





La formación en Aprendizaje-Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior

Training in Solidarity Service-Learning in the face of the challenge of virtual learning scenarios in Higher Education

 Marta Gómez-Gómez; marta.gomez@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos (España)

 Inmaculada Gómez-Jarabo; inma.gomez@edu.ucm.es

 Bienvenida Sánchez Alba, bsalba@edu.ucm.es
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

La Educación Superior apuesta por desarrollar competencias desde una dimensión social a través del Aprendizaje Servicio Solidario (ApS). Desde un trabajo colaborativo entre universidades, este estudio piloto forma en ApS al alumnado de los Grados en Educación Infantil y Educación Social (n=66) de la Universidad Complutense de Madrid. La formación en modalidad híbrida aprovechó los actuales escenarios virtuales y pretendió conocer su percepción sobre esta modalidad y los beneficios del ApS en su desarrollo. La metodología mixta y el cuestionario, diseñado *ad hoc* y validado por expertos, permitieron realizar un estudio descriptivo y relacional a través de la prueba exacta de Fisher. Se concluye que el grado y el género no influyen en las variables estudiadas, obteniéndose, generalmente, resultados similares. La modalidad híbrida fue bien acogida, consideran el ApS muy aplicable al contexto socio-comunitario, favoreciendo la posibilidad de desarrollar, en este orden, competencias personales, profesionales y académicas, especialmente, su dimensión social, reclamando más formación y experiencias ApS. El estudio aporta un caso de éxito de formación en ApS, fácilmente transferible, a través de escenarios virtuales y sesiones teórico-prácticas. Esto contribuye a incrementar investigaciones sobre la necesaria formación a futuros maestros y educadores en metodologías con proyección social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Escenarios Virtuales, Modalidad Híbrida, Desarrollo de Competencias, Educación Superior.

Abstract

Higher Education is committed to developing skills from a social dimension through Solidarity Service Learning (SL). From a collaborative work between universities, this pilot study trains students of the Degrees in Early Childhood Education and Social Education (n = 66) from the Complutense University of Madrid in SL. The hybrid modality training took advantage of the current virtual stages and sought to know their perception of this modality and the benefits of the SL in its development. The mixed methodology (quantitative and qualitative) and the questionnaire, designed ad hoc and validated by experts, allowed a descriptive and relational study to be carried out through Fisher's exact test. It is concluded that grade and gender do not influence the variables studied, generally obtaining similar results despite the different professional profile. The hybrid modality was well received, they consider the SL very applicable to the socio-community context, favoring the possibility of developing, in this order, personal, professional and academic skills, especially its social dimension, demanding more training and SL experiences. The study provides a successful case of SL training, easily transferable, through virtual scenarios and theoretical-practical sessions. This contributes to increasing research on the necessary training for future teachers and educators in methodologies with social projection.

Keywords: Service-Learning, Virtual Scenario, Hybrid Modality, Skills Development, Higher Education.



1. EL APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

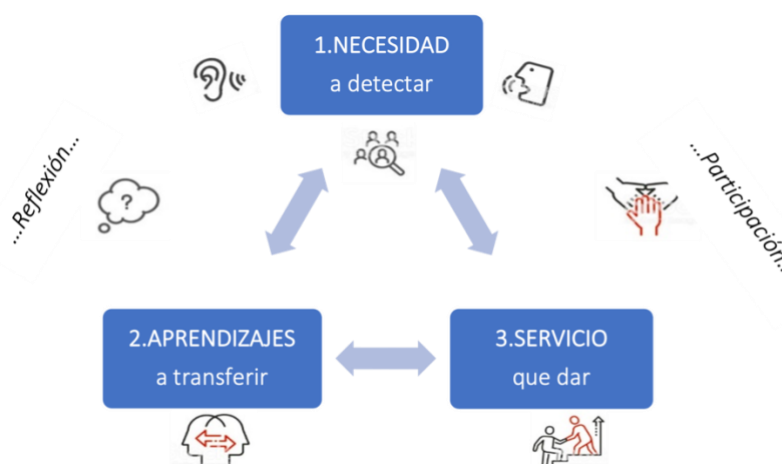
1.1. Aportaciones del ApS a la formación del estudiante

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior se están replanteando las titulaciones universitarias, favoreciendo el desarrollo de competencias, el empleo de metodologías activas y la integración de herramientas tecnológicas en el aula (Álvarez Castillo et al., 2017). Todo ello, enfatizando la dimensión social y ética de una universidad adaptada al siglo XXI (Mayorga-Fernández et al., 2021; Santos Rego et al., 2020).

El reto de formar a una ciudadanía bien preparada y comprometida con su entorno, requiere, entre otras cosas, de una formación basada en metodologías significativas que impliquen al alumnado fomentando su crecimiento personal, académico y profesional. En esta línea, el Aprendizaje Servicio Solidario (ApS) favorece la conexión del ámbito académico con el entorno que le rodea (Aramburuzabala, 2018; Bravo Lucas et al., 2021; Solís Galán y López Andrada, 2021), y permite aprender al mismo tiempo que se trabaja en necesidades reales del entorno para mejorarlo (Puig y Palos, 2006). La Figura 1 recoge sus elementos esenciales.

Figura 1

Elementos esenciales del ApS



Fuente: Gómez-Gómez (2019, p. 90).

Desde el punto de vista metodológico, el ApS permite innovar en el aula favoreciendo una educación integral al desarrollar competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales correspondientes a los pilares de la Educación (UNESCO, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Este enfoque por competencias responde a los retos de la actual sociedad del conocimiento (Bravo Lucas et al., 2021; Mayor, 2020; Mayor Prendes y Guillén-Gámez, 2021; Santos Rego et al., 2020). El estudio realizado por Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) afirma que las dimensiones más estudiadas en las investigaciones sobre ApS en la universidad española se basan en el desarrollo social, personal, académico y profesional de estudiantes. Las competencias más desarrolladas son las de tipo profesional para la acción (Álvarez Castillo et al., 2017), las personales, como el emprendimiento social (Solís Galán y López Andrada, 2021) y las académicas de tipo transversal.

La educación para una ciudadanía activa y comprometida con el entorno debe realizarse desde todos los ámbitos profesionales. El estudio de Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) sobre las experiencias ApS españolas afirma que el 90% se plantean en la universidad. A nivel nacional e internacional, la formación inicial del profesorado es el contexto idóneo para implementarlas (Bravo Lucas et al., 2021; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Mergler et al., 2017; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Solís Galán y López Andrada, 2021), aunque también se están sumando otros, como la Educación Social (Solís Galán y López Andrada, 2021).

En las últimas décadas, desde la mayoría de las universidades europeas y, recientemente desde las españolas, se han desarrollado programas de formación inicial y permanente del profesorado sobre ApS a través de cursos y jornadas (las más frecuentes según Bravo Lucas et al., 2021), asignaturas, Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster, proyectos de innovación e investigación y congresos. En cuanto a la duración, el estudio realizado por Álvarez Castillo et al. (2017) resalta un intervalo entre 3 y 24 horas.

1.2. Institucionalización del ApS en la Educación Superior

La institucionalización del ApS en esta etapa se asienta formalmente en 2015 con la aprobación de un documento técnico aprobado por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE, 2015). En él se recomienda su inclusión como estrategia docente para promocionar la sostenibilidad universitaria y facilitar el desarrollo de competencias específicas, genéricas y transversales respondiendo a necesidades de la comunidad.

Esta metodología responde al concepto de Responsabilidad Social Universitaria contenido en el marco de la Estrategia Universidad 2015. En este año, en la Cumbre del Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas se aprueban los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 para su cumplimiento, y las universidades comienzan a trabajar en dicha Agenda, en muchos casos, vinculándola a proyectos ApS.

Actualmente, el ApS se está convirtiendo en una metodología institucionalizada, y favorece, desde el propio currículum, la responsabilidad social del alumnado y profesorado, como recogen varios estudios (Mayor Prendes y Guillén-Gámez, 2021; Mergler et al., 2017; Santos Rego et al., 2020; Solís Galán y López Andrada, 2021).

A este proceso de institucionalización han contribuido redes nacionales e internacionales como la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio desde 2005; International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement (IJRSLCE) en 2007; la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio desde 2010 y The European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE) desde 2019, entre otras. En España, recientemente, están cooperando comunidades autónomas, ayuntamientos y universidades, por ejemplo, para la firma del Convenio Marco en 2017 entre el Ayuntamiento de Madrid y ocho universidades de esta ciudad, impulsando la creación de Oficinas universitarias de ApS (Reglamento de régimen interno de la Oficina universitaria de Aprendizaje-Servicio del Boletín Oficial de la Universidad Complutense de Madrid, 2020).

2. EL ApS EN ESCENARIOS DIGITALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

2.1. Enseñanza remota de emergencia y Enseñanza híbrida

La pandemia por COVID-19 transformó repentinamente la manera de enseñar y de aprender (Cabero y Valencia, 2021; Salinas Ibáñez, 2020) y dio lugar a una modalidad remota de emergencia entendida como aquella modalidad virtual de carácter temporal ofrecida durante un periodo inesperado de crisis (confinamiento) (Hodges et al., 2020). Sin embargo, parece que todavía vivimos en una especie de “rutina de emergencia” (Dorfsman y Horenczyk, 2021). Esta situación ha acelerado el proceso de digitalización educativa al tener que adaptar completa o parcialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje (García Martín y García Martín, 2020; Sotelino Losada et al., 2020).

García Martín y García Martín (2020) resaltan el desafío que supone utilizar las TIC para expandir las relaciones y comunicaciones con nuestro entorno. En este nuevo escenario, la adaptación de clases, formaciones, jornadas y congresos presenciales a la modalidad virtual ha favorecido el desarrollo de la alfabetización y competencias digitales (García Martín y García Martín, 2020; Sánchez-Caballé et al., 2020; Silva Quiroz y Lázaro-Cantabrana, 2020) y de otras competencias como el aprendizaje autónomo y la autorregulación del aprendizaje (Cabero y Valencia, 2021). A pesar de las restricciones de presencialidad, los proyectos ApS no han dejado de implementarse, y así lo muestran el Observatorio Europeo de ApS (EOSHLE, 2021) y la Red Española de Aprendizaje-Servicio que recogen reflexiones y experiencias sobre ApS virtual, e-Aprendizaje-Servicio o Aprendizaje-Servicio mediado por tecnologías digitales. Por lo que, la popularización del uso de los escenarios virtuales ha facilitado la visibilización y extensión del ApS a otros contextos y modalidades de acción (Escofet, 2020).

2.2. Ecologías de aprendizaje en la era digital

Las ecologías de aprendizaje son el conjunto de contextos de diversa naturaleza utilizados para formarse y aprender en los nuevos tiempos (García Martín y García Martín, 2020; González-Sanmamed et al., 2018; Sangrà et al., 2019; Souto-Seijo et al., 2021). Este concepto ayuda a reflexionar sobre cómo, dónde y cuándo aprender y apuesta porque la tecnología vaya abriendo caminos hacia nuevas modalidades de formación (Cabero y Valencia, 2021).

Por ello, la interacción entre las tecnologías y las metodologías de enseñanza-aprendizaje en escenarios virtuales e híbridos se ha convertido en objeto de investigación en los últimos años, multiplicándose las experiencias ApS mediadas por tecnologías en algunas de sus fases: planificación, formación, ejecución del servicio, evaluación, reflexión o difusión (Bringle y Clayton, 2020; García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020; Sotelino Losada et al., 2020). Su potencial innovador junto a las posibilidades transformadoras de las TIC, favorece procesos de enseñanza y aprendizaje competenciales y más humanos en Educación Superior (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020; Gómez-Gómez, 2021; Mayor, 2020; Souto-Seijo et al., 2021). Estos procesos deben aprovechar las ventajas del aprendizaje en línea y explotar las posibilidades que ofrecen los diferentes ambientes de aprendizaje (Cabero y Valencia, 2021; Hodges et al., 2020; Sangrà et al., 2019; Silva Quiroz y Lázaro-Cantabrana, 2020). Sin duda, estamos ante una oportunidad para rediseñar el proceso educativo y reinventar la carrera docente adaptándola más a la sociedad actual (Salinas Ibáñez, 2020). En palabras de Yan (2020),

estamos viviendo una “pandemia sin precedentes, cambios sin precedentes y oportunidades sin precedentes” (p.110).

3. MÉTODO

Este estudio forma parte de una investigación de mayor calado. En esta primera fase se pretende dar a conocer el ApS como metodología activa en la formación de dos titulaciones universitarias vinculadas a la Educación, a través de entornos virtuales, sin perder la esencia práctica, pedagógica y vivencial del ApS. Posteriormente, se implementará esta formación en otras titulaciones.

3.1. Contexto

Este estudio es fruto del trabajo colaborativo entre profesoras de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en el contexto de un proyecto aprobado por la Oficina de ApS de la UCM. En él se diseñó e impartió una formación elemental sobre ApS para que el alumnado tuviera una primera toma de contacto con esta metodología. La formación se dirigió a estudiantes del Grado en Educación Infantil (GEI) y del Grado en Educación Social (GES) de la UCM, y se desarrolló a través de una modalidad híbrida, adaptada a la situación actual de semipresencialidad causada por la COVID-19. Se combinó un Webinar con una sesión presencial (con desdoble de grupos), siendo *Blackboard Collaborate* la plataforma utilizada e integrada en el Moodle de su aula virtual.

La formación duró 6 horas y se distribuyó en:

- Parte teórica introductoria sobre ApS (modalidad virtual).
- Parte práctica (modalidad virtual) a través de una dinámica de trabajo colaborativo en sesiones privadas de *Blackboard Collaborate*. En ellas, los grupos diseñaron una propuesta de ApS de aplicación en su ámbito profesional a través de una Ficha (Figura 2).

Figura 2

Ficha "Elementos del Proyecto ApS"

PROPUESTA DE PROYECTO ApS	
TITULACIÓN:	
MIEMBROS DEL EQUIPO:	
TÍTULO DE LA PROPUESTA: (título creativo y descriptivo)	
NECESIDAD DETECTADA:	
PARTICIPANTES DEL ApS: ¿quién va a dar el servicio?	
DESTINATARIOS: ¿quién va a recibir el servicio?	
ENTIDAD/ INSTITUCIÓN COLABORADORA:	
APRENDIZAJES A TRANSFERIR: (Objetivos de aprendizaje relacionados con el currículum de la titulación)	
SERVICIO QUE DAR: (Objetivos y formato de servicio)	
EVALUACIÓN MULTIFOCAL: ¿a quién se va a evaluar? ¿qué se va a evaluar? ¿con qué se va a evaluar?	
IMAGEN REPRESENTATIVA: (Incluir una imagen, libre de permisos, que represente la propuesta ApS)	

- Puesta en común y concurso de Proyectos ApS (modalidad híbrida): Esta parte se realizó a través de exposiciones presenciales y virtuales, debido a la limitación del aforo en el aula. Las temáticas de los proyectos fueron: convivencia (6 proyectos), medio ambiente y seres vivos (7), género (1), TIC (2) y grupos vulnerables (8). Posteriormente, se realizó un concurso para votar la propuesta más interesante, siendo las ganadoras: "La tierra tiene fiebre" (GEI) y "Reciclaje en el barrio" (GES).

3.2. Objetivos

El objetivo principal de esta primera parte del estudio es dar a conocer el ApS como metodología innovadora en el GEI y GES de la UCM, a través de una formación básica de carácter teórico-práctico y desarrollada en modalidad híbrida.

Los objetivos específicos son conocer la percepción del alumnado sobre: (1) la formación recibida a través de la modalidad híbrida, (2) el ApS como metodología aplicada al contexto

socio-comunitario que permite desarrollar competencias y (3) los beneficios del ApS en su desarrollo.

Con el estudio conoceremos si el “Grado” y el “Género” del alumnado influye en su percepción sobre el ApS, y planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Les ha resultado interesante recibir formación sobre ApS a través de una modalidad híbrida?
- P2. ¿Consideran el ApS como una metodología que, aplicable al contexto socio-comunitario actual, les permite desarrollar competencias?
- P3. ¿Qué opinión tienen sobre los beneficios del ApS tras recibir la formación?

La H_0 es que no existen diferencias significativas en las variables de estudio (Tabla 1) en cuanto a cuestiones sobre ApS planteadas al alumnado en función del “Género” o “Grado”. Por lo tanto, no existe evidencia de asociación entre estas dos variables con el resto. La H_1 es que sí existen diferencias significativas entre las variables de estudio en función del “Género” o “Grado” cursado, por tanto, existe evidencia de asociación entre estas dos variables con el resto.

3.3. Participantes

Los participantes fueron 66 estudiantes de la UCM: 26 de la asignatura “Didáctica e Innovación curricular” (1º GEI) y 40 de “Desarrollo Comunitario” (3º GES). El ApS está vinculado a las dos materias, pues se considera una metodología activa que se debe conocer y aplicar en la profesión docente (GEI), y también es una estrategia de desarrollo socio-comunitario que involucra al perfil profesional de la educación social (GES). Por ello, el tipo de muestreo es no probabilístico y por conveniencia, debido a la accesibilidad y cercanía del alumnado. En cuanto al “Género”, los porcentajes son similares en ambos grados: 15,4% y 15%, hombres y 84,6% y 85%, mujeres, respectivamente (misma prevalencia de género).

3.4. Diseño metodológico, procedimiento e instrumento de recogida de información

La investigación es de naturaleza exploratoria y la metodología empleada es mixta. Con SPSS v. 25 se ha realizado un estudio descriptivo y relacional, a través de la prueba exacta de Fisher para determinar la relación entre las variables del estudio, es decir, si son independientes o están relacionadas.

El alumnado fue informado del estudio antes de contestar voluntariamente al formulario, garantizando su anonimato y protección de datos según la normativa vigente.

El instrumento de recogida de datos es un cuestionario diseñado *ad hoc* y validado por profesorado experto: en Pedagogía (2), en el Grado en Educación Social (2) y en el Grado en Educación Infantil (1). En cuanto al diseño, éste constaba de 10 preguntas: 3 de elección múltiple, 4 de escala tipo Likert (1, mínimo y 5, máximo), 1 dicotómica, y 2 preguntas abiertas.

La Tabla 1 recoge las principales categorías y variables del estudio (10) en base a las preguntas de investigación.

Tabla 1

Categorías y variables del estudio

Preguntas de investigación	Categorías	Variables	Número de ítems
P1. ¿Interés en la formación en modalidad híbrida?	Identificación	Grado Género	2
	Formación en ApS	Interés en la modalidad híbrida Duración Conocimientos previos	3
P2. ¿Metodología aplicable al contexto socio-comunitario que permite desarrollar competencias?	Metodología ApS	Aplicación al contexto socio-comunitario actual Desarrollo de competencias	2
P3. ¿Opiniones sobre el ApS tras la formación?	Beneficios	Asignatura ApS Palabra representativa Comentario final	3

4. RESULTADOS

En cuanto a si existen diferencias en la prevalencia de hombres y mujeres entre participantes de ambos “Grados”, observamos que, mayoritariamente, en ambos casos, fueron mujeres, por lo que la prevalencia del “Género” no varía entre Grados. Para corroborarlo, la prueba exacta de Fisher, nos indica que, para un nivel de significación de 0,05, ésta toma un p-valor de 1, mayor que 0,05. Confirmando que no existe evidencia estadística de asociación entre el “Género” y el hecho de ser estudiante de un “Grado” u otro, siendo ambas variables independientes.

4.1. Sobre la formación ApS recibida en modalidad híbrida (P1)

En general, el alumnado acogió muy positivamente la formación llevada a cabo en modalidad híbrida (Webinar y sesión presencial). El 60,6% del total lo valoraron como “interesante”, seguido de casi un 38% “muy interesante” y sólo una persona manifestó “poco interés”.

Al cruzar la variable “Grado” con el “Interés mostrado en la modalidad híbrida de formación” vemos que el porcentaje mayor (67,5%) corresponde al alumnado del GES que manifiesta que la formación ha sido interesante. En el caso del GEI, el porcentaje está repartido equilibradamente entre los que lo consideran “interesante” y “muy interesante” (Tabla 2). Al indagar sobre los conocimientos previos en ApS antes de recibir la formación vemos que, en general, la mayoría (casi un 44%) tenía alguna idea sobre ApS, pero no había participado en proyectos o experiencias, siendo el alumnado del GES el que sabía más, aunque no hubiera participado en proyectos. El mismo porcentaje de estudiantes del GEI conoce el ApS (aunque no haya participado en proyectos), que los que no conocían nada.

Tabla 2

Análisis de frecuencias de las variables de la P1

Interés en la modalidad híbrida de formación						
		<i>Poco interesante</i>	<i>Interesante</i>	<i>Muy interesante</i>	Total	
Grado	Educación	Recuento	1	27	12	40
	Social	% dentro del Grado	2,5%	67,5%	30,0%	100,0%
	Educación	Recuento	0	13	13	26
	Infantil	% dentro del Grado	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Total		Recuento	1	40	25	66
		% dentro del Grado	1,5%	60,6%	37,9%	100,0%
Conocimientos previos en ApS						
		<i>No</i>	<i>Sí, pero no he participado en ningún Proyecto</i>	<i>Sí, y he participado en algún Proyecto</i>	Total	
Grado	Educación	Recuento	8	19	13	40
	Social	% dentro del Grado	20,0%	47,5%	32,5%	100,0%
	Educación	Recuento	10	10	6	26
	Infantil	% dentro del Grado	38,5%	38,5%	23,1%	100,0%
Total		Recuento	18	29	19	66
		% dentro del Grado	27,3%	43,9%	28,8%	100,0%

Nota. En la primera variable se ha eliminado la opción "Nada interesante" por no haber sido contestada por ningún estudiante.

En cuanto a la "Duración de la formación", en ambos grados piensan de manera parecida, destacando un 25% y 23,1% "insuficiente", un 72,5% y 76,9% "suficiente" y un 2,5% y 0% "excesiva" para el GES y GEI, respectivamente.

En las pruebas de contraste de hipótesis realizadas, las frecuencias esperadas eran menores a 5, por lo que se ha realizado la prueba exacta de Fisher (Tabla 3).

Tabla 3

Prueba exacta de Fisher para los cruces de "Grado" y "Género" con las variables de la P1

	Valor	df	Significación exacta (bilateral)
	<i>Grado/ Género</i>	<i>Grado/ Género</i>	<i>Grado/Género</i>
"Interés mostrado en la formación híbrida"	3,020/2,135	2/2	,195/,401
"Duración de la formación recibida"	,691/,909	2/2	1/,743
"Conocimientos previos en ApS"	2,661/,503	2/2	,276/,828

Esta prueba nos indica que, para un nivel de significación de 0,05, no existe evidencia estadística de asociación entre el "Interés mostrado en la modalidad híbrida de formación" ni con el "Grado" ni con el "Género" (p-valor= 0,195 y 0,401, respectivamente, ambos >0,05). Es decir, las variables son independientes. Lo mismo ocurre con la "Duración de la formación recibida", en la que la prueba de Fisher toma un valor p de 1 y 0,743, respectivamente, por tanto, ambos mayores que 0,05. Por lo que las variables también son independientes. Al analizar los cruces de variables entre los "Conocimientos previos en ApS" con el "Grado" y el

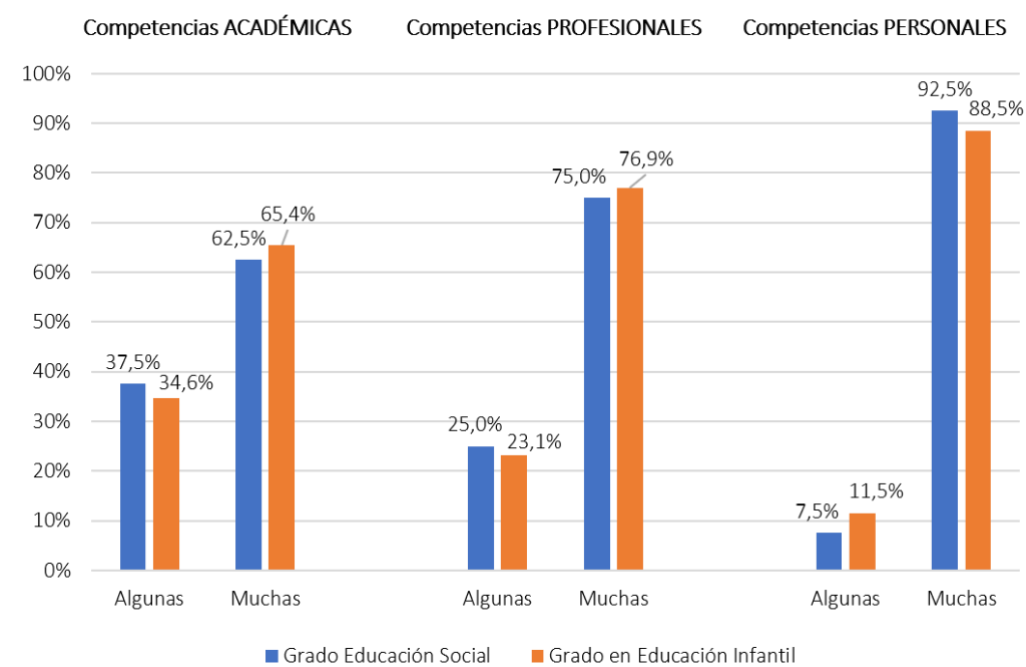
“Género” (p-valor= 0,276 y 0,828, respectivamente) tampoco se ven evidencias de dependencia, pues los p-valor son mayores que 0,05.

4.2. Sobre el ApS como metodología innovadora en la actualidad (P2)

Según la percepción del alumnado participante, la posibilidad de desarrollar competencias al participar en un proyecto ApS es una de las fortalezas de esta metodología. La Figura 3 muestra las opiniones de ambos perfiles sobre la posibilidad de desarrollar tres tipos de competencias.

Figura 3

Desarrollo de los tres tipos de competencias



Como se observa, las opiniones de ambos perfiles son muy similares entre sí, resaltando en ambos casos, que las competencias de tipo personal son las que más se podrían desarrollar, seguidas de las profesionales y, por último, académicas. Para el GEI, las valoraciones son ligeramente mayores en las académicas y profesionales, y para el GES, las personales.

Por otra parte, el alumnado manifiesta que el ApS es una metodología innovadora muy adecuada para aplicarse en el ámbito socio-comunitario y desarrollar competencias y actitudes como la responsabilidad social educativa, entre otras (72,7% del total) (Tabla 4).

Tabla 4

Análisis de frecuencias y prueba exacta de Fisher de las variables de la P2

Aplicación del ApS al ámbito socio-comunitario					
			Aplicable	Muy Aplicable	Total
Grado	Educación Social	Recuento	11	29	40
		% dentro del Grado	27,5%	72,5%	100,0%
	Educación Infantil	Recuento	7	19	26
		% dentro del Grado	26,9%	73,1%	100,0%
Total		Recuento	18	48	66
		% dentro del Grado	27,3%	72,7%	100,0%
Prueba exacta de Fisher					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	
	<i>Grado/ Género</i>	<i>Grado/ Género</i>	<i>Grado/Género</i>	<i>Grado/Género</i>	
"Aplicación del ApS al ámbito socio-comunitario"	,003/904	1/1	,959/342	1/442	
"Competencias profesionales"	,032/3,760	1/1	,858/052	1/050	

Nota. Se ha eliminado las opciones "Poco aplicable" y "Nada aplicable" por no haber sido contestadas por ningún estudiante.

La prueba exacta de Fisher, para un nivel de significación de 0,05, muestra que no hay evidencia estadística de asociación entre la "Aplicabilidad de la metodología ApS en el contexto socio-comunitario" ni con el "Grado" ni con el "Género" (p-valor= 1 y 0,442, respectivamente, ambos >0,05), por lo que no hay dependencia entre estas variables. Sin embargo, sí la hay entre la variable "Género" y el pensamiento de que participar en proyectos ApS puede favorecer el desarrollo de "muchas Competencias profesionales" aunque la significatividad del estadístico es despreciable (p-valor= 0,050 ≤ 0,05). Las mujeres tienen opiniones más positivas (80,4%) que los hombres (50%) en relación con el desarrollo de "muchas" competencias frente a "algunas".

4.3. Sobre los beneficios del ApS en el desarrollo del estudiante (P3)

Existe una respuesta unánime sobre el interés de incluir una asignatura de ApS en el plan de estudios de ambos Grados, destacando casi un 90% del total que lo consideran interesante respecto al 10% restante. Las opiniones por perfiles están bastante igualadas, aunque se muestran algo más receptivos desde el GES (84,6%, GEI y 92,5%, GES). La prueba exacta de Fisher indica que ni el "Género" ni el "Grado" son variables que influyen en esta opinión (p-valor= 0,420 y 0,583, respectivamente), pues p-valor >0,05.

Un aspecto interesante a destacar es la palabra representativa sobre los principales beneficios del ApS. Tras analizar esta pregunta abierta, se establecieron de manera manual tres categorías correspondientes al ámbito social, académico y personal del estudiante (Tabla 5) resaltando mayores beneficios en el ámbito social.

Tabla 5

Categorías y palabras representativas de los beneficios del ApS

Categorías/Ámbitos	Palabras	Frecuencia	Porcentaje
Social	Apoyo	38	57,6
	Colaboración		
	Compromiso social		
	Común		
	Comunitario		
	Crecimiento social		
	Empatía		
	Generosidad		
	Igualdad		
	Responsabilidad social		
	Solidaridad		
Académico	Bidireccional	17	25,8
	Conexión de ámbitos		
	Eficaz		
	Esclarecedor		
	Fundamental		
	Impacto en el aprendizaje		
	Innovación educativa		
	Interaprendizajes		
	Interesante		
	Mejora como persona y como profesional		
	Necesario		
	Práctico		
Utilidad			
Personal	Amor al mundo	11	16,7
	Bondad		
	Conflicto con mi opinión		
	Emoción		
	Enriquecedor		
	Gratificante		
	Motivador		
	Participación		
	Satisfacción		
	Vocación		
	Voluntad		
Total		66	100,0

Las frecuencias de las palabras analizadas en cada titulación obtienen porcentajes similares en los tres ámbitos, y al cruzar las variables “Grado” y “Palabra representativa” no hay evidencia de asociación estadística entre ellas, por lo que son independientes (p -valor= 0,783 >0,05).

Por último, tras analizar la última pregunta abierta de reflexiones finales, se resaltan los siguientes testimonios relevantes relacionados con las categorías del estudio:

- “Me ha resultado muy interesante y atractivo cómo se ha planteado el curso” (GEI 56)
- “Ha sido muy interesante [...] poder empezar a planificar un proyecto desde cero” (GES 12)
- “Me parece muy interesante que en estos proyectos tengamos la oportunidad de enseñar lo mejor que sabe cada uno/a y aprender de todo lo que saben los/las demás” (GES 38)

- “Es necesario que nos formen más en metodologías activas e innovadoras” (estudiante GEI 66)
- “Es muy necesario que se le de más visibilidad al ApS” (GESI 15)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta experiencia responde a la necesidad manifestada por Batlle (2011) de formar en ApS a profesionales de la educación desde la universidad. El estudio afirma que, la prevalencia del “Género” no varía en ambas titulaciones y que ni el “Grado” ni el “Género” influyen en la opinión del alumnado sobre la modalidad de la formación recibida y sobre la percepción del ApS. Por lo que, prácticamente ningún cruce de variables entre el “Género” y el “Grado” con el resto de variables del estudio evidencia asociación entre ellas, aceptando la H_0 de independencia. Se concluye que, no hay relación de dependencia entre las variables, excepto en el cruce entre el “Género” y el pensamiento de que es posible desarrollar muchas “Competencias profesionales” al participar en proyectos ApS, teniendo las mujeres percepciones más positivas, aunque esta significatividad es despreciable.

En cuanto a la primera pregunta de investigación sobre el interés mostrado en la modalidad híbrida en la que se desarrolló la formación, se confirma el interés y la buena acogida, como en otros estudios (García Martín y García Martín, 2020). Desde la llegada de la COVID-19, el alumnado está familiarizado con esta modalidad y el estudio corrobora el fortalecimiento de los escenarios virtuales e híbridos para impartir y recibir formación (Sangrà et al., 2019; Sotelino Losada et al., 2020). Los cursos y seminarios, a través de videoconferencias y Webinars, son las vías más frecuentes de formación actualmente (Bravo Lucas et al., 2021; García Martín y García Martín, 2020). Sánchez-Caballé et al. (2020) nos recuerdan que es preciso adaptar la formación al ritmo que marca la evolución tecnológica. Además, García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2020) enfatizan el vínculo cada vez mayor entre las TIC y el ApS para ofrecer algún servicio, difundir experiencias u ofrecer formación, como muestra este estudio.

Además, se observa que tampoco ha influido el “Género” a la hora de valorar la formación, lo que es coincidente con otras investigaciones (Del Prete y Cabero, 2020; Mayor Prendes y Guillén-Gámez, 2021).

Actualmente, los escenarios virtuales necesitan ser acompañados de metodologías innovadoras y activas para conseguir buenos resultados (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020; Gómez-Gómez, 2021). Por ello, se estructuró la formación en modalidad híbrida con sesiones teórico-prácticas y trabajo colaborativo, en la que el alumnado trabajó en equipo tanto en presencial como en remoto en el diseño, puesta en común y concurso de propuestas de ApS. En cuanto a la duración de la formación, la amplia mayoría la consideraron suficiente y está dentro del intervalo de otros estudios (Álvarez Castillo et al., 2017).

La segunda pregunta de investigación corrobora la valoración positiva unánime de la aplicación de esta metodología a entornos socio-comunitarios, permitiendo desarrollar, entre otras cosas, la responsabilidad social (Mayor Prendes y Guillén-Gámez, 2021), la concienciación sobre problemas del entorno, una educación para la participación ciudadana (Álvarez Castillo et al., 2017; Mergler et al., 2017; Solís Galán y López Andrada, 2021) y el compromiso con el entorno (Mayor Prendes y Guillén-Gámez, 2021). Sin duda, la formación y las experiencias con

trascendencia socio-comunitaria se están incrementando más allá de la formación del profesorado (Álvarez Castillo et al., 2017; Batlle, 2011).

Los resultados muestran que casi un 44% del total de la muestra tiene conocimientos previos sobre ApS, aunque no hayan participado en proyectos, destacando el alumnado del GES sobre el del GEI. En cuanto al desarrollo de competencias, ambos perfiles tienen opiniones muy similares destacando, por este orden, la posibilidad de desarrollar competencias personales, profesionales y académicas. Estas mismas dimensiones son estudiadas en otras investigaciones (Bravo Lucas et al., 2021; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Mayorga-Fernández et al., 2021; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Santos Rego et al., 2020).

La tercera pregunta de investigación refleja las opiniones del alumnado sobre los beneficios del ApS en su desarrollo, además del interés general (casi el 90% del total) de incluir en dichas titulaciones más formación (López-Fernández y Benítez-Porres, 2018), mostrándose algo más receptivos desde el GES. Las palabras más representativas sobre el ApS se agruparon en tres ámbitos, igual que en otras investigaciones (Bravo Lucas et al., 2021; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Santos Rego et al., 2020): (1) el ámbito social, como el compromiso social (Battle, 2011; Bravo Lucas et al., 2021; Mayor, 2020; Mayor Prendes y Guillén-Gámez, 2021), responsabilidad social y ciudadana (Batlle, 2011), toma de conciencia de los problemas del entorno (Solís Galán y López Andrada, 2021; Mergler et al., 2017), dimensión ética y valores (Mayorga-Fernández et al., 2021) y actitudes inclusivas y socio-comunitarias (Mergler et al., 2017); (2) el ámbito académico, como el aprendizaje experiencial (Álvarez Castillo et al., 2017), el interés y la utilidad (López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Mayorga-Fernández et al., 2021), la innovación educativa (Aramburuzabala, 2018; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Santos Rego et al., 2020) y (3) el ámbito personal, como el potencial motivacional (Álvarez Castillo et al., 2017).

Por lo tanto, se concluye que se ha conseguido el objetivo principal de dar a conocer el ApS como metodología innovadora, que ha sido valorada positivamente por el alumnado como metodología aplicable al contexto educativo y socio-comunitario, y que favorece, según su percepción, la posibilidad de desarrollar todo tipo de competencias tanto desde la profesión docente como de la educación social.

Esta primera fase del estudio fortalece la idea de que la formación del profesorado es un contexto idóneo para formar e implementar proyectos ApS, pero también demuestra que existen otras titulaciones, como el GES, que pueden mostrar incluso más interés. En línea con la literatura consultada, se concluye que la interacción entre tecnología y metodologías innovadoras es una buena combinación para el proceso de enseñanza y aprendizaje actual. Para ello, es preciso aprovechar la apertura de los nuevos escenarios de formación, enriqueciéndolos con elementos innovadores y prácticos que empoderen al estudiante.

La principal aportación del estudio es ofrecer un caso de éxito de formación universitaria en ApS, a través de un escenario virtual, favoreciendo la implicación a través de sesiones teórico-prácticas que permitan trabajar en equipo. Además, se contribuye a incrementar las investigaciones sobre la urgente necesidad de formar al profesional de la educación en metodologías con proyección social.

La muestra es la principal limitación del estudio, pues hubiera sido preferible una muestra mayor para precisar más la variabilidad del estudio, ya que éste, en su primera fase, únicamente ofrece un primer acercamiento en grupos pequeños, pero ayuda a conocer las tendencias en las percepciones desde el perfil docente y desde la educación social. Así mismo, el uso único del cuestionario limita la información cualitativa que podría ayudar a profundizar en otras variables. La variable "Grado" ha podido interactuar con el curso del alumnado, por lo que se podría considerar como una limitación del estudio, y al mismo tiempo se plantea como variable a estudiar.

Por ello, la principal línea futura de investigación será la ampliación de la muestra a otras asignaturas y titulaciones, comparando perfiles, universidades e incluso, comunidades. Así mismo, se podrían realizar entrevistas y grupos de discusión, y estudiar otras variables como el nivel de competencia digital, el tipo de proyectos ApS en los que han participado, cuestiones sobre diseño, desarrollo y evaluación de estos proyectos, y sobre la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje y diseños instruccionales de proyectos en entornos digitales.

El estudio contribuye a visibilizar el ApS como herramienta educativa con gran impacto socio-comunitario favorecedor del éxito académico, del capital social y del desarrollo integral. Todo ello, dentro de escenarios virtuales y nuevas ecologías de aprendizaje que preparan al estudiante para la sociedad digital actual, por lo que es momento de aprovechar lo mejor de cada escenario y de cada persona.

Agradecimientos

El estudio es resultado de la estancia postdoctoral de una de las autoras y está contextualizado en un Proyecto de Aprendizaje-Servicio competitivo, subvencionado y avalado por la Oficina de ApS de la UCM (convocatoria 2020-2021, nº referencia 11).

6. REFERENCIAS

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P. (2018). ¿Por qué funciona el Aprendizaje-Servicio? En C. Naval y E. Arbués (Coords.), *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp. 77-96). Eunsa.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, (972), 49-54. http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf
- Bravo Lucas, E., Marcos-Merino, J. M, Costillo Borrego, E. y Esteban Gallego, R. (2021). Análisis de proyectos de Aprendizaje-Servicio diseñados por maestros en formación inicial. *Campo Abierto*, 40(1), 5-19. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3731/2545>

- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2020). Integrating service learning and digital technologies: examining the challenge and the promise. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 43-65. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386>
- Cabero, J. y Valencia, R. (2020). And COVID-19 transformed the educational system: reflections and experiences to learn. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 218–228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad (Grupo CADEP). <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
- Del Prete, A. y Cabero, J. (2020). El uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje entre el profesorado de Educación Superior: un análisis de género. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 20(62), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red.400061>
- Dorfsman, M. y Horenczyk, G. (2021). El cambio pedagógico en la docencia universitaria en los tiempos de Covid-19. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(67), 1-27. <https://revistas.um.es/red/article/view/475151>
- Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 23(1), 169–182. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>
- European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EOSHLE) (2021). *Observatory Web*. <https://www.eoslhe.eu/resources/>
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390>
- García Martín, J. y García Martín, S. (2020). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista española de educación comparada*, (38, Extra), 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- Gómez Gómez, M. (2019). Aprendizaje- Servicio: un puente entre la escuela y el entorno. Implicación de las familias. En L. Martínez Domínguez (Coord.), *Escuelas de familias. Del arte a la educación* (pp. 84-110). Dykinson.
- Gómez-Gómez, M. (2021). La formación del profesorado ante las nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje virtual desde una dimensión tecnológica, pedagógica y humana. *Publicaciones*, 51(3), 565-603. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18123>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo del 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4562>
- Mayor Prendes, D. y Guillén-Gámez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>
- Mayorga-Fernández, M.J., Madrid-Vivar, D. y De La Rosa Moreno, L. (2021). La formación inicial docente desde la responsabilidad social universitaria: satisfacción del alumnado en relación a una experiencia de aprendizaje-servicio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 35-50. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P. y Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service-learning on Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, (357), 60-63. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense De Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Reglamento de Régimen Interno de la Oficina Universitaria de Aprendizaje-Servicio, de 24 de noviembre. (2020). *Boletín Oficial de la Universidad Complutense de Madrid (BOUC)*, 29, de 4 de diciembre de 2020, 21-29. <https://bouc.ucm.es/pdf/3800.pdf>
- Salinas Ibáñez, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 17-21. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3173>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. y Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63-74. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191134/72867.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V. y Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 42-53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. del M. y Mella Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria*. Octaedro.
- Silva Quiroz, J. E. y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>
- Solís Galán, M^a G. y López Andrada, C. (2021). El aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. una experiencia en el grado de educación social. *Campo abierto: Revista de educación*, 1(40, Extra), 76-83. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3699/2547>
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, I. y Varlea Portela, C. (2020). Aprendizaje-servicio, TIC y conocimiento compartido para promover la reflexión en red. *Cuaderno de Pedagogía universitaria*, 17(34), 19-30. <https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/393/408>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I. y Sande, O. (2021). Oportunidades de aprendizaje y formación docente: una mirada desde las Ecologías de Aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2) 61-80. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>
- UNESCO (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación del Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Yan, Z. (2020). Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 110-112. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.192>

Para citar este artículo:

Gómez-Gómez, M., Gómez-Jarabo, I. y Sánchez Alba, B. (2021). La formación en Aprendizaje Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 131-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257>