indianapolis, Indiana

November 2009

Recipient of Edra Staffieri IAATSP Scholarship

Summer 2007

Outstanding First Year Teacher

MSD Washington Township

Indianapolis, Indiana

2005

RESEARCH

Master's Thesis

El Aprendizaje Basado en el Voluntariado

Un Camino Directo a los Cinco C's: Comunicación, Comparaciones, Conexiones, Cultura y Comunidades.