



Aprendizaje-Servicio Virtual 100% online: un estudio de caso en una muestra de estudiantes universitarios italianos

100% online e-Service-Learning: a case study in a sample of Italian university students

 Irene Culcasi; i.culcasi@lumsa.it

 Luciano Romano; l.romano9@lumsa.it

 Maria Cinque; m.cinque@lumsa.it

Universidad LUMSA de Roma (Italia)

Resumen

El presente estudio tenía como objetivo explorar la eficacia del Aprendizaje-Servicio 100% online (APSV), implementado durante la pandemia COVID-19 en una muestra de estudiantes universitarios italianos. Los objetivos fueron: comprender, según la perspectiva de los y las estudiantes, ventajas y desventajas de hacer APSv (9 proyectos en total) y el valor atribuido a la experiencia; investigar la eficacia de APSv en el desarrollo de las competencias transversales de los y las estudiantes y el aumento de su percepción de la importancia de estas competencias en su futura actividad laboral. El estudio mostró que los y las estudiantes perciben dificultades relacionadas con: la complejidad del trabajo a distancia, la falta de contacto humano, la comprensión del impacto del proyecto, la descontextualización del servicio, y la falta de competencias digitales. Sin embargo, reconocieron que la esfera digital ofrece nuevas oportunidades para gestionar el trabajo, impactos potencialmente más amplios y nuevos enfoques para el diseño digital. Por último, los resultados proporcionaron información sobre los beneficios del APS 100% online para el desarrollo de competencias transversales (comunicación, habilidades analíticas, habilidades de procesamiento de información y datos digitales, y resolución de problemas digitales). El estudio aporta indicaciones para la práctica docente y la investigación futura.

Palabras claves: aprendizaje-servicio virtual; educación superior; método mixto; competencias transversales; aprendizaje activo.

Abstract

The study aimed at exploring the impact of 100% online e-Service-Learning (e-SL) implemented during the COVID-19 pandemic in a sample of Italian university students. The main objectives that guided the study were: to understand, from students' perspective, the advantages and disadvantages related to the implementation of e-SL in the online dimension (9 projects in total) and the value attributed to the experience; to investigate the effectiveness of e-SL in promoting soft skills development in university students and their perception of the importance of these soft skills in their future job career. The study showed that students perceive difficulties related to: complexity of working at a distance, lack of human contact, difficulty in understanding the impact of the project, decontextualization of the service activities, lack of digital skills and technological problems. However, they recognized that the digital environment offers new opportunities to manage work, potentially wider impacts and new approaches to digital design. Finally, the findings provided information on the benefits of 100% online e-SL as a strategy for soft skills development (communication, analytical skills, digital information and data processing skills, and digital problem solving). The study provided insights for teaching practice and future research.

Keywords: e-service-learning; higher education; mixed method; soft skills; active learning.



1. INTRODUCCIÓN

Debido a la pandemia mundial COVID-19 la mayoría de las instituciones de enseñanza superior se vieron obligadas a realizar sus actividades exclusivamente de manera remota (Ali, 2020). Este cambio – descrito por Gangwani y Alfryan (2020) como el mayor movimiento online de la historia de la educación – ha abierto desafíos sin precedentes para la profesión docente (Luburic et al., 2021), debido a la falta de formación en tecnologías educativas (Hollander et al., 2020). Según un reciente informe del Banco Mundial (2020), el aspecto más complejo de la transición a la enseñanza a distancia fue la implementación de “métodos avanzados”, en términos de enfoques basados en el aprendizaje activo a través de la mediación tecnológica.

No es casualidad que durante la pandemia se haya producido un aumento de los estudios que exploraron el uso de Aprendizaje-Servicio (APS) en su nueva articulación digital (APSV) como estrategia de enseñanza en la educación a distancia (Stefaniak, 2020).

De hecho, este enfoque basado en el aprendizaje activo – al perfilar la perspectiva de una práctica experiencial que involucra a los y las estudiantes en el servicio comunitario, la reflexión y la acción – ofrece muchas oportunidades para la educación online (Dailey-Hebert et al., 2008). Según Waldner et al. (2012) y Manjarrés-Riesco et al. (2020): “El Aprendizaje-Servicio Virtual es un Aprendizaje-Servicio mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el que el componente de enseñanza, el componente de servicio o ambos se realizan online, a menudo en un formato híbrido” (Albanesi et al., 2020, p. 23).

Según estudios recientes (Hernández-Barco et al., 2020; Martínez-Campillo et al., 2019) si por un lado, el APS, en su articulación presencial, responde a una serie de instancias sobre el nuevo rol que las agencias educativas están llamadas a asumir en la sociedad del siglo XXI – es decir, a implementar cambios en los programas de educación superior, con el objetivo de promover una formación centrada en el desarrollo de competencias en lugar de la transmisión de contenidos – por otro lado, la literatura en la materia aún no ha explorado adecuadamente su eficacia en la dimensión 100% online (Stefaniak, 2020).

En concreto, estudios anteriores (por ejemplo, Yamashita et al., 2013; Hébert y Hauf, 2015; Weiler et al., 2013) han demostrado que el APS tiene un impacto positivo en el desarrollo de competencias en las áreas: social, personal y metodológica. Además, otros estudios (por ejemplo, Pegg et al., 2012; McNatt, 2019) han subrayado su eficacia en contribuir al desarrollo de habilidades prácticas requerida por el mundo laboral. Durante el periodo pandémico varias universidades de toda Europa han intentado trabajar con el APSv (Albanesi et al., 2020) y algunas investigaciones empiezan a perfilar sus puntos fuertes y sus mejoras. En este sentido, García-Gutiérrez et al. (2020; 2021) señalan que la dimensión online da la posibilidad de generar un mayor impacto, al tiempo que plantea grandes retos en cuanto al entorno tecnológico. En definitiva, si en la literatura están surgiendo estudios sobre cómo y hasta qué punto se puede incluir la tecnología en los proyectos de APS, pocas investigaciones han profundizado su implicación práctica.

1.1. Objetivos e hipótesis

Basándose en la literatura existente el presente estudio pretendió comprobar la eficacia del APSv durante la pandemia, mediante un estudio de caso realizado en una muestra de

estudiantes universitarios y comprender, desde sus perspectivas, el valor de la experiencia. La investigación tomó en consideración el APSv 100% online o “Extremo”, tal y como se define en el marco teórico de Waldner et al. (2012) que contempla que tanto los componentes de enseñanza como los de servicio tienen lugar en la dimensión online, sin ningún componente presencial. Se formularon cuatro hipótesis de investigación:

- Se supone que el APSv tenga un impacto positivo en el desarrollo de las competencias transversales de los y las estudiantes en las áreas social, personal y metodológica (H1).
- Ya que las actividades de APS se realizaron online, también se supone un aumento en el desarrollo de las competencias digitales (H2).
- Se supone un aumento en los niveles medios de percepción de los y las estudiantes sobre la importancia de las competencias transversales del ámbito social, personal metodológico y digital para su futuro empleo (H3).
- Se supone que los y las estudiantes reconozcan entre las ventajas de hacer APSv la posibilidad de tener un impacto en un público más amplio, y entre las desventajas los problemas del entorno técnico-tecnológico (H4).

2. MÉTODO

2.1. Participantes y procedimientos

El presente estudio se llevó a cabo en el contexto pandémico, durante el año académico 2020-21 y supuso la recogida de datos en dos tiempos distintos; la primera tuvo lugar al comienzo del segundo semestre académico (febrero de 2021, T1), la segunda, al final del segundo semestre (julio de 2021, T2).

En T1, 46 estudiantes participaron en el estudio; un total de 36 personas (86,1% mujeres) con edades comprendidas entre los 20 y los 49 años ($M=23,92$, $SD=6,17$) participaron en el estudio en T2. Sólo se incluyeron en la muestra final los y las estudiantes que participaron en ambas recogidas de datos (la tasa de participación fue del 78%).

Los y las participantes (en T2) cursaban las siguientes carreras: Ciencias de la comunicación, Marketing y medios digitales (72,2%), Ciencias de la educación (13,9%), Psicología del trabajo y bienestar organizacional (8,3%), Diseño y gestión de servicios socioeducativos y de formación (2,8%) y Ciencias de la educación primaria (2,8%). Todos los y las estudiantes, en el momento del estudio, estaban matriculados/as en la Universidad LUMSA de Roma y habían elegido, como examen opcional en su plan de estudios, la asignatura de APSv de 3 créditos (CFU). Además, del total de participantes, el 55% declaró ser estudiante a tiempo completo; el 25% estudiante-trabajador/ra.

Los y las participantes completaron un cuestionario de auto informe, online, antes y después de la asignatura APSv. La participación fue voluntaria y se garantizaron las normas de anonimato y confidencialidad para todos los que dieron su consentimiento formal para participar en la investigación. Las administraciones se llevaron a cabo durante el horario académico y cada una duró aproximadamente 30 minutos. Este estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad LUMSA de Roma; se llevó a cabo de acuerdo con la ley

europea sobre privacidad y consentimiento informado (GDPR 2016/679), y de acuerdo con las directrices éticas de la Asociación Italiana de Psicología (AIP).

2.2. Descripción de la asignatura de Aprendizaje-Servicio Virtual

El programa de la asignatura incluía seis encuentros de capacitación online sobre APSv de dos horas cada uno, entre febrero y marzo de 2021, más 20 horas de reflexión sistemática, online, y aproximadamente 28 horas de actividades de servicio entre abril y julio de 2021, para un total de 60 horas. En los primeros seis encuentros los y las estudiantes fueron guiados/as en las tres primeras fases de implementación de APSv según el modelo CLAYSS (Tapia, 2018): *Motivación, Diagnóstico e Ideación y Planificación*. A continuación, se realizaron actividades de servicio (*Ejecución*), reflexión y cierre del proyecto (*Cierre y Celebración*).

En cuanto a las actividades de reflexión, éstas se realizaron de forma oral y de forma sincrónica online, con la orientación del docente de la asignatura, y con el apoyo de grupos de discusión en WhatsApp.

En cuanto a las actividades de servicio, se llevaron a cabo un total de 9 proyectos de APSv, que abarcaron las siguientes áreas: apoyo educativo (38,89%), promoción de la salud (36,11%), promoción de los derechos humanos (11,11%), protección del medio ambiente (8,33%) y promoción del bienestar (5,56%).

De hecho, el diseño de los proyectos se implementó según un modelo de tipo *bottom-up*, es decir que los objetivos de aprendizaje y servicio no fueron definidos a priori por el docente (Culcasi & Cinque, 2021); los y las estudiantes enmarcaron un problema social en el que centrar las actividades de servicio, haciendo explícitas las conexiones curriculares de sus cursos de estudios, e identificando posibles alianzas con el territorio para implementar el proyecto. De los 9 proyectos de APSv:

- 2 fueron de APSv directo y se centraron, uno en el tema de las adicciones y otro en el de las nuevas pobrezas relacionada con el COVID-19. Ambos vieron dos grupos de estudiantes de Ciencias de la educación y de Diseño y gestión de servicios sociales y educativos, trabajar para apoyar al personal de estructuras de primeros auxilios;
- 2 proyectos fueron de APSv indirecto y se centraron, uno en el tema de trabajo y otro en medio ambiente; en el primer caso, un grupo de estudiantes de Ciencias de la comunicación y de Psicología del trabajo, abrió una página social con el objetivo de crear un espacio de colaboración digital entre los y las jóvenes para ayudarse mutuamente en la difícil entrada en el mundo laboral; en el segundo caso, un grupo de estudiantes de Ciencias de la comunicación y de Ciencias de la educación creó una página social para publicar videos sobre la creación de objetos cotidianos originales a partir de materiales reciclados;
- 4 proyectos de APSv fueron de tipo Advocacy y trataron los temas de los trastornos alimentarios (DCA), la gestión de la ansiedad, la gestión de la propia imagen en las redes sociales y la salud mental. En el primer caso, un grupo de estudiantes de Ciencias de la comunicación creó un video para sensibilizar sobre los DCA, el cual fue utilizado por una organización del tercer sector en la prevención en este ámbito. En el segundo caso, un

grupo de estudiantes de Ciencias de la educación primaria y Ciencias de la comunicación realizó un video de sensibilización respecto a los sentimientos de inadecuación y ansiedad que pueden generar los cánones de belleza en las redes sociales. En el tercer caso, un grupo de estudiantes de Ciencias de la comunicación, Ciencias de la educación y Psicología del trabajo, creó un manifiesto de los diez comportamientos amables para combatir el *Cyberbullying*, los difundió y explicó a través de un canal social abierto por estudiantes del año académico anterior. En el último caso, un grupo de estudiantes de Ciencias de la comunicación creó una página social sobre salud mental, proporcionando información detallada sobre los servicios de prevención gratuitos para los y las jóvenes en la ciudad, con la ayuda de psicólogos locales.

- Por último, 1 proyecto fue de APSv basado en la investigación, y vio a un grupo de estudiantes de Ciencias de la educación y Ciencias de la comunicación crear y difundir un cuestionario online para analizar el nivel de ansiedad de los y las jóvenes de edades comprendidas entre los 20 y los 25 años, para después identificar las principales causas en las relaciones sociales, el estudio y las situaciones familiares y – con la ayuda de psicólogos locales – difundir en las redes sociales consejos sobre cómo gestionar la ansiedad.

Los 9 proyectos se desarrollaron online y tuvieron diferentes complejidades con respecto al tipo de interacción tecnológica llevada a cabo, según la clasificación de Culcasi et al. (2021a). En concreto, empezando por la más simple: 1/9 proyectos emplearon la tecnología según una interacción de tipo canal instrumental, de manera que la tecnología es el medio para poner en práctica tanto los componentes de servicio como los de aprendizaje y, como tal, los y las estudiantes no necesitan tener ninguna habilidad particular en tecnología; 3/9 proyectos emplearon la tecnología según una interacción de tipo canal integrado, donde la tecnología sigue siendo el canal de servicio y aprendizaje, pero requiere competencias digitales específicas; 5/9 proyectos emplearon la tecnología según una interacción de tipo objetivo instrumental, donde la tecnología es el objetivo de servicio y aprendizaje, pero no incluye la creación de nuevas herramientas tecnológicas. Ninguno de los proyectos preveía una interacción compleja de tipo objetivo integrado, donde la tecnología es a la vez objetivo de servicio y aprendizaje e incluye la creación de nuevas herramientas tecnológicas.

2.3 Herramientas

Para evaluar las percepciones de los y las participantes sobre sus competencias transversales, utilizamos una versión corta y adaptada de la escala del proyecto europeo eLene4work (2015-2018). La versión italiana se obtuvo mediante un proceso de *back-translation*. La escala constaba de 30 ítems y evaluó dos dimensiones: Competencias transversales y Competencias transversales en el futuro empleo.

Competencias transversales. Los primeros 15 ítems de la escala evaluaron las respuestas de los sujetos respecto a cómo se sentían capaces en las siguientes competencias: trabajo en equipo, comunicación, negociación y gestión de conflictos (área de habilidades sociales); liderazgo, autoevaluación, adaptabilidad y flexibilidad (área de habilidades personales); aprender a aprender, capacidad de análisis, creatividad e innovación, resolución de problemas (área de habilidades metodológicas); capacidad de procesar información y datos digitales,

comunicación digital, creación de contenidos digitales y resolución de problemas digitales (área de habilidades digitales). Se les pidió que calificaran su capacidad en cada área de competencia en una escala que iba de 1 (nada capaz) a 4 (muy capaz). Un ejemplo de ítem fue: “Pensando en sus habilidades, ¿en qué medida se siente capaz de comunicar?”.

Competencias transversales en el futuro empleo. Los otros 15 ítems de la escala evaluaron la percepción de los sujetos respecto a la importancia atribuida a las competencias transversales en su futura actividad laboral. En este caso, se les pidió que calificaran la importancia de cada habilidad para su futuro trabajo en una escala de 1 (nada importante) a 4 (muy importante). Un ejemplo de ítem fue: “¿Qué importancia tiene para tu futuro trabajo saber comunicar?”.

A la escala del proyecto europeo eLene4work (2015-2018) se añadieron preguntas sociodemográficas y preguntas *ad-hoc* sobre el valor educativo de la experiencia y las ventajas y desventajas de hacer APS en la dimensión online, a las que los y las participantes pudieron responder sin ninguna restricción estándar. Un ejemplo de ítem relacionado con las ventajas de hacer APSv fue: “¿Cuáles cree que son las ventajas de hacer Aprendizaje-Servicio online?”.

2.4 Plan de análisis

El estudio adoptó un enfoque de investigación de método mixto, empleando la metodología de estudio de caso en la comunidad estudiantil de la Universidad LUMSA de Roma. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software SPSS, versión 23. En primer lugar, describimos las variables del estudio en términos de medias, desviaciones estándar y mínimos y máximos teóricos (informados en términos de rango) en dos tiempos (T1, T2). Posteriormente, realizamos un análisis ANOVA de medidas repetidas para comprobar el efecto del tiempo en el desarrollo de las competencias transversales en los y las estudiantes (H1, H2) y en su percepción de la importancia de las competencias transversales en el futuro empleo (H3) tras el APSv. Los datos cualitativos – relativos a las ventajas y desventajas de hacer APSv, así como el valor de la experiencia – se analizaron mediante un análisis de contenido (H4). En concreto, se siguió un enfoque de análisis inductivo para identificar los temas emergentes.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados cuantitativos

La tabla 1 muestra las medias, desviaciones estándar, mínimos y máximos teóricos (expresados en rango) en T1 y T2, antes y después de APSv.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de las variables en estudio. Nota: M = media, SD = desviación estándar.

	Pre APSv			Post APSv		
	M	SD	Rango	M	SD	Rango
<i>Competencias transversales</i>						
Comunicación	3.14	.424	2-4	3.33	.535	2-4
Trabajo en equipo	3.28	.566	2-4	3.47	.506	3-4
Gestión de conflictos	3.03	.560	2-4	3.25	.604	2-4
Negociación	2.94	.674	2-4	3.17	.655	2-4
Liderazgo	3.17	.655	2-4	3.28	.615	2-4
Autoevaluación	3.19	.668	2-4	3.17	.609	2-4
Adaptabilidad y flexibilidad	3.39	.599	2-4	3.39	.599	2-4
Aprender a aprender	3.42	.500	3-4	3.58	.500	3-4
Capacidad de análisis	2.97	.609	2-4	3.33	.586	2-4
Creatividad e innovación	3.19	.688	2-4	3.22	.681	2-4
Resolución de problemas	3.17	.609	2-4	3.31	.467	3-4
Información y procesamiento de datos (digital)	2.67	.756	1-4	3.22	.637	1-4
Comunicación (digital)	3.36	.639	2-4	3.22	.681	1-4
Creación de contenidos (digitales)	3.00	.632	2-4	3.11	.667	1-4
Resolución de problemas (digital)	2.75	.649	2-4	3.08	.770	1-4
<i>Competencias en el futuro empleo</i>						
Comunicación	3.89	.319	3-4	3.92	.280	3-4
Trabajo en equipo	3.78	.422	3-4	3.69	.467	3-4
Gestión de conflictos	3.69	.467	3-4	3.72	.454	3-4
Negociación	3.53	.654	2-4	3.47	.609	2-4
Liderazgo	3.64	.543	2-4	3.56	.558	2-4
Autoevaluación	3.67	.586	2-4	3.61	.549	2-4
Adaptabilidad y flexibilidad	3.72	.454	3-4	3.64	.543	2-4
Aprender a aprender	3.75	.439	3-4	3.72	.513	2-4
Capacidad de análisis	3.56	.607	2-4	3.50	.609	2-4
Creatividad e innovación	3.78	.422	3-4	3.61	.494	3-4
Resolución de problemas	3.83	.378	3-4	3.64	.487	3-4
Información y procesamiento de datos (digital)	3.44	.607	2-4	3.56	.558	2-4
Comunicación (digital)	3.67	.632	2-4	3.53	.654	2-4
Creación de contenidos (digitales)	3.67	.586	2-4	3.56	.607	2-4
Resolución de problemas (digital)	3.61	.645	2-4	3.39	.728	2-4

Los análisis ANOVA de medidas repetidas mostraron un efecto significativo del tiempo sobre las siguientes competencias transversales: comunicación ($F(1, 35) = 4,942$, $p < 0,05$), capacidad de análisis ($F(1, 35) = 10,077$, $p < 0,01$), capacidad de procesar informaciones y datos digitales ($F(1, 35) = 18,617$, $p < 0,001$), y resolución de problemas digitales ($F(1, 35) = 5,833$, $p < 0,05$); además, mostraron una disminución de los niveles medios entre la importancia atribuida a la siguiente competencia en el futuro empleo: resolución de problemas ($F(1, 35) = 6,236$, $p < 0,05$).

3.2. Resultados cualitativos

3.2.1. Desventajas de APSv

Con respecto al análisis cualitativo de las percepciones de los y las estudiantes sobre las desventajas de realizar APS 100% online, surgieron cinco áreas temáticas (Figura 1): organización del trabajo (mencionada por 21/36 estudiantes), contacto humano (14/36), impacto del proyecto (6/36), interacción cara a cara (5/36), y competencias digitales e Internet (4/36).

En particular, en el área – organización del trabajo – surgieron dos aspectos diferentes. El primero relacionado a los aspectos práctico-organizativos de coordinación y gestión del tiempo en función de diferentes necesidades; el segundo vinculado a la dificultad de crear un entorno basado en el trabajo en equipo a distancia. Un ejemplo de respuesta fue: *“la mayor dificultad fue trabajar en equipo a distancia”*.

También en el área del contacto humano surgieron dos aspectos distintos: la dificultad de entrar en sintonía con el grupo y crear relaciones sinceras con los y las compañeros/as del proyecto; y la menor calidad de la comunicación que, mediada por la tecnología, fue menos auténtica. Un ejemplo de respuesta fue: *“La mediación de la computadora impide la creación de verdaderas relaciones. La gente que está detrás de un ordenador puede apagar las cámaras y el micrófono, básicamente: están ahí y no están ahí al mismo tiempo”*.

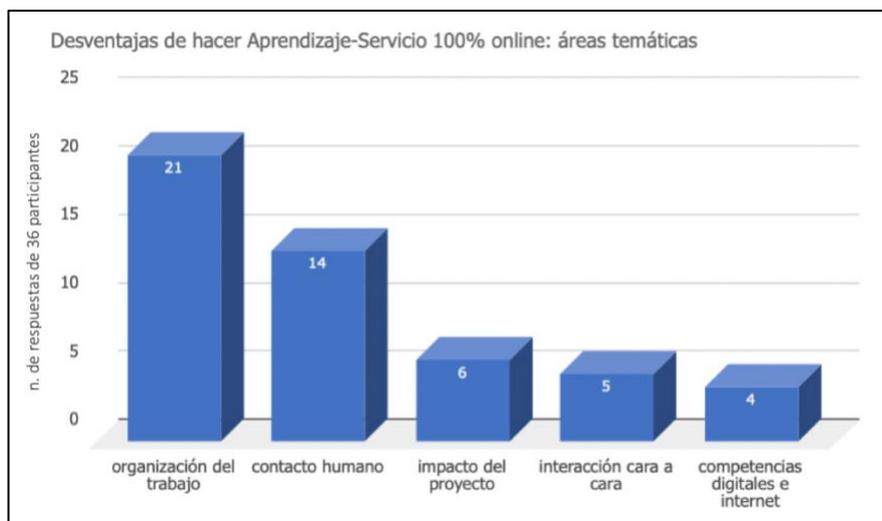
En el área – impacto del proyecto – surgieron: las dificultades para encontrar una respuesta efectiva por parte de los potenciales beneficiarios del proyecto cuando está diseñado para una comunidad web; y a las dificultades para llegar a la audiencia e involucrarla activamente. Un ejemplo de respuesta fue: *“Creo que la principal dificultad radica en encontrar una respuesta efectiva de los jóvenes a los que queríamos ayudar”*.

En área – interacción cara a cara – surgió la imposibilidad de actuar concretamente sobre el territorio, al no estar físicamente implicado y no poder tener una experiencia directa de los contextos para los que y en los que se trabaja. Un ejemplo de respuesta fue: *“Falta de experiencia real. El hecho de no estar físicamente presente impide implicarse lo suficiente”*.

Por último, en el área – competencias digitales e Internet – surgieron dos aspectos principales: la insuficiente competencia digital para utilizar las herramientas online; y las dificultades técnicas de conexión. Un ejemplo de respuesta fue: *“Diseñar actividades de servicio online no fue fácil debido a la falta de conocimientos”*.

Figura 2

Áreas temáticas sobre las desventajas de hacer Aprendizaje-Servicio 100% online (elaboración propia).



3.2.2. Ventajas de APSv

Los y las estudiantes también reflexionaron sobre las ventajas de hacer APSv 100% online (Figura 2). Del análisis de las percepciones surgieron tres áreas temáticas: organización del trabajo (16/36), impacto del proyecto (10/36) y flexibilidad de diseño (6/36).

En el área – organización del trabajo – surgieron dos aspectos fundamentales: la posibilidad de coordinarse con elasticidad, evitando los límites de tiempo vinculados a los desplazamientos y, por tanto, trabajando con un *timing* más eficiente; y la posibilidad de establecer una comunicación más frecuente y flexible, en una perspectiva de colaboración constante. Un ejemplo de respuesta fue: *“La posibilidad de no estar sujeto a un lugar concreto nos permitió coordinarnos mejor en las reuniones, con más elasticidad en la elección de horarios, dada la ausencia de límites ligados a los desplazamientos, pero por lo demás no es lo mismo planificar en persona que online”*.

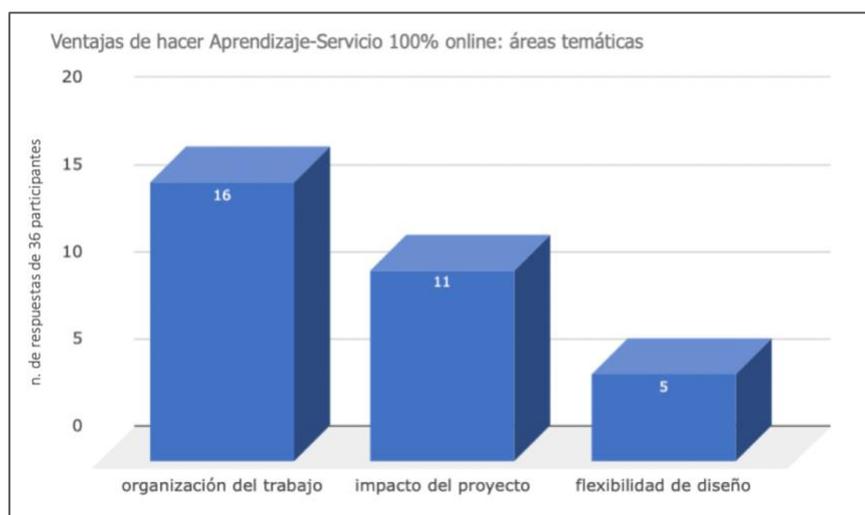
En el área – impacto del proyecto – surgieron tres aspectos fundamentales: la posibilidad de superar los límites geográficos generando un amplio impacto social y garantizando una mayor accesibilidad a los servicios del proyecto; el dinamismo de un producto de servicio online, entendido tanto como posibilidad de actualizarlo constantemente cuanto como la amplitud de la colaboración en el mismo; la posibilidad de experimentar con un uso ético de la tecnología para generar un impacto positivo en la realidad. Un ejemplo de respuesta fue: *“Ayudar a los demás a través de la tecnología. Lo que parece un simple proyecto, en realidad se convierte en un verdadero paso hacia la concienciación de unos pocos, que a su vez pueden convertirse en muchos y marcar la diferencia a largo plazo”*.

En el área – flexibilidad de diseño – surgieron: la posibilidad de realizar proyectos con nuevas visiones y enfoques digitales creativos, cercanos a la realidad comunicativa de los y las jóvenes;

reducir los costes de realización (por ejemplo, logísticos); y tener la posibilidad de crear colaboraciones más amplias, gracias a los medios digitales. Un ejemplo de respuesta fue: *“Creo que la realización de actividades de este tipo online es definitivamente más cercana a la realidad comunicativa de los jóvenes y que, a su vez, contribuye a la difusión de los contenidos, aumentando su eficacia”*.

Figura 2

Áreas temáticas sobre las ventajas de hacer Aprendizaje-Servicio 100% online (elaboración propia).



3.2.3. El valor de la experiencia

Los y las estudiantes expresaron su opinión sobre el valor de la experiencia de APSv, ya sea mediante una pregunta abierta o identificando una palabra clave (Figura 3). Algunos definieron el APSv como *“una experiencia positiva, nueva e introspectiva”* y otros afirmaron estar *“totalmente satisfechos”*. En particular, con respecto a las percepciones sobre lo que les dejó la experiencia de APSv, se pudieron identificar cuatro temas emergentes:

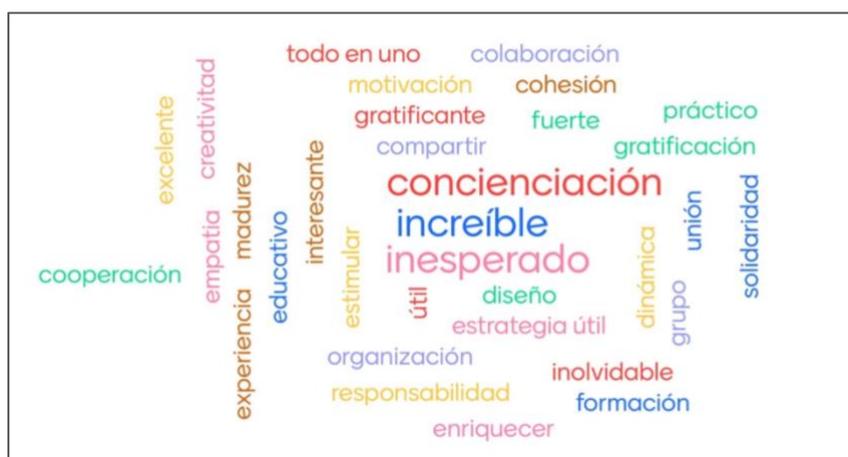
- 1) *Trabajar juntos*: 11 estudiantes afirmaron que el APSv les enseñó a trabajar en grupo en armonía, a escuchar y a confrontarse críticamente. Un ejemplo de respuesta fue: *“Ha sido una oportunidad para trabajar en grupo sobre temas de actualidad. Me gustó mucho el intercambio de ideas y la parte creativa”*.
- 2) *Descubrirse útiles y capaces*: 10 estudiantes afirmaron que el APSv les ayudó a sentirse útiles, a descubrirse capaces de hacer algo por los demás como parte de su propia realización; afirmaron que se pusieron a prueba como ciudadanos encontrando soluciones a los problemas de la comunidad. Un ejemplo de respuestas fue: *“Ser capaz de entender que nada es imposible, que con un poco de buena voluntad se pueden analizar problemas que siempre han existido en la sociedad y tratar de encontrar una solución para concienciar a mucha gente”*.
- 3) *Combinación de teoría y práctica*: 7 estudiantes afirmaron que a través de APSv aprendieron a poner en práctica lo que estudian; a percibir que están aprendiendo mientras tienen una

experiencia directa. Un ejemplo de respuesta fue: “Me gustó mucho poner en práctica mi experiencia teórica del mundo comunicativo para desarrollar un proyecto que pudiera tener un impacto real en alguien”.

- 4) *Capacidad de leer la realidad*: 6 estudiantes declararon que el APSv les ayudó a comprender mejor los problemas de las sociedades actuales, a saber leerlos, analizarlos, elaborarlos y luego transformarlos en acciones para resolverlos; declararon que la experiencia les permitió reflexionar críticamente sobre realidades muy distantes de la suya. Un ejemplo de respuesta fue: “La actividad me ha ayudado sin duda a comprender las necesidades reales de nuestra sociedad, a saber cómo gestionar un problema, pero sobre todo a entender qué hacer para ayudar a mi comunidad”.

Figura 3

Si tuviera que elegir una palabra para describir su experiencia de APSv ¿cuál elegiría? (elaboración propia).



4. DISCUSIÓN

Debido a la pandemia COVID-19, la mayoría de las universidades europeas que solían adoptar el APS en la modalidad presencial han experimentado su aplicación en la dimensión online (Culcasi et al., 2021). Nuestra universidad implementó el APS 100% online, según diferentes niveles de complejidad de interacción tecnológica, en un total de 9 proyectos puestos en marcha por estudiantes de diferentes carreras.

El objetivo principal del estudio fue comprobar la eficacia del APSv en el desarrollo de las competencias transversales de los y las estudiantes y la percepción de la importancia de estas competencias en su futuro trabajo; comprender el valor atribuido a la experiencia, así como las ventajas y desventajas relacionadas con su implementación en la dimensión online.

En cuanto a los análisis cuantitativos los resultados confirmaron parcialmente nuestras hipótesis. En particular, hubo un aumento en los niveles medios de las competencias transversales tras el APSv en las siguientes áreas: social (comunicación), metodológica (habilidades analíticas) y digital (capacidad de procesar información y datos digitales y de

resolver problemas digitales), (H1 y H2). No hay evidencia sobre el aumento de las competencias relacionadas con el área personal, aunque éstas surgieron del análisis cualitativo. Estos primeros resultados están en consonancia con la literatura existente que muestra que el APSv mejora la percepción de los y las estudiantes sobre sus competencias transversales (Leung et al., 2021). En particular, para el área de las competencias digitales, los resultados podrían explicarse por el tipo de interacción tecnológica implementada en los proyectos que, en la mayoría de los casos (5/9 proyectos), fue de tipo objetivo instrumental, de manera que los y las estudiantes aprendieron a utilizar herramientas digitales ya existentes relacionadas con su futuro campo profesional para prestar un servicio a la comunidad. Con respecto a la tercera hipótesis (H3), los resultados que surgieron van en contra de las expectativas iniciales, sugiriendo un efecto significativo del tiempo en la determinación de una disminución de la importancia atribuida por los y las estudiantes a la competencia de resolución de problemas para su futuro trabajo. Podemos suponer que los y las participantes que desarrollaron la competencia de resolución de problemas digitales entre T1 y T2, dieron menos importancia a la competencia de resolución de problemas “no digital”, ya que, en el contexto pandémico, intervienen muchos factores relacionados con el contexto de trabajo digital, que ya no pueden basarse en la simple resolución de problemas. También hay que tener en cuenta que el descenso puede haberse visto influido por el corto periodo entre administraciones.

En cuanto a los resultados del análisis cualitativo, estos confirmaron nuestra hipótesis: los y las estudiantes percibieron dificultades relacionadas con la complejidad del trabajo a distancia, la falta de contacto humano, la comprensión del impacto del proyecto, la descontextualización del servicio, y la falta de competencias digitales. Sin embargo, reconocieron que la esfera digital ofrece nuevas oportunidades para gestionar el trabajo, impactos potencialmente más amplios y nuevos enfoques para el diseño digital (H4). Todos estos retos pueden ser especialmente valiosos en términos de aprendizaje para los y las estudiantes. De hecho, los análisis cualitativos también permitieron destacar el significado formativo de la experiencia y, muchos/as estudiantes, subrayaron el particular descubrimiento de sentirse útiles, capaces de crear un cambio, en una nueva perspectiva en la que la autorrealización también incluye hacer algo por los demás; así como experimentar un trabajo de tipo profesional, poniendo en práctica lo que estudian para la sociedad en la que viven.

El estudio está sujeto a varias limitaciones, entre ellas el pequeño tamaño de la muestra (desequilibrada en mujeres) y el haber utilizado un instrumento de autoevaluación de una sola medida, que no permite observar los matices relacionados con cada competencia y sólo representa la percepción subjetiva de los y las participantes. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre APS incluyen incluso muestras más pequeñas, que van de 11 a 16 participantes (McNatt, 2019), y adoptan medidas *self-report* de un solo ítem (Rama et al., 2000). Además, como señala McNatt (2019), la mayoría de los estudios en este campo implican “relatos anecdóticos exploratorios” de los beneficios de proyectos individuales. Esto conduce a un aumento de la influencia del contexto en el resultado del proyecto y reduce la generalización de los efectos. Por otro lado, en el presente estudio, utilizando un diseño longitudinal y un enfoque cualitativo-cuantitativo, probamos el impacto de varios proyectos en estudiantes de diferentes carreras.

5. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Los resultados del presente estudio proporcionan importantes indicaciones para la práctica docente en el ámbito APSv. De hecho, son los y las estudiantes que, al proporcionar indicaciones sobre los factores críticos de la realización de APS 100% online, nos muestran los aspectos que hay que reforzar para garantizar el éxito de las experiencias. Haciendo un balance de las limitaciones y las oportunidades de la dimensión online como contexto para la realización de APSv, las desventajas superan a las ventajas. Por lo tanto, si en virtud de las oportunidades que ofrece esta modalidad (dimensión geográfica, dimensión temporal etc.), se quieren desarrollar proyectos de APSv, será oportuno poner en marcha acciones para mitigar las desventajas señaladas.

En concreto, de las dificultades resaltadas se desprende la necesidad de dedicar un tiempo específico a las actividades de conocimiento para facilitar la creación de auténticos vínculos entre los y las participantes (área de contacto humano); proporcionar herramientas para facilitar la coordinación y la gestión del tiempo, por ejemplo, organizando sesiones formales de *feedback* a lo largo del proyecto (área de organización del trabajo); implicar a los y las estudiantes desde el principio en la evaluación del impacto, construyendo juntos los criterios de observación (área de impacto); garantizar las habilidades necesarias para utilizar las herramientas digitales, así como los recursos materiales básicos (área de competencias digitales e Internet), y cuando esto no corresponda ofrecer formación.

Estas indicaciones prácticas pueden ser de gran utilidad en un momento histórico en el que todavía prevalece la incertidumbre respecto a las formas posibles de impartir la enseñanza.

Investigaciones futuras deberían probar qué estrategias de mitigación producen mejores resultados. Dado que la demanda de extender la educación a los entornos digitales es cada vez mayor así como el número de recursos tecnológicos disponibles (Stefaniak, 2020), estudios futuros deberían hacer más hincapié en cómo promover experiencias de aprendizaje online percibidas como auténticas y de valor – como en el caso de APSv – al tiempo que se exploran los efectos relacionados con los tipos de interacción tecnológica.

Desde un punto de vista de la dimensión formativa, el APSv ha mostrado resultados positivos en términos de transferencia de competencias. Este impacto surgió en una situación pandémica, es decir, en una situación necesariamente digital en la que la misión formativa más tradicional de la universidad, la de transferir conocimientos académicos, se ha visto especialmente cuestionada. Investigaciones futuras deberían centrarse en las sub-dimensiones de las competencias transversales, evaluando el efecto de APSv en ítems específicos – por ejemplo, la dimensión oral, la producción escrita y las habilidades de presentación con respecto a la competencia comunicativa.

Como afirma Guanzón (2021), a pesar de las innumerables limitaciones relacionadas con el periodo de pandemia, las universidades apoyaron y mejoraron los proyectos de APS mediante diversas estrategias de adaptación e investigación. La necesidad de adaptarse a esta nueva forma de conexión social hizo que los y las estudiantes, los y las docentes y los socios comunitarios adquirieran nuevas habilidades y estrategias para llevar a cabo acciones solidarias para la sociedad. Este último aspecto se mostró aún más relevante en el contexto pandémico en el que ha sido urgente reflexionar críticamente sobre la dimensión social de la educación

superior (Farnell et al., 2021). Para concluir, recogemos las reflexiones de Strait y Sauer (2004), quienes afirmaron que para pensar en grande es necesario partir de pequeños pasos: capacitar a los y las estudiantes en el uso de la tecnología, conectar las instituciones educativas con las realidades sociales de la comunidad y, finalmente, estar preparados para resultados inesperados.

6. REFERENCIAS

- Albanesi, C., Culcasi, I., y Zunszain, P. (Eds.) (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. European Association of Service-Learning in Higher Education [EASHLE]. https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf.
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10, 16-25.
- Banco Mundial (2020). *Tertiary education and COVID-19: Impact and mitigation strategies in Europe and Central Asia*, World Bank. Disponible en: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/783451590702592897/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Europe-and-Central-Asia.pdf>.
- Culcasi, I., y Cinque, M. (2021). L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 136-151. Doi: [10.3280/exioa1-2021oa12076](https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12076).
- Culcasi, I., Russo, C., y Cinque, M. (2021a). e-Service-Learning in higher education: modelisation of technological interactions and measurement of soft skills development. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* [Submitted].
- Culcasi, I., Brozmanová-Gregorová, y Cinque, M. (2021b). Aprendizaje-Servicio virtual y buenas practicas: una mirada desde Europa. In J. García-Gutiérrez, M. y Ruiz-Corbella (Eds.). *Aprendizaje-Servicio virtual. Marco teórico y propuestas de acción innovadoras*. Madrid: Narcea. [Accepted for publication].
- Dailey-Hebert, A., Donnelly-Sallee, E., y DiPadova-Stocks, L. N. (2008). *Service-eLearning: Educating for citizenship*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- European project eLene4work (2015–2018). <http://elene4work.eu>.
- Farnell, T., Skledar-Matijević, A., y Šćukanec-Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, NESET Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gangwani, S., y Alfryan, L. H. (2020). Impact of online teaching strategies on student engagement in higher education during global lockdown in Riyadh. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(4).

- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., y Del Pozo, A. (2020) Innovación y aprendizaje-servicio virtual: una reflexión basada en la experiencia. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 9(9), 62-80.
- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella M., y Manjarrés-Riesco, Á. (2021). Virtual Service-Learning in Higher Education. A Theoretical Framework for Enhancing its Development. *Frontiers in Education*, 5, 1-10.
- Guanzón, M. P. (2021, July 7-9). *E-Service-Learning in DLSU: Experiences, Challenges, and Adaptation Strategies* [Conference presentation]. DLSU Research Congress 2021, De La Salle University, Manila, Philippines. <https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/pdf/conferences/research-congress-proceedings/2021/LLI-05.pdf>.
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., y Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to earth-service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: A practical approach. *Sustainability*, 12(2).
- Hébert, A., y Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.
- Hollander, A., Vavasseur, C., y Robicheaux, H. (2020). A Service-Learning Approach for Faculty Development Focused on Remote Delivery of Courses During a Pandemic. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 11(2), 1-13.
- Leung, H., Shek, D. T., y Dou, D. (2021). Evaluation of Service-Learning in Project WeCan under COVID-19 in a Chinese Context. *Environmental Research and Public Health*, 18 (359), 1-17.
- Luburic, N., Slivka, J., Sladic, G., y Milosavljevic, G. (2021). The challenges of migrating an active learning classroom online in a crisis. *Computer Applications in Engineering Education*, 1-25.
- Manjarrés-Riesco, A., Pickin, S. J., Meana, H. A., y Rodríguez-Fernández, N. (2020). Virtu@I-ApS: Technological Support for Virtual Service-Learning. *RIED Revistalberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 85-109. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24397>.
- Martínez-Campillo, A., Sierra-Fernández, M. P., y Fernández-Santos, Y. (2019). Service-learning for sustainability entrepreneurship in rural areas: What is its global impact on business university students? *Sustainability*, 11(19).
- McNatt, D. B. (2019). Service-learning: An experiment to increase interpersonal communication confidence and competence. *Education and Training*. 62(2), 129–144. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2019-0039>.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., y Lawton, R. (2012). *Pedagogy for Employability*. New York: The Higher Education Academy.

- Rama, D. V., Ravenscroft, S. P., Wolcott, S. K., y Zlotkowski, E. (2000). Service-learning outcomes: guidelines for educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 15(4), 657–692. <https://doi.org/10.2308/iace.2000.15.4.657>.
- Stefaniak, J. A. (2020). Systems View of Supporting the Transfer of Learning through E-Service-Learning Experiences in Real-World Contexts. *Tech Trends*, 64, 561-569.
- Strait, J., y Sauer, T. (2004). Constructing experiential learning for online courses: The birth of e-service. Disponible a: <https://er.educause.edu/articles/2004/1/constructing-experiential-learning-for-online-courses-the-birth-of-eservice>.
- Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – CLAYSS. ISBN 9789784487056.
- Waldner, L., McGorry, S., y Widener, M. (2012). E-service-learning: the evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-149.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., y Rudisill, S. (2013). Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3-4), 236-248.
- Yamashita, T., Kinney, J. M., y Lokon, E. J. (2013). The impact of a gerontology course and a service-learning program on college students' attitudes toward people with dementia. *Journal of Applied Gerontology*, 32(2), 139-163.

Para citar este artículo:

Culcasi, I., Romano, L., y Cinque, M. (2021). Aprendizaje-Servicio Virtual 100% online. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 180-195. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2255>